

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PEDAGOGIA DO TRABALHO E O TRABALHO DA PEDAGOGIA
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

MARIA JOSÉ CAMELO MACIEL

**FORTALEZA
2010**

MARIA JOSÉ CAMELO MACIEL

**A PEDAGOGIA DO TRABALHO E O TRABALHO DA PEDAGOGIA
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Educação, Currículo e Ensino.

Orientador: Jacques Therrien, PhD.

**FORTALEZA
2010**

* Tese normalizada de acordo com as normas da ABNT

NBR 6023 . Informação e documentação: referências - elaboração;

NBR 6024 - Numeração progressiva das seções de um documento;

NBR 6027 . Sumário;

NBR 10520 . Apresentação de citações em documentos;

NBR 12899 . Catalogação na publicação de monografias;

NBR 14724 . Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação

M152p

Maciel, Maria José Camelo.

A pedagogia do trabalho e o trabalho da pedagogia na escola de educação profissional / Maria José Camelo Maciel. . Fortaleza, 2010.

300 p.

Tese (Doutorado) . Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará.

1. Pedagogia do trabalho. 2. Trabalho pedagógico. 3. Pedagogia. 4. Educação profissional. 5. Cotidiano. I. Título.

CDU 377.6

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA JOSÉ CAMELO MACIEL

A PEDAGOGIA DO TRABALHO E O TRABALHO DA PEDAGOGIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Jacques Therrien, PhD (Orientador)

Universidade Federal do Ceará . UFC

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Íório Dias
Universidade Federal do Ceará . UFC

Prof. Dr. Eptácio Macário Moura
Universidade Estadual do Ceará . UECE

Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade
Universidade Estadual do Ceará . UECE

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará . UECE

Fortaleza, 26 de março de 2010

"De tudo, ficaram três coisas: A certeza de que estamos sempre começando... A certeza de que precisamos continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar... Portanto devemos: Fazer da interrupção, um caminho novo ... Da queda, um passo de dança... Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro..."

Fernando Sabino

Dedico este trabalho às minhas filhas Marília e Camila, que são diferentes em suas identidades individuais enquanto pessoas, mas idênticas na capacidade de amar e compreender e admiráveis em essência. Estímulos que me impulsionaram a buscar meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico a cada dia. Meus agradecimentos por terem aceito se privar de minha companhia pelos estudos, pela colaboração com o silêncio no lar, os cuidados e os mimos, me proporcionando bem-estar, tranquilidade e oportunidade de me realizar ainda mais.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso orientador, Professor JACQUES THERRIEN, pelo incentivo, simpatia e confiança de que eu conseguiria concluir este trabalho e, acima de tudo, pelo subsídio teórico acerca do trabalho do pedagogo oferecido nas orientações e nas suas diversas produções teóricas.

Especialmente à Professora ANA IÓRIO, pelo seu apoio sempre afetuoso e importante na reflexão acerca dos elementos que constituem uma práxis pedagógica no seu sentido amplo, e ao Professor EPITÁCIO MACÁRIO que, na tarefa de multiplicar seus conhecimentos, pela sua militância na área de trabalho e educação, tem ensinado a importância de um trabalho acadêmico engajado na luta em defesa dos interesses dos que vivem do trabalho.

Aos demais professores, coordenadores e funcionários da UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Às professoras da Universidade Estadual do Ceará, REJANE BEZERRA e ISABEL SABINO, pela atenção e acolhida.

A todas as pessoas que fazem o Senac no Ceará, especialmente, Walkyria Frota, Rodrigo Leite, Michelle Ribeiro, Dorinha Madeira, Lane Primo, Ana Saba, Liana Allan, João Batista, Luciane Goldberg, Mônica Silva, Fátima Souza, Bia, Luciane Pereira, Gleucia, Andréia, Fernando Paixão, Nely Mendes, Wagner Forte, Inaldo Araújo, Louise Benevides, Eveline Costa, Raquel Cajé, Isaac Coimbra, Suellen Coelho, Gislane, Socorro Pereira, Dora, Gradela, Elenita, Luiza, Soraya, Carol, Fábio Moraes, Raimundinha, Liduina, Maggaly, Bman, Rose Castelar, Jôsy, Argélia, Damaris, Isneide, Marília, Tomázia, Geruza, Hugo Leão, Poliana, Josias Neto, Henrique Nicolau e, principalmente, a VIRGÍNIA RODRIGUES, LOURDES MACÁRIO, ROCHELY, CRISTIANO e ROBÉRIA e demais pedagogas que compõem a equipe pedagógica do Senac, pelo carinho, dedicação e entusiasmo demonstrados ao longo da pesquisa.

Particularmente a LUIZ GASTÃO, ANA CLAUDIA e SYLVIO BRITTO, por sua compreensão e apoio para a realização deste trabalho.

Aos colegas de classe, pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais, numa demonstração de amizade e solidariedade.

Àqueles que, na dialética do curso da vida, passaram, mas deixaram a sua contribuição, e àqueles que se somaram ao longo do percurso, especialmente meu querido TOM CARLOS, pelo carinho e apoio que se constituíram como fatores importantes para a tranquilidade necessária para a finalização deste trabalho.

À minha família, pela paciência em tolerar a ausência e o pouco tempo para dar a atenção merecida, especialmente minha mãe OSMARINA, minha irmã querida LANA, a minha irmã e camarada SOCORRO MACIEL e ao mano MACIEL.

Ao meu pai JOSÉ FIRMINO, em memória.

E, finalmente, a DEUS pela oportunidade e pela força concedida para a conciliação de tantas coisas com as atividades deste doutorado.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 PRELÚDIO: A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	188
1.1 O Pedagogo no Cotidiano do Departamento Regional do Ceará	188
1.2 A Educação Profissional: entre as representações teóricas e a prática	222
1.3 Os Objetivos do Estudo	255
2 O CAMINHAR METODOLÓGICO	311
2.1 A Opção Metodológica pela Pesquisa-Formação	311
2.2 A Composição da Amostra	400
2.3 As Etapas de Realização da Pesquisa	444
3 REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE	49
3.1 Pedagogia do Trabalho, Qualificação e Educação Profissional: as abordagens dos conceitos.	49
3.1.1 A pedagogia de trabalho	49
3.1.2 Qualificação, formação e educação profissional: disputa de sentidos	633
3.2 A Educação Profissional sob Duas Lógicas: formação humana e formação para o mercado.....	788
3.2.1 Formar para o mercado ou para a emancipação?	788
3.2.2 A função da escola de educação profissional.....	877
3.3 A Pedagogia e o Pedagogo no Cotidiano da Práxis na Escola de Educação Profissional	966
3.3.1 Pedagogo: saberes, identidade e socialização	966
3.3.2 A explicitação da intencionalidade da educação profissional: a exigência de uma pedagogia	10909
3.3.3 Cotidiano: locus da atuação profissional do pedagogo.....	1210
4 O CAMPO DA PESQUISA	1333
4.1 O Departamento Regional do Ceará: o projeto político pedagógico e o papel dos pedagogos	1333
4.1.1 Os referenciais pedagógicos	1333
4.1.2 O projeto político pedagógico do Departamento Regional do Ceará. .	13939

4.1.3 A equipe pedagógica e o papel dos seus agentes.....	1566
5 OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR: OS SIGNIFICADOS ASSUMIDOS PELOS SUJEITOS PEDAGOGOS NA CONDUÇÃO DAS SUAS PRÁTICAS	1655
5.1 - Sentido e Significado: definindo os conceitos.....	1655
5.2 . O Trabalho a partir dos Temas Norteadores com os Grupos Focais....	1722
6 FRAGMENTOS DAS HISTÓRIAS DE CINCO VIDAS	2178
6.1 A Formação e as Concepções de Mundo.....	2188
6.2 O Cotidiano da Escola de Educação Profissional: os sentidos do trabalho da pedagogia.....	2422
6.3 Os Significados Implícitos e Explícitos da Educação Profissional na Perspectiva dos Pedagogos	2555
6.4 As Identidades que Emergem do Discurso.....	2634
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	2767
REFERÊNCIAS	

RESUMO

Este trabalho analisa as características que a educação profissional assume no processo histórico de transformações na base técnica e econômica do modelo capitalista de produção na contemporaneidade e a disputa de significados dos conceitos que expressam as práticas de educação profissional a partir da categoria pedagogia do trabalho. Nesse terreno de disputas apreende que a educação profissional se sustenta numa lógica conformada aos princípios do mercado e que tal lógica é antagônica aos princípios da emancipação humana inerente à educação e à função social da escola, inclusive a de educação profissional. Nesse contexto, apreende o trabalho da Pedagogia na escola de educação profissional, desvelando os contornos dados a essa Pedagogia no cotidiano escolar, através da análise da atuação do pedagogo no espaço educativo e nas suas histórias de vida, tendo em vista evidenciar o potencial transformador ou conservador conferido às práticas de educação profissional. À luz desse propósito, a investigação enfoca os sentidos da educação profissional no cotidiano escolar e os significados sociais de educação profissional assumidos pelos sujeitos pedagogos e os sentidos que revelam na condução das suas práticas. Portanto, faz um mergulho num universo de significados, crenças e valores que correspondem a um espaço profundo das relações que os sujeitos pedagogos travam no mundo social e transferem para sua prática social, revelando, assim, a configuração de atuação profissional do pedagogo imerso no contexto da educação profissional, suas visões e concepções de mundo e as identidades que se revelam na condução de sua ação. Por fim, com base em todo esse universo pesquisado, apresenta as conclusões, entendidas como uma síntese provisória apanhada num determinado momento histórico da realidade enfocada, todavia sem desconsiderar o caráter dialético e, portanto, transitório dessa realidade.

Palavras-Chave: Pedagogia do Trabalho. Trabalho Pedagógico. Pedagogo. Educação Profissional. Cotidiano.

ABSTRACT

The paper analyzes the characteristics that vocational education takes in the historical process of transformation in the technical and economic model of capitalist production and competition in the contemporary meanings of the concepts that express the practical training for work from the perspective of pedagogy of work. In this land dispute perceives that professional education rests on a logic conformed to market principles and that such logic is antagonistic to the principles of human emancipation inherent in education and social function of schools, including vocational education. In this context, captures the work of teaching in the school of professional education, revealing the outlines given to this teaching in the school routine, by examining the work of the educator who works in this area of education and their life stories in order to highlight the potential processor or conservative given the practices of training for work. In light of this purpose, the research focuses on the meanings of professional education in everyday school life and the social meanings of professional education undertaken by the subject teachers and the meanings that reveal the conduct of their practices. So does a dip in a universe of meanings, beliefs, values corresponding to an area deeper connection to the subjects educators in the social wage and pay for their social practice, thus revealing the setting of professional performance of teacher immersed in the context of professional education, their visions and worldviews and identities that are revealed in the conduct of its action. Finally, based on this whole presents the findings researched, understood as a provisional synthesis picked a particular historical moment of reality-focused, yet without ignoring the dialectical and therefore this transition a reality.

Keywords: Pedagogy of Work. Educational Work. Educator. Professional education. Everyday Life.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho aborda as características que a prática pedagógica assume no âmbito de uma determinada escola de educação profissional. Situa tal abordagem a partir das determinações da pedagogia do trabalho no processo de transformações históricas da base produtiva capitalista, captando os seus reflexos na referida prática pedagógica. Enfoca a atuação do pedagogo, nesta perspectiva, desvelando os contornos dados a essa atuação no cotidiano escolar, analisando a práxis pedagógica em seu potencial transformador ou conservador das relações sociais de dominação implícitas nas práticas de formação para o trabalho.

A motivação para realizar esta pesquisa se relaciona com a prática profissional da pesquisadora como pedagoga no interior de uma escola de educação profissional e com a crença de que o estudo pode contribuir para a reflexão acerca das práticas das instituições que hoje se dedicam a realizar a educação profissional dos trabalhadores. Pensa que se revelar como o processo de transformações históricas da base produtiva capitalista se reflete nas políticas ali implementadas, interferindo e direcionando as práticas educativas, é de grande valia neste momento histórico para a educação profissional deste país, no qual temos assistido a um movimento nacional intencionando a organização de um sistema nacional de educação tecnológica que, conforme atesta Kuenzer (2001, p. 91), baseia-se numa proposta bastante confusa sobre a identidade da educação profissional e sobre as demandas sociais para a educação do trabalhador. Por outro lado, acredita-se que também reforçará a importância de uma abordagem da temática trabalho e educação nos currículos de formação do pedagogo, tendo em vista que tanto a referida temática como a educação profissional têm sido relegadas a um lugar de pouca importância na formação desses profissionais, da mesma forma que tem sido o tratamento dado ao trabalho e ao trabalhador na estrutura social.

O trabalho está dividido em sete partes: a primeira aborda a delimitação do problema, colocando em foco o cotidiano de uma escola de educação profissional sobre o qual se situa a investigação. Na delimitação destacam-se os sentidos

atribuídos à educação profissional e ao significado concreto dessa modalidade educativa nas práticas sociais. Enfoca-se, também, o pedagogo, sua prática nesse contexto, seus saberes, fazeres e valores, e as contradições que emergem no seu contexto de atuação, além dos questionamentos feitos à realidade e aos objetivos do estudo.

A segunda parte trata da abordagem metodológica escolhida para investigar o problema. Justifica a opção pela pesquisa-formação tanto pela possibilidade de promover uma reflexão crítica dos pedagogos sobre sua ação pedagógica quanto por oportunizar a intervenção consciente sobre a própria prática, de modo a fortalecê-la no enfoque criativo e emancipador. Também em reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas, optou-se pelo uso de recursos como história de vida e discussões de temas norteadores em grupos focais.

A terceira parte contempla o referencial teórico de análise, o qual aborda as características que a pedagogia do trabalho assume no processo histórico de transformações das formas de produção e a disputa de sentidos dos conceitos que expressam as práticas de educação profissional. Nesse terreno de disputas apreende que a educação profissional se sustenta numa lógica conformada aos princípios do mercado e que tal lógica é antagônica aos princípios da emancipação humana inerentes à educação e à função social da escola, inclusive a de educação profissional. Em seguida, apreende o trabalho da Pedagogia na escola profissionalizante, desvelando os contornos dados a essa Pedagogia no cotidiano escolar, analisando as possibilidades de materialização da pedagogia do trabalho baseada nas concepções de trabalho como princípio educativo e de uma práxis pedagógica voltada à explicitação das finalidades da ação educativa, evitando que sua configuração assumira uma dimensão que apenas se submeta aos anseios do mercado.

Para a definição de uma concepção de pedagogia do trabalho e de educação profissional tecnológica que explicitasse a opção filosófica pela finalidade que é atribuída à educação, optou-se pelo trabalho daqueles que adotam uma vertente histórico-crítica de análise, como Manfredi (2003), Kuenzer

(1999), Frigotto (2000; 2005) Ciavatta (2005), Saviani (2003), Libâneo (2004), Duarte (2003), Macário (2005), Silva Júnior (2004), Ferretti (2004), entre outros.

Para analisar de forma crítica o movimento de transformação operado no seio da instituição escolar de educação profissional, apreendem-se as análises teóricas quanto às consequências da mercantilização da educação, enfocando a sua oposição pedagógica à construção de práticas escolares que têm como fim a construção de uma consciência esclarecida e crítica e a emancipação humana.

Enfoca-se, também, o sujeito que lança o olhar do desvendamento nas relações construídas no cotidiano da instituição escolar de educação profissional, que sofre os efeitos dos desdobramentos da pedagogia ali exercitada na sua prática, à luz da categoria cotidiano em Kosik (1995) e Heller (1992). Lança-se mão, também, da produção teórica que analisa a identidade do pedagogo, sua formação e seus saberes, a fim de explicitar os aspectos que contribuem na formação de suas convicções e de sua visão de mundo. A opção aqui foi por autores como Tardiff (2003), Therrien (2003), Pimenta (2002), Libâneo (2004), Damasceno (2005), Franco (2005), Dubar (2005), entre outros.

A quarta parte se reporta ao campo da pesquisa no qual inserimos uma análise sobre a escola profissionalizante escolhida para a pesquisa, a qual denominou-se Departamento Regional do Ceará, enfatizando-se o seu projeto político pedagógico, a equipe pedagógica e o seu papel no âmbito institucional.

A quinta e a sexta partes abarcam os sentidos da educação profissional no cotidiano escolar e os significados assumidos pelos sujeitos pedagogos na condução das suas práticas a partir do trabalho de campo, que teve como objetivo realizar uma exploração teórico-prática acerca do significado conferido à educação profissional pelos agentes que atuam no seu âmbito. A abordagem trabalha num universo de significados, crenças e valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações que os sujeitos pedagogos travam no mundo social e transferem para sua prática social, revelando, assim, a configuração de atuação profissional do pedagogo imerso no contexto da educação profissional, suas visões e concepções de mundo e as identidades que se revelam na condução de sua ação. Por fim, na sétima parte, com base em todo esse universo pesquisado,

apresenta-se a conclusão, na qual são sintetizados os principais aspectos evidenciados no que se refere aos limites e possibilidades de materialização de uma proposta de cunho crítico e emancipatório nos marcos e limites da escola de educação profissional que temos hoje no Brasil, sem desconsiderar o caráter dialético e, portanto, transitório dessa realidade.

1 PRELÚDIO: A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

1.1 O Pedagogo no Cotidiano do Departamento Regional do Ceará

CENA 1

As coordenadoras pedagógicas de uma determinada escola de educação profissional se reúnem com um grupo de docentes para planejar as aulas de uma programação de cursos da área de Conservação e Zeladoria, na qual serão formados 200 trabalhadores e trabalhadoras para atuarem em empresas terceirizadoras de serviços. Em consenso, definem objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias de avaliação e selecionam o material didático para ser trabalhado em sala de aula. Zelosamente, selecionam vídeos, livros e textos, entre os quais um texto sobre as consequências da terceirização para os trabalhadores, pois entendem que formar trabalhadoras e trabalhadores cidadãos implica, além de ensinar técnicas de limpeza de ambientes, também uma abordagem crítica sobre a forma atual da relação capital e trabalho. O texto, em forma de cartilha, aborda as mudanças ocorridas na gestão do trabalho a partir da implantação da política neoliberal, a flexibilização dos contratos de trabalho, a ideologia do capital e as consequências desse movimento para o coletivo dos trabalhadores.

CENA 2

Agora é a vez de o docente titular da área de Conservação e Zeladoria no locus de realização dos cursos. Ele recolhe todos os textos reproduzidos sobre o assunto e dá graças de ter visto em tempo, antes de ser levado para sala de aula, texto tão subversivo e fora da realidade do mercado+. Sua posição contrasta com o posicionamento das pedagogas que participaram do planejamento, porém é compreendida+ por outra pedagoga consultada no momento, que conclui que o texto insufla os trabalhadores e trabalhadoras contra o empregador. Tais posturas revelam uma concepção de trabalhadores submissos, desinformados, sem uma consciência esclarecida.

Das duas situações descritas acima, extraídas do cotidiano de uma escola de educação profissional, sobre o qual situaremos nossa investigação, é possível extrair diversas reflexões. No entanto, para o que iremos focar, nos limitaremos a destacar duas questões fundamentais: o significado e o sentido atribuídos à educação profissional e a configuração da prática escolar a partir da vigência de uma nova pedagogia do trabalho de inspiração mercadológica e neoliberal, enfatizando a prática do pedagogo, seus saberes, fazeres e valores e as contradições que emergem nesse contexto.

As duas situações enfocadas permitem apreender que naquele cotidiano se colocam concepções diferenciadas acerca da finalidade da educação profissional e que tais concepções, oriundas de distintos significados sociais e sentidos pessoais, são inspiradoras de práticas opostas, o que faz perceber que os saberes e valores daqueles sujeitos que ali atuam se confrontam na prática, colocando perspectivas diferenciadas à prática escolar implementada.

Da cena um é possível extrair a reflexão de que há uma compreensão acerca da formação dos trabalhadores que extrapola uma razão utilitarista limitada ao que o mercado quer. A referida compreensão imprime aspectos à formação referentes ao esclarecimento das condições atuais nas quais se estabelecem as relações entre capital e trabalhador. Trata-se de levar para o interior da sala de aula uma reflexão sobre a realidade histórica atual e sobre seus desdobramentos na configuração das condições concretas das relações de trabalho para as categorias profissionais da área de conservação e zeladoria. Subjaz a esta intenção o entendimento de que ocultar do trabalhador certos conhecimentos . principalmente aqueles que no âmbito do currículo contextualizam as formas históricas do trabalho na sociedade capitalista . reforça o propósito de implementar formas alienantes de formação que reproduzem as práticas sociais de dominação.

A concepção implícita na cena dois se associa a uma ~~uma~~ determinada visão oficial+ de formação que, talvez por força do postulado neoliberal, tem sido implementada no interior da maioria das escolas e instituições que praticam a educação profissional numa perspectiva de treinamento. Conforme observa Facci (2004, p.12), o ideário neoliberal tem servido de reforço a defesas que apregoam que a lentidão e as dificuldades de mudanças no sistema educacional caminham em direção oposta à velocidade da globalização, que exige cursos breves, exatidão, rapidez de resposta e capacidade de lidar com novas linguagens.

Há, pois, duas concepções pedagógicas distintas e até mesmo antagônicas que exigem posturas e papéis diferenciados dos agentes pedagógicos. Desvendar

as características da prática escolar que se exercita no interior da escola de educação profissional, fortemente tencionada pelos valores e ideais do mercado, bem como a prática dos pedagogos nesse terreno, suas opções e tomada de decisão, considerando identidade, valores e saberes em relação a esse modelo pedagógico, é a tarefa principal desta investigação.

O pedagogo, conforme expressa Therrien (1996, p.59), domina uma pluralidade de saberes que o habilitam, em situações complexas, a deliberar, analisar e interpretar situações para tomar decisões. Trata-se, de acordo com o autor, de um saber profissional plural, constituído no cotidiano da prática que lhe dá um caráter de experiência, legitimando-o para a tomada de decisão em situações de interação. Assim, o significado e o sentido da educação profissional, os saberes e valores que o pedagogo mobiliza na tomada de decisão acerca dos dilemas que se põem no seu cotidiano são a questão central de nossa investigação empírica.

Não desconhecemos que a pedagogia que perpassa e articula os movimentos de redefinição do papel das escolas de educação profissional é impulsionada por uma dinâmica muito intensa de determinações que agem no interior dessas instituições, regidas muito mais pelas dimensões pedagógicas das relações sociais do que propriamente por determinações e vontades internas dessas escolas. Todavia, a transposição de tal dinâmica para o interior das escolas esbarra nas atitudes de aceitação e de rejeição por parte dos agentes educativos, dependendo de suas crenças, valores e perspectivas, que têm a ver com suas histórias de vida, de formação e de inserção nas relações sociais de classe, com as visões de mundo que carregam consigo.

Sabemos que emergem, desses movimentos, fatores de diversas ordens que impactam na prática escolar e na atuação dos profissionais que trabalham nessas instituições. Porém, havemos de considerar que os valores que circulam nesses espaços não se limitam aos ditos ~~valores~~ **valores dominantes**. O campo de possibilidades desses sujeitos lhes confere elementos para dialogar com os

valores hegemônicos e se posicionar diante deles assimilando-os, reinterpretando-os ou transformando-os. Daí a nossa opção por valorizar os sujeitos da ação educativa e seu protagonismo na busca de saídas para as questões que se põem no seu cotidiano, motivo pelo qual o nosso foco recai sobre o pedagogo, pelo fato de ser, em muitos casos, o único agente educativo das instituições de educação profissional que possui uma formação que o capacita a fazer uma reflexão teórico-prática sobre educação e ensino. Esse agente, ao definir rumo e intencionalidade da ação educativa, que ocorre no chão concreto da escola, pode contrariar a perspectiva das determinações emanadas da objetividade social com suas verdades pragmáticas que reproduzem as relações sociais de dominação.

Reconhecemos, pois, que a realidade é contraditória e formada a partir de uma síntese de múltiplas determinações. A nossa vivência em uma dessas instituições tem nos mostrado essa condição. Temos presenciado conflitos e contradições de diversas ordens que se colocam entre o pedagogo e os outros agentes institucionais que têm concepções diferenciadas sobre a educação profissional. O pedagogo, muitas vezes, enfrenta o dilema de ter seu discurso considerado *atrasado* e contrário à defesa do *que o mercado quer* e com a almejada eficiência e eficácia dos processos. No entanto, por ser agente diretamente envolvido com a prática escolar, tem a oportunidade de imprimir direcionamentos mais decisivos na materialização da ação pedagógica, tendo em vista que é o profissional responsável pelo estabelecimento de diretrizes acerca do planejamento curricular, da didática a ser implementada, da formação dos docentes, entre outros encaminhamentos que determinam a configuração da prática escolar.

Sabemos que além da invasão de uma pedagogia do mercado, do ideário pós-moderno e neoliberal no âmbito educacional, outros determinantes das práticas escolares, conforme assinala Burnier (2004, p. 50), vêm sendo debatidos nos últimos anos, como o currículo oculto, que descortina todo um universo de aprendizagens que ocorrem não através dos programas e objetivos explícitos, mas

através das rotinas, das maneiras de organizar a vida escolar, dos valores e crenças subliminares que a governam. Também, de acordo com a referida autora, tem sido ressaltado o peso da ação dos sujeitos sobre as estruturas escolares, alterando-as, ressignificando-as ou até mesmo transformando-as no cotidiano escolar, espelhando, no interior dos sistemas educativos, as contradições da estrutura social.

1.2 A Educação Profissional: entre as representações teóricas e a prática

A pedagogia do trabalho se funda na relação trabalho e educação. A abordagem dessa relação, com base em fundamentos histórico-ontológicos, ocorre no âmbito das teorias sócio-históricas críticas. Tais fundamentos são históricos porque o trabalho é concebido como um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. São ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens, ou seja, na medida em que o homem age sobre a natureza transformando-a através do seu trabalho, ele também sofre a ação desse processo formando-se e transformando-se.

Partindo dessa premissa, o trabalho em si se constitui num princípio educativo. Vários têm sido os estudos que elaboraram referências nesse pressuposto para a prática escolar. O trabalho como princípio educativo foi, sem dúvida, um dos temas mais recorrentes no Brasil, nos anos de 1980 e início dos anos de 1990, entre os pensadores da educação, sobretudo aqueles que pertenciam ao campo do conhecimento trabalho e educação e que se apoiavam num referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci. A partir da segunda metade da década de 90, ao mesmo tempo em que houve um declínio de sua discussão no âmbito acadêmico, o trabalho como princípio educativo sofreu um grande revigoração na medida em que passa a se constituir como fundamento de propostas de educação que se pretendem inovadoras e

progressistas, tendo sido uma bandeira de luta dos educadores progressistas na disputa pelos encaminhamentos da educação na reforma dos anos de 1990.

A noção de educação profissional foi consagrada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/06 a fim de congregar um sentido mais genérico em comparação ao termo formação profissional. Cunhar tal conceito significava, conforme demarca Ciavatta (2005, p. 85), trazer à tona os princípios da educação socialista que pretendia ser *omnilateral* no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Significava, pois, imprimir à educação profissional uma dimensão ~~des~~desinteressada+em relação aos apelos imediatos do mercado.

Apesar desse avanço conceitual e de, ultimamente, o termo tecnológica ter sido adjetivado ao conceito educação profissional no âmbito dos documentos oficiais, passando-se a denominar Educação Profissional Tecnológica, percebemos ainda um enorme descompasso entre o significado atribuído ao conceito e as práticas que se efetivam nesse âmbito. Vale destacar que o termo tecnológica expressa a indissociável relação entre os fundamentos técnico-científicos que embasam os fazeres nas profissões e a prática.

Assim, mesmo que o conceito Educação Profissional Tecnológica figure nos documentos oficiais e mesmo havendo um esforço teórico em diversas produções acerca da explicitação da diferenciação entre o significado conceitual das concepções de qualificação, formação e educação profissional, essas noções são utilizadas no âmbito das práticas sociais como se expressassem o mesmo sentido. E mais ainda, diante das transformações do mundo do trabalho surgem várias questões e demandas novas à educação profissional, configurando uma nova pedagogia do trabalho que, apesar de se diferenciar daquela observada na vigência hegemônica do modelo taylorista fordista, se aproxima no que se refere aos seus fins: ser orgânica à ordem social estabelecida.

As práticas em educação profissional geralmente têm seguido uma tendência de subordinação aos interesses imediatos do mercado, expressa através da incorporação da noção de competências no discurso educacional, em que as competências dos trabalhadores são mobilizadas para a obtenção dos resultados produtivos compatíveis com as normas de qualidade ou os critérios de desempenho solicitados pelas áreas produtivas, o que remete ao utilitarismo estreito de uma educação que prioriza o que é útil à produção em detrimento de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de outras dimensões humanas.

Eis, portanto, as significações diferenciadas acerca do devir da educação profissional que disputam os encaminhamentos das práticas escolares implementadas no seu âmbito. Vale dizer que essas significações se originam dos diferentes interesses, expectativas e aspirações dos vários sujeitos coletivos que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

Nessa disputa, em que aparece a contradição própria da luta de classes, ao mesmo tempo em que a educação profissional é submetida a uma lógica mercadológica e utilitarista, também se colocam espaços nos quais pensamos comportar uma pedagogia que vise ao desenvolvimento do ser humano numa perspectiva ampliada. Assim, as duas perspectivas citadas remetem a significados e sentidos diferenciados da práxis educativa. Se na primeira perspectiva está implícita uma pedagogia do adestramento e da adaptação, a segunda requer, no encaminhamento concreto da práxis educativa, o trabalho de uma pedagogia que esteja comprometida com a materialização de um projeto de emancipação humana.

Isto remete à indagação de como esses significados assumem um sentido concreto na prática escolar da educação profissional e de como se conduzem os pedagogos imersos nessas instituições, cuja tarefa guarda estreita relação com a explicitação das finalidades pretendidas à ação educativa. Esta análise, portanto,

se situará no contexto das escolas e organizações que lidam com a educação profissional, entre as quais foi eleita uma instituição pertencente ao sistema S no Ceará, de onde se extraíram os elementos de análise a partir da percepção da equipe de coordenação pedagógica sobre a sua prática nessas instituições.

Partindo-se da hipótese de que se o pedagogo é um profissional que na sua prática não perde de vista os objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica, o seu trabalho relaciona-se com os fins da ação educativa . pois decidir o que e como ensinar significa decidir que tipo de homem e de sociedade se pretende formar. Nas práticas da educação profissional, cujo significado normalmente é atravessado por uma lógica economicista e mercantilista, e tendo em vista os fins da ação educativa, pressupõe-se que o pedagogo se depara com dilemas, dependendo do significado social que inspira essa modalidade educativa, considerando que os valores mercadológicos são antagônicos aos valores da emancipação humana.

Ao analisar as experiências desses sujeitos, baseadas em seus relatos e suas práticas, tem-se como pano de fundo as demandas da sociedade para com as escolas de educação profissional, tanto as que emanam dos movimentos sociais expressos nas teorias críticas como as dos setores empresariais e, principalmente, as oriundas do projeto pedagógico escolar e das concepções dos sujeitos pedagógicos concretos que ali trabalham.

1.3 Os Objetivos do Estudo

Conforme destacado anteriormente, a escola de educação profissional é um campo perpassado por tensões e conflitos acerca da disputa de sentidos da prática ali materializada. A atividade profissional do pedagogo não se situa apenas no âmbito técnico instrumental, mas envolve também uma dimensão ética, na medida em que lida com valores, interesses e concepções de homem e

de mundo que estão na base dos processos de formação realizados com os jovens e adultos, tendo em vista a sua preparação para a participação cidadã e a inserção no mundo do trabalho.

O pedagogo, ao definir os rumos da práxis educativa, toma decisões, age escolhendo entre alternativas, o que significa que as suas escolhas em relação aos modos e formas de conduzir sua tarefa educativa não são gratuitas ou casuais. Ao contrário, as decisões do pedagogo, no que concerne à definição dos programas e conteúdos de aprendizagem, dos recursos e do material didático, dos procedimentos de ensino e da avaliação, sempre expressarão finalidades de caráter sociopolítico, as quais, explícita ou implicitamente, se relacionam a projetos determinados de gestão social e política da sociedade. Nesta perspectiva, a atuação do pedagogo, com as suas múltiplas mediações, assume grande relevância.

O debate sobre a atuação do pedagogo nas diversas instâncias educativas encerra um interesse político e uma importância indiscutível, dada a função que esse profissional desempenha ou pode desempenhar nos mais diversos espaços educativos da sociedade.

Se, por um lado, existe o reconhecimento dessa importância, por outro, segundo o que apontou o recente debate acerca da definição das diretrizes para a formação do pedagogo, há problemas específicos em nível dos programas de formação que não apresentam sequer um consenso sobre o perfil do profissional a ser formado. Dessa forma, o resgate de sua própria identidade profissional se converte numa importante contribuição para a categoria.

A existência de determinadas problemáticas no processo de formação profissional do pedagogo, como a subsunção do processo de trabalho pedagógico à docência, a desqualificação profissional, a fragmentação do conhecimento, as antinomias entre as áreas do conhecimento de fundamentação

e do conhecimento pedagógico, os anacronismos entre as exigências do tempo presente e a proposta de formação, contribui para acentuar ainda mais o descompasso entre a dimensão técnica e a dimensão política da atuação desse profissional.

Em que pese isto na atuação do pedagogo, é importante salientar que tais problemáticas acabam sendo orgânicas ao processo capitalista de organização do trabalho, que concentra sua expressão particularizada na escola através dos modos como o trabalho pedagógico é organizado e de como o conhecimento é percebido, organizado, transmitido e avaliado.

Nessa investida é que se constrói e se exercita a nova pedagogia do trabalho, cuja marca principal é a vinculação tanto da pedagogia como do trabalho educativo às atividades produtivas e reprodutivas do capital.

Portanto, o referencial teórico de análise do presente estudo está relacionado com a questão da pedagogia do trabalho e do trabalho da pedagogia na escola de educação profissional, a partir do qual estabeleceremos a relação dos aspectos implícitos à pedagogia do trabalho com a prática pedagógica da escola de educação profissional e como a ação pedagógica se efetiva nesse terreno carregado de ambiguidades e contradições.

Sabemos que os estudos que analisam a formação e a prática do pedagogo não são novos e já passaram por diversas explicações de variadas correntes teóricas, todavia a análise de matriz histórico-social acerca dos determinantes da educação profissional traz novas possibilidades no sentido de explicitar elementos novos advindos da prática pedagógica implementada na escola de educação profissional.

A escola de educação profissional como instituição mediadora de práticas culturais é, no Brasil, um campo tradicionalmente ocupado pelas vertentes

teóricas que se debruçam sobre as análises da relação trabalho e educação. Essa produção tem primado por focalizar a escola seja sob a lente da legislação e organização escolar, seja sob a lente das demandas produtivas da sociedade capitalista, ou, ainda, sob a perspectiva do pensamento pedagógico ou do ideário do capitalismo sob uma nova ordem econômica e política. Muito pouco se sabe, no entanto, sobre as suas práticas: como elas se materializam, por exemplo, a partir das mudanças impostas pela lógica de mercado? Quais as suas exigências para a prática dos agentes educativos? Como se traduzem esses movimentos de transformação da sociedade no cotidiano dessas escolas? Estas questões crescem em importância se considerarmos que elas operam num contexto em que convergem vários entendimentos acerca da função social dessas escolas e do significado do que seja a educação profissional, impulsionando um deslocamento de enfoque dos modelos pedagógicos hegemônicos ou contra-hegemônicos de ensino ali reinantes para as múltiplas e diferenciadas práticas de apropriação de novos modelos.

Para aprofundar a compreensão da realidade da atuação do pedagogo na escola de educação profissional, toma-se como campo de pesquisa uma escola que realiza cursos profissionalizantes no Ceará, levando-se em conta os seguintes aspectos:

- a) as inter-relações da pedagogia do trabalho, apreendida através da relação trabalho e educação, com a prática pedagógica na escola de educação profissional enfocando os seus rebatimentos na prática dos pedagogos;
- b) os significados sociais do conceito Educação Profissional Tecnológica, considerando que quando se associa aos fundamentos histórico-ontológicos, tomando o trabalho como princípio educativo, pressupõe um encaminhamento concreto da práxis educativa na qual o trabalho da pedagogia esteja comprometido com a materialização de um projeto de emancipação humana. Quando associado à nova pedagogia do trabalho ou pedagogia toyotista,¹ e aos interesses imediatos do

¹ A este respeito ver Kuenzer (2002, p. 78), onde a autora afirma que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista. No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de ~~competências~~ Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital (Ibidem, p. 80) através da produção de homens e mulheres flexíveis,

mercado, invoca o utilitarismo estreito de uma educação que prioriza o que é útil à produção, em detrimento de outros conhecimentos necessários ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, remetendo à ideia de uma prática pedagógica cujo propósito principal é o adestramento e a adaptação do sujeito à estrutura social.

- c) o mergulho do pedagogo nos sentidos pessoais que constrói sobre a sua prática, levando em conta seu processo de socialização, formação e visões de mundo que carrega consigo. Considera-se, pois, os processos de formação da identidade do pedagogo, que através da metodologia da história de vida permitem ao sujeito conhecer melhor os canais do diálogo entre realidade vivida e interpretada e encarar com objetividade os mecanismos construtores da sua prática, o que lhe traz a possibilidades de ressignificar a própria prática, tomar consciência dos mecanismos conformadores de determinadas visões e opções práticas e se posicionar criticamente perante a sua realidade.

A partir desses aspectos identificam-se os seguintes questionamentos considerados importantes:

- a) tomando-se o trabalho em seu sentido ontológico, que pedagogia responderia ao desenvolvimento dos indivíduos num processo histórico e social?
- b) que mecanismos e que pedagogia a sociedade capitalista utiliza para conformar o trabalho e a subjetividade do trabalhador às suas exigências e como se dá essa relação no cotidiano da escola de educação profissional diante dos diversos posicionamentos dos seus agentes?
- c) qual o lugar e a importância do trabalho da pedagogia na escola de educação profissional?
- d) ao focar o pedagogo em sua atuação na escola de educação profissional, indaga-se sobre o que dá sentido à sua prática neste contexto, ou seja, o que conecta a atividade que ocorre em seu âmbito com a finalidade dessa ação? Que significados os sujeitos pedagogos assumem na condução das ações concretas que desenvolvem no interior da escola de educação profissional? Como os pedagogos se conduzem e se percebem no contexto da nova pedagogia do trabalho? Que posições assumem e que visões de mundo informam a sua prática e que identidades revelam no seu agir?

Frente a estes questionamentos, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (Ibidem, p.93).

- a) analisar as diferentes significações sociais da pedagogia do trabalho e das práticas de educação profissional no processo histórico, situando a investigação na época atual, apreendendo os aspectos que informam a prática dos pedagogos, desvelando como os significados captados na prática social interferem nos sentidos que o pedagogo imprime à sua prática profissional;
- b) investigar as histórias de vida do pedagogo e os fatores que contribuíram para suas opções, conforme suas visões de mundo, e apontar pistas para a formação desse profissional que levem em conta o fenômeno do trabalho e educação, considerando as experiências desse sujeito, suas demandas, necessidades, potencialidades e identidade profissional;
- c) analisar as concepções, subjacentes ou explícitas, da educação de uma maneira geral e de educação profissional em particular, que orientam as práticas desses profissionais desvelando seu potencial de transformar ou reforçar a pedagogia que se exercita no interior da escola de educação profissional. Nesse enfoque, desvela-se também como se expressam os saberes e convicções desses profissionais, construídos em suas trajetórias de vida, de formação profissional e de participação e inserção em diferentes instituições da vida social.

Focando a atenção no indivíduo . resultado tanto das relações sociais quanto de sua subjetividade . a opção metodológica da pesquisa direcionou-se para uma abordagem centrada na pesquisa-formação e nas narrativas de história de vida dos entrevistados, uma vez que se assumiu, com Dubar (1997), que os complexos processos identitários contemporâneos implicam uma articulação entre o processo relacional do espaço profissional e a trajetória biográfica dos profissionais, possibilitando inúmeras posturas ante o campo profissional.

2 O CAMINHAR METODOLÓGICO

2.1. A Opção Metodológica pela Pesquisa-Formação

Considerando que o objeto de investigação nesta tese de doutoramento tem um forte enraizamento no cotidiano dos sujeitos pesquisados e no campo de suas subjetividades, decidiu-se por escolher dentro das abordagens metodológicas qualitativas a pesquisa-formação. Entende-se que essa concepção metodológica é a melhor forma de apreender a realidade, pensá-la na fluidez de seu processo e envolver ativamente os pedagogos e pedagogas numa dinâmica que, além de permitir um mergulho nas suas subjetividades, desvelando os sentidos que os mesmos atribuem às suas práticas, também promove um processo de envolvimento e autoconscientização acerca da problemática investigada.

A pesquisa-formação tem sua matriz na pesquisa-ação, já que busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores no movimento de transformação individual e coletiva, trazendo uma variedade de atividades no campo empírico, bem como colocando a possibilidade de transformação social. Esta perspectiva encontra fundamentação na dialética histórica, no conceito de práxis, tal como proposto por Marx, que convoca uma Filosofia que não apenas interprete o mundo, mas que possa transformá-lo, por meio de uma relação de imbricação entre prática-teoria-prática (JOSSO, 2004).

Além do caráter de ação dialética, de busca de transformação, Josso destaca como característica dessa proposta metodológica o sentido de **“experiência+”**. a pesquisa-ação e a pesquisa-formação geram uma experiência que apresenta uma natureza específica. Se no positivismo encontramos uma separação entre sujeito e objeto, na perspectiva que analisamos, é no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação que o conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa-formação assenta-se numa

experiência existencial que produz conscientização. O postulado da pesquisa-formação é, pois, de que a intensidade dessa experiência pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito . um movimento que leva à busca de transformação. Essa perspectiva de investigação não nega o caráter científico, antes busca um saber, fruto de uma objetivação, apresentando múltiplas dimensões.

No que tange à escolha das técnicas de pesquisa utilizadas para apreender a realidade, buscou-se, inspirada no conceito de *implicação epistemológica* desenvolvido por Barbier (2002, p.102), utilizar técnicas que permitissem envolver os sujeitos da pesquisa num processo de autoconscientização e de engajamento no processo, de modo que eles pudessem refletir sobre sua própria prática, os sentidos e os significados presentes em sua ação pedagógica.

Diante disso, houve a preocupação de escolher técnicas que contribuíssem para que as pedagogas e os pedagogos refletissem sobre suas visões de mundo, os significados sociais dos conceitos implícitos na sua prática e o sentido que constroem sobre suas ações - tentando, como diz Bourdieu (id.: 37), *compreender por que se compreende e como se compreende* o trabalho pedagógico desenvolvido por aquele grupo.

Nesta perspectiva, trabalhou-se num primeiro momento com a técnica de grupos focais em encontros organizados na forma de seminários nos quais se desenvolveram os temas norteadores da investigação. Esse recurso permitiu escutar os sujeitos da pesquisa na construção real do aprendizado e produzir, junto com eles, um *novo olhar*, aquilo a que se chama de *ruptura epistemológica* (BOURDIEU, 1998a, p.49). Para nós, este movimento poderia ser denominado de *pesquisa-formação na análise da prática pedagógica*. Em seguida a esse primeiro momento da pesquisa, utilizou-se também a técnica da

história de vida, a qual emergiu como possibilidade de realizar um mergulho profundo nas nuances e particularidades que o objeto comporta.

A definição dos temas norteadores da pesquisa implicou um momento de profunda reflexão, pois, se por um lado deveriam tornar explícitos para a pesquisadora os aspectos a serem desvelados na investigação, por outro lado deveriam ser portadores do potencial de fazer o grupo viver a reflexão, extrair dali elementos que contribuíssem com a sua formação, provocar um olhar diferente sobre a sua realidade e %e+duzir+ o grupo para o engajamento no processo de análise do campo empírico da pesquisa.

A escolha dos temas norteadores, portanto, além de se preocupar com os aspectos acima expostos, foi precedida da seguinte necessidade: identificar quem eram as pedagogas e os pedagogos, suas identidades, suas visões de mundo, o significado construído acerca de sua atuação na educação profissional, os sentidos atribuídos à sua prática, suas percepções acerca de como acontece a sua intervenção na realidade e no cotidiano da escola de educação profissional.

Neste sentido, foram consideradas as seguintes proposições de execução do projeto de formação/ação:

- a) a necessidade de construir uma trajetória equilibrada na seleção dos temas norteadores que pudessem tanto desencadear um processo de conscientização no grupo acerca de questões subjacentes à sua prática quanto elucidar as questões e o problema que inspirou a pesquisa;
- b) a apreensão desses temas teria de ser um dos fios condutores a estruturar os encontros, aprimorando o desenvolvimento de competências e saberes relativos aos processos de significação social acerca da pedagogia do trabalho, da educação profissional e do sentido pessoal que cada um atribui ao trabalho pedagógico desenvolvido nas práticas em educação profissional;
- c) o entendimento do caminho metodológico traçado para melhor compreender a relação teoria/prática e os tipos de conteúdos que estariam em jogo nas diferentes situações de ação/pesquisa e aprendizagem.

Esboçadas as proposições, seria importante refletir até que ponto a perspectiva da pesquisa-formação emanciparia as pedagogas e o pedagogo. Isso significaria pensar nas implicações epistemológicas: como elas e ele estariam se fortalecendo na interação com a pesquisa, na reciprocidade do sentir, pensar e agir no cotidiano da escola de educação profissional.

Dentro dessa perspectiva, deu-se encaminhamento aos encontros do grupo tendo em vista %conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações+ (BARBIER, 2002, p.115). Refletiu-se coletivamente, portanto, sobre os temas norteadores que dariam suporte ao caminho metodológico da pesquisa.

O interesse não era o de explicar/aplicar esses temas diretamente na pesquisa, mas o de que eles servissem de guia, de orientação e discussão da prática pedagógica, das visões de mundo, dos significados e sentidos subjacentes a essa prática, trazendo à tona as questões propostas de esclarecer na pesquisa e tornar conscientes para os sujeitos as suas opções e direções na condução de sua própria prática. Era preciso, então, escutar os sujeitos, dar-lhes voz: compreender como eles estavam se inserindo no campo do referencial teórico-prático da pesquisa-formação e se a reflexão acerca desse referencial estaria contribuindo para a ressignificação das suas respectivas práticas.

Definiram-se três temas para trabalhar com o grupo e, na medida em que os três temas norteadores iam sendo refletidos, debatidos, esclarecidos, as pedagogas e o pedagogo compreendiam qual o caminho que estavam tomando e como seria possível apostar em mudanças na realidade investigada.

Partiu-se da ideia de que era preciso %pronunciar o mundo+(FREIRE, 1997, p.10), mas com coerência. Tomar posições e decisões em %um sistema de relações entre posições que conferem sua particularidade a cada posição e às tomadas de posição implicadas+(BOURDIEU,1998b, p. 190).

Assim, o primeiro encontro serviu para compartilhar as intenções metodológicas e discutir com o grupo a pertinência da pesquisa-formação como forma de poder realizar um trabalho mais consciente na escola de educação profissional.

As atividades tiveram início com a apresentação da proposta da pesquisa, estabelecendo certa %contratualização+ (BARBIER, 2002, 118): pensar em uma espécie de %contrato de ação+. E assim, juntos, construiu-se um %contrato de ação+ indicando:

- a) suas finalidades;
- b) suas funções dentro dos diferentes contextos trabalhados na pesquisa;
- c) o tempo dedicado às atividades de pesquisa e formação, à organização do trabalho individual e coletivo;
- d) o resgate da história de vida através de relatos individuais, assistidos pelo grupo, assegurando a coerência e a continuidade;
- e) a troca de experiência;
- f) a validação de todo material produzido.

Merece destaque a riqueza da experiência produzida, as formas de participação e de interação com os temas norteadores, a qualidade das relações interpessoais nas atividades com os grupos focais e, sobretudo, as histórias de vida que permitiram a imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizados no contexto social do qual emerge o objeto focado. Foi através dessa imersão que se penetrou nas intenções e motivos a partir dos quais as ações e relações adquirem sentido no âmbito da prática dos pedagogos que atuam na escola de educação profissional.

De fato, a abordagem metodológica escolhida proporciona toda essa riqueza de relações e interações. A técnica de pesquisa com a história de vida, por exemplo, preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo

das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portelli (1997), discutindo a importância da história oral, recurso de muitas pesquisas qualitativas, afirma que é a subjetividade do expositor que fornece às fontes orais o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui em medida igual. A história oral, mais do que eventos, fala sobre significados; nela, a aderência ao fato cede passagem à imaginação, ao simbolismo.

Esta possibilidade, permitida pelo recurso da história de vida, afigurou-se como particularmente relevante neste estudo, mesmo considerando a crítica existente a esse tipo de abordagem.

Uma crítica constante à abordagem qualitativa é aquela que diz respeito ao rigor do método utilizado, ou seja, a problemática da validade e da verificação nas ciências sociais. Em outras palavras, a questão da cientificidade e a suposta fragilidade da pesquisa qualitativa nessa esfera. Embora se aceite que a produção intelectual é sempre um ponto de vista a respeito do objeto, Demo (1986) levanta critérios de cientificidade internos e externos para que um trabalho seja considerado científico.

Os critérios internos seriam a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação. A coerência significa a argumentação lógica, concatenada, premissas iniciais, construção do discurso e conclusões congruentes entre si. A consistência traduz-se na capacidade de resistir a argumentações contrárias; refere-se à qualidade argumentativa do discurso. A originalidade diz respeito a uma produção inovadora, que permite o conhecimento avançar. A objetivação é a palavra empregada por Demo (1986) para substituir o conceito de objetividade, uma vez que não aceita a possibilidade de um conhecimento objetivo, e tem por significado a tentativa de reproduzir a realidade o mais próximo possível do que é, ou seja,

expressa a busca de uma aproximação cada vez maior ao objeto que se pretende estudar e compreender.

Acredita-se, neste sentido, que o mergulho no cotidiano e no subjetivo dos sujeitos pedagogos propiciou uma melhor aproximação com o objeto estudado.

Demo (1986, p.17) aponta também como critério externo de cientificidade a intersubjetividade, significando ~~o~~ ingerência da opinião dominante dos cientistas de determinada época e lugar de demarcação científica. Em outras palavras, a vigência do argumento de autoridade em ciência. O autor alerta para a necessidade de visualizar a ciência como produto social, histórico e em processo de formação. Acrescenta, ainda, que toda discussão aberta de demarcação científica trará mais problemas que soluções, uma vez que a ciência dá soluções apenas à medida que levanta novos problemas.

Acredita-se, portanto, que considerar a história de vida dos sujeitos pesquisados é visualizar a ciência como produto social e apostar na possibilidade de captar a historicidade do fenômeno investigado nos diferentes contextos de suas vidas e no ponto de intersecção que é a prática pedagógica na escola de educação profissional, considerando as características peculiares destes contextos e o caráter criativo da interação social.

A história de vida, neste sentido, permitiu captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como identificar os elementos do presente que se fundam em evocações passadas. Pode-se dizer, assim, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado. É o que, em outras palavras, nos diz Soares (1994) quando discute as articulações entre os conceitos vida e sentido: ~~o~~ somente a posteriori podem-se imputar, aos retalhos caóticos de vivência, as conexões de sentido que os convertem em ~~experiência~~ (SOARES, 1994, p.23).

Contudo, ficou-se atenta aos avanços e recuos da cronologia própria e da fantasia e idealização que costumam permear narrativas quando elas envolvem lembranças, memórias e recordações. Farias (1994) adverte que as entrevistas de história de vida trabalham com memória e, portanto, com seletividade, o que faz com que o entrevistado aprofunde determinados assuntos e afaste outros da discussão. Para minimizar este aspecto, os temas norteadores das discussões nos grupos focais também serviram como questões norteadoras dos relatos. No entanto, como diz Bosi (1994), o que interessa quando se trabalha com história de vida é a narrativa da vida de cada um, da maneira como ele a reconstrói e do modo como ele pretende que seja narrada. Assim, tomou-se o cuidado para que essas questões norteadoras fossem suficientemente amplas e abertas, de modo a não limitar a liberdade de reconstrução dos sujeitos pedagogos.

Queiroz (1988) coloca a história de vida no quadro amplo da história oral, que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias. Considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador quem decide o que narrar. A autora vê na história de vida uma ferramenta valiosa exatamente por se colocar justamente no ponto no qual se cruzam vida individual e contexto social.

Haguette (1987) considera que a história de vida, mais do que qualquer outra técnica, exceto talvez a observação participante, é aquela capaz de dar sentido à noção de processo. Este processo em movimento+ requer uma compreensão íntima da vida de outros, o que permite que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e constrangimentos.

A definição de história de vida complementa os vários elementos já apontados pelos autores acima cotejados. Denzin (1984) acrescenta ser a história de vida um arquivo entrelaçando o verdadeiro, o vivido, o adquirido e o imaginado.

A história de vida pode ser, desta forma, considerada instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos.

Assim, as técnicas de pesquisa com grupos focais de discussão de temas norteadores complementados com a técnica das histórias de vida se constituíram em instrumentos por excelência de pesquisa, ação e formação dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando à pesquisadora uma importante imersão nas circunstâncias e contexto da pesquisa, além de um mergulho profundo nos sentidos e emoções. Legitimaram também o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados da pesquisa como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre a pesquisadora, as pesquisadas e o pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto.

Como procedimento de coleta de dados utilizou-se a técnica de videogravação, tanto dos seminários com os grupos focais quanto nos relatos das histórias de vida, visando à análise e autoavaliação do material produzido pelos sujeitos protagonistas acerca de seus posicionamentos nos diversos momentos da pesquisa. Por meio da videogravação objetivou-se apreender as posições ou pontos de vistas dos atores nas diversas situações enfocadas no processo da pesquisa-formação e devolvê-las aos mesmos para serem refletidos, discutidos e

reelaborados, propiciando, assim, um maior grau de autorreflexão. O material videogravado foi submetido a sessões de análise a *posteriori* por cada um dos sujeitos, com questionamentos que o fizessem refletir, à luz dos temas norteadores, sobre suas verbalizações durante os seminários e relatos das histórias de vida videogravadas. Essa ação imprimiu um maior potencial formativo-reflexivo acerca das questões trabalhadas, constituindo-se numa excelente estratégia de formação e de autopercepção. Nos questionamentos teve-se o cuidado de não direcionar ou tendenciar os posicionamentos, atendo-se mais a questionar como se chegou a determinado posicionamento e o que isso significa, na percepção do ator, para a sua prática. Considerou-se, pois, a necessidade de reconhecer e respeitar as pedagogas e o pedagogo, co-autores da investigação, enquanto sujeitos de sua ação, promovendo, além da avaliação de si, a autonomia do seu pensar e fazer.

As estratégicas, as premissas e as diretrizes de ação organizacional, através da coleta de dados de diferentes fontes, já vinham sendo observadas desde o projeto político pedagógico até outros documentos que retratam as práticas na instituição pesquisada.

2.2 A Composição da Amostra

A composição da amostra dos co-sujeitos da pesquisa adotou como critério básicos de escolha no universo dos(as) pedagogos(as) que compõem a equipe de coordenação pedagógica da instituição pesquisada, o interesse e a disponibilidade em participar como sujeito da pesquisa.

Todos os pedagogos foram convidados a participar de uma reunião no dia 28 de março de 2008, na qual foi feita a apresentação e discussão do projeto de tese para a equipe de pedagogos da instituição X. Na oportunidade apresentou-se o cronograma da pesquisa e foram respondidas diversas questões apresentadas pelos participantes sobre o tema. Toda a equipe se interessou em participar do

seminário de apresentação da pesquisa, onde se construiu o contrato de ação, primeira atividade do cronograma.

No processo, no entanto, nem todo o grupo pôde ou quis permanecer. As ausências se constituíram num movimento perceptível no espaço e extensão dos encontros de pesquisa que ocorreram na própria instituição pesquisada. Pelas suas manifestações reconheceram-se três tipos: ausências definitivas, alternadas e silenciosas. As primeiras tornaram-se evidentes já no primeiro encontro. Dos(as) 14 pedagogos(as) que haviam se comprometido, espontaneamente, a participar do primeiro encontro, apenas nove compareceram, tendo outras quatro ausências se configurado nos encontros seguintes. Os trabalhos foram concluídos, então, com um grupo de cinco componentes. Deste modo, as ausências alternadas diferenciaram-se das definitivas por se traduzirem naquelas em que as pedagogas estavam presentes em alguns encontros, mas ausentes em outros, sem caracterizar abandono. As silenciosas, por sua vez, expressaram-se pelos silêncios e/ou intervenções tímidas e eventuais de certas pedagogas nos diferentes momentos dos encontros dos grupos focais.

As ausências definitivas e alternadas foram motivadas pelas próprias condições de trabalho das pedagogas que mantêm um terceiro expediente de trabalho à noite em outras escolas, o que lhes impossibilitou a participação nos seminários, que normalmente ocorreram também à noite. Também pelas frustrações e desânimos produzidos pelas contradições entre a proposta de estudo/reflexão e a expectativa da pedagoga em relação à contribuição que a pesquisa poderia trazer à sua formação. Havia pedagogas que esperavam resultado imediato para sua formação. Ou seja, seminários informativos e disseminadores de soluções e encaminhamentos para a sua prática. A diferença está em que, se para as ausências definitivas estes fatores foram decisivos, para as alternadas eles apenas influenciaram, não sendo suficientemente fortes para que as pedagogas abandonassem a investigação.

Importa esclarecer que as ausências indicadas intensificaram-se a partir do momento em que foram iniciadas as discussões dos temas norteadores nos grupos focais. O esforço compreensível demandado pela teoria e o seu confronto com as apreensões pessoais, exigindo elaborações intelectuais mais complexas do que a pedagoga está habituada a praticar, suscita nela, por um lado, a sensação de sobrecarga e alteração da sua rotina de trabalho. Por outro lado, a preocupação ou a timidez de se expor diante dos demais participantes da pesquisa talvez tenha influenciado também algumas dessas ausências.

Vale destacar também que as ausências silenciosas, de forte teor subjetivo, apresentaram-se, sem anúncio, nem previsibilidade, nos diferentes encontros.

Assim, no decorrer das atividades, descritas na última parte deste trabalho, dados os fatores acima apresentados, a complexidade de se trabalhar com a pesquisa-formação e o tempo demandado para os relatos da história de vida, fecha-se a amostra com cinco participantes, justamente os que demonstraram mais interesse e disponibilidade em participar, os quais terão sua identidade preservada, sendo denominados Maria, Francisca, Sílvia, Valeriana e Tiano.

Maria trabalha há oito anos na instituição pesquisada e tem como experiências anteriores a docência na educação infantil, na educação religiosa e na língua portuguesa do ensino médio, além de experiência como alfabetizadora de adultos do MST na Escola Nordeste da Central Única de Trabalhadores . CUT, Projeto Flor de Mandacaru. É filha de agricultores e morou no campo até os treze anos de idade, quando se mudou para uma cidade do interior do Estado do Ceará para estudar. Nessa cidade estudou até o nível superior, onde se licenciou em Pedagogia. Tem especialização em formação de formadores pela Universidade Estadual do Ceará . UECE. Participou dos movimentos da Igreja Católica na Pastoral da Terra, foi vice-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Tamboril - CE.

Francisca tem 18 anos de experiência na instituição de educação profissional e tem como experiências anteriores a educação de jovens e adultos e a docência no curso de Pedagogia. É filha de um casal separado, nasceu e cresceu em Fortaleza. Fez seu curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará . UFC e especialização em Educação a Distância. Fez parte do Centro Acadêmico de Pedagogia e do Movimento Estudantil na década de 80.

Sílvia tem cinco anos de experiência na instituição de educação profissional e tem como experiências anteriores a docência na educação infantil. Nasceu e cresceu em Fortaleza. Fez seu curso de Pedagogia na Universidade de Fortaleza . UNIFOR e Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará . UFC. Não participou de movimentos sociais, mas atualmente realiza um trabalho social voluntário na igreja do seu bairro.

Valeriana tem três anos de experiência profissional na instituição pesquisada, todavia tem uma experiência anterior no âmbito da educação profissional na qual fazia a supervisão de programas de treinamento de uma das secretarias de governo do Estado do Ceará. É filha de um casal de professores, nasceu e cresceu em Fortaleza e tem licenciatura em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú . UVA. Não participou de movimentos sociais, mas desde a adolescência esteve envolvida com trabalhos sociais voluntários da Igreja Católica do seu bairro.

Tiano tem 13 anos de experiência em educação profissional. Toda a sua experiência profissional se deu na instituição pesquisada, na qual foi monitor e instrutor da área de informática. No período em que foi instrutor graduou-se em Pedagogia e participou de uma seleção, tendo sido aprovado para exercer o cargo de coordenador pedagógico. No decorrer desta pesquisa, o mesmo foi promovido a gerente de uma das escolas de educação profissional da rede de escolas que compõem a referida instituição. Tem especialização em Gestão Escolar e nunca participou de movimentos sociais.

2.3 As Etapas de Realização da Pesquisa

1ª Etapa: nesta etapa foram realizados os seminários de apresentação e discussão do projeto de pesquisa com os sujeitos, a seleção e formação do grupo de pesquisa e a elaboração do cronograma de operações a serem realizadas. Também foram apresentados os temas trabalhados nos seminários, através da técnica de grupos focais, que geraram o roteiro para os relatos das histórias de vida. Elegeram-se três temas no intuito de elucidar os aspectos significativos para o objeto enfocado, os quais foram os seguintes:

- a) o que me faz interpretar o mundo da forma como eu interpreto? (lembrando que esta primeira diretriz norteou as falas sobre a vida como estudante, a adolescência, as experiências familiares, nos grupos e movimentos sociais, de onde o grupo resgatou memórias de lições importantes para as suas concepções de mundo);
- b) qual é o trabalho do pedagogo na escola de educação profissional? (nesta diretriz solicitou-se ao grupo que falasse diretamente sobre o seu papel, sua atividade e a importância que ele atribui à sua prática no universo da ação institucional do Departamento Regional do Ceará);
- c) qual o significado da educação profissional? (solicitou-se ao grupo que falasse da sua concepção de educação profissional, até mesmo se descolando um pouco dos conceitos teóricos e tentando elaborar algo próprio, a partir do sentido que a educação profissional tem para cada um).

O intuito com a realização dos seminários com os grupos focais sobre os temas norteadores foi o de realizar uma análise primária do grupo, de sua história, do sentido que tem sobre a sua prática com base na realidade vivida; a identificação de suas posturas em relação com a prática escolar vivenciada no cotidiano da instituição de educação profissional e de seus significados; atitude de negação/afirmação da prática escolar; percepção sobre os problemas traduzidos

para a formação do trabalhador e da trabalhadora a partir de uma concepção cuja característica é marcada pelos valores do mercado; inventário das formas como o ideário pedagógico da nova pedagogia do trabalho interfere na prática escolar e nos fazeres da equipe pedagógica; saberes e racionalidades fundantes do seu agir, seus fazeres, atuais ou presentes. Após essa etapa dos seminários passou-se para os relatos das histórias de vida dos cinco sujeitos que compõem a amostra.

2ª Etapa: momento dos relatos das histórias de vida. O material coletado nesta etapa deu os elementos para a análise dos discursos, o qual buscou levar os sujeitos a falarem acerca das razões e sentidos que fundamentam suas ações e seus discursos; trata-se de levá-los a justificar seu agir ou desvelar os saberes que justificam suas falas+(THERRIEN; DAMASCENO, 2000, p.22).

Nessa fase houve maior preocupação com o processo de coleta do que com o produto propriamente dito. A pesquisadora centrou o foco de atenção nos sentidos que os sujeitos dão às coisas, à sua vida e à prática. Desta forma, as questões norteadoras que foram levantadas inicialmente nos seminários foram redescobertas e ressignificadas nos relatos das histórias de vida, pois também serviram como referência para delimitar os referidos relatos. Neste momento ocorreu uma grande imersão na realidade pesquisada, para compreender e interpretar o cenário onde os sujeitos manifestam suas ações educativas.

Cada uma das histórias de vida foi extraída de uma ou mais entrevistas denominadas entrevistas prolongadas, nas quais a interação entre pesquisador e pesquisado se deu de forma contínua e de modo a estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado.

Os momentos das entrevistas foram concebidos como encontros do grupo de pesquisa, cujas marcas principais foram a empatia, a intuição e a imaginação. Nos momentos das entrevistas propriamente ditas ocorria uma troca mútua de

percepções, sentimentos, emoções. Todas as entrevistas se constituíram como formas especiais de conversação e, neste sentido, interativas. Entrevistador e entrevistado foram, nesse momento, co-produtores de conhecimento. A participação, nesse nível de interação, envolveu também todos os cinco pedagogos que compõem a amostra em uma atividade de produção de sentido, atividade na qual o processo de produção de sentido foi tão importante para a pesquisa como é o sentido produzido para o aprimoramento pessoal e profissional de cada um.

3ª Etapa: organização e análise dos dados. A análise das histórias de vida implicou, inicialmente, a decomposição do todo (transcrição), para, a seguir, ser somada às outras informações já colhidas referentes aos grupos focais, aos dados institucionais extraídos da análise documental e de outras fontes.

A partir desse processo foi feita a categorização dos dados por semelhança de conteúdo. Os blocos categoriais fundamentais ou unidades de significado definido são: a formação e as concepções de mundo; o cotidiano da escola de educação profissional . os sentidos do trabalho da pedagogia; os significados implícitos e explícitos da educação profissional; e as identidades que emergem do discurso.

Para tratar o material coletado, utilizou-se a análise da enunciação. De acordo com Bardin (1997), a análise da enunciação parte de uma concepção de discurso como palavra em ato, considera a produção da palavra como um processo.

(...) na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições (BARDIN, 1997, p.170).

Ainda segundo a autora, a análise da enunciação leva em consideração que, nas entrevistas, a produção da palavra é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. Atenta para as condições de produção da palavra conformada pelos três polos de um discurso - locutor, objeto do discurso e interlocutor - apoia-se em três níveis de aproximação: as estruturas formais gramaticais, o arranjo do discurso e os elementos formais atípicos, como os silêncios, as omissões, os ilogismos. A concepção da comunicação como processo e o desvio das estruturas e dos elementos formais são duas grandes características que diferenciam a análise da enunciação de outras técnicas de análise de conteúdo.

Assim sendo, a entrevista aberta é o material privilegiado da análise da enunciação, e essa análise apoia-se basicamente na análise da lógica do discurso, ou seja, na dinâmica da entrevista e nas figuras de retórica. Figuras de retórica, tais como o paradoxo e a metáfora, são indicadores preciosos para a compreensão e interpretação do discurso.

Outro elemento importante nesse tipo de análise é o fato de que cada entrevista é tomada na sua totalidade, compondo um discurso único e singular. Cada entrevista é importante, diz Portelli (1997), por ser diferente de todas as outras.

Cabe, ainda, uma observação relacionada aos limites da transposição das falas - perpassadas por sentimentos e emoções - nas palavras que as transcrevem. Este limite é apontado por Queiróz (1988) de forma muito clara quando diz da dificuldade de transformar o %indizível+ em %dizível+. Considera a autora que a passagem da %obscuridade dos sentimentos para a nitidez do vocábulo+é um primeiro enfraquecimento da narrativa, uma vez que a palavra não deixa de ser um %ótulo classificatório+utilizado para descrever uma ação ou uma emoção. Lembra, ainda, que, assim como o desenho ou a palavra constituem uma

reinterpretação do relato oral, o entrevistador, da mesma forma, reinterpreta aquilo que lhe foi narrado.

Pode-se, assim, tentar fazer o discurso escrito o mais fiel possível ao discurso falado. Fica, no entanto, muito presente que, assim como os sonhos têm a ver com o sonhador, e as narrativas nos remetem ao narrador, nelas igualmente revela-se aquele que as interpreta e busca captar-lhes forma e sentido.

Na tentativa de minimizar a interferência na reinterpretação dos discursos a autora fez a validação de todo o material interpretado. Ou seja, devolveu as videogravações e o material já transcrito e interpretado para a crítica dos entrevistados sobre os resultados analíticos da conversação.

Essa estratégia foi importante para que os interlocutores confirmassem sua compreensão a respeito dos significados das expressões utilizadas pelo entrevistado. Em outras palavras, foi um momento de checar se entrevistador e entrevistado atribuíam o mesmo significado àquilo que estava sendo dito, o que contribuiu para fortalecer a interpretação e dar maior sustentação à análise. Constituiu-se, também, num momento de grande importância, tanto ética quanto formativa, pois o pesquisado teve contato com um sentido elaborado de suas narrativas e, ao confrontá-lo, isso pode ter trazido um sentido novo à sua existência vivida. Nessa fase ocorreu uma tomada de consciência frente à totalidade de impressões fragmentadas de seu passado.

Somente após a aprovação dos narradores (pedagogos), as sínteses finais de cada relato de história de vida foram incorporadas ao texto final da tese.

3 REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE

3.1 Pedagogia do Trabalho, Qualificação e Educação Profissional: as abordagens dos conceitos

3.1.1 A pedagogia de trabalho

A categoria pedagogia do trabalho se apresenta como um conceito polissêmico. Encontra-se em diversas produções teóricas e estudos o uso da referida categoria relacionada a significados diversos. Para exemplificar, há referências a essa categoria em documentos como os do PLANFOR², em estudos sobre o pensamento dos pedagogos socialistas, notadamente Makarenko e Pistrak (PARO, 2008)³; em estudos sobre o pensamento de Freinet, em documentos sobre a pedagogia empresarial e em alguns trabalhos dos educadores brasileiros que se dedicam ao estudo da relação trabalho e educação, principalmente o trabalho de Kuenzer, que toma como base o pensamento de Marx e Gramsci. Não cabe aqui precisar cada um dos usos desse conceito, mas a título de delimitação do recorte da pesquisa, realiza-se um breve resgate do mesmo no pensamento de Kuenzer e Saviani no qual buscam-se as referências que embasarão a análise sobre a pedagogia do trabalho.

A Pedagogia, de acordo com a definição expressa no Dicionário Interativo da Educação Brasileira, é um campo teórico e prático dedicado ao estudo e à

² O PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, foi um programa nacional de qualificação profissional implementado em todas as regiões do País a partir de 1996, sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego . TEM, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador . FAT.

³ Paro (2008). O autor realizou uma pesquisa bibliográfica que investiga os trabalhos pedagógicos de Moisey Mikhaylovich Pistrak na Escola Lepechinski, em Moscou - Rússia -, e Anton Semiónovitch Makarenko na Colônia Gorki, em Poltava e Khárkov - Ucrânia. Ambas as experiências retratam o momento histórico de construção da União Soviética, na primeira década após a Revolução de Outubro. Tanto na educação escolar de Pistrak como na educação não-escolar de Makarenko, as relações entre trabalho - como atividade constitutiva da condição humana - e educação se estabeleceram de maneira muito clara, caracterizando os modelos adotados por esses educadores como pedagogias críticas, de caráter social e ligadas à realidade dos educandos. A formação de sujeitos autônomos, criativos e integrados a uma sociedade que valoriza o trabalho coletivo se constituiu no objetivo principal de cada um desses educadores.

concretização do processo de desenvolvimento das características do gênero humano nos indivíduos. A Pedagogia do Trabalho considera que a realização desse objetivo passa pelo entendimento de que a formação do indivíduo resulta de um duplo processo por ele vivido:

- a) de apropriação das características do gênero humano, as quais resultam de um processo histórico de transformação objetiva da realidade natural e social, mediante a atividade vital do trabalho e
- b) de objetivação, quando também ele participa desse processo de transformação (MENEZES, 2002).

Ainda de acordo com o Dicionário da Educação Profissional, a pedagogia do trabalho se refere a uma área de estudo sobre o desenvolvimento dos indivíduos num processo histórico e social do trabalho (FIDALGO; MACHAD, 2000).

Na verdade, as duas definições se ancoram na vertente do materialismo histórico, no qual a pedagogia do trabalho se alicerça na concepção de trabalho como princípio educativo e na concepção de educação politécnica.

Para compreender como se relaciona essa dialética entre apropriação e objetivação, encontram-se nos estudos de Duarte (2003) os fundamentos conceituais que apreendem o referido movimento. Conforme o autor citado, a dinâmica essencial do trabalho está circunscrita na dialética entre *apropriação* e *objetivação* situada na obra de Marx como a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. Seguindo essa linha de análise feita por Duarte (2003, p. 24):

o processo de apropriação surge antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano através de sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a a sua prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos.

O trabalho é uma atividade que diferencia o homem dos outros animais. As características que o definem como atividade exclusivamente humana podem ser apreendidas da seguinte forma: a primeira dessas características é a de que, ao passo que os animais agem para satisfazer suas necessidades, os seres humanos agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades. Exemplificando isso, Duarte assim assinala:

Imaginemos uma situação na qual um grupo primitivo de seres humanos, nossos ancestrais, transformou uma pedra num objeto perfurante ou cortante e então usou esse objeto para caçar e, com o produto da caçada, pôde satisfazer a necessidade de alimento. O importante aspecto a ser destacado é o de que, entre a necessidade de alimento dada no ponto de partida e a satisfação dessa necessidade no ponto de chegada, há um elemento intermediário, há uma atividade mediadora: a produção de instrumentos. Não importa quão primitivo seja esse primeiro instrumento, a pedra lascada. Importa que começa aí a diferenciação entre o ser humano e os animais (DUARTE, 2004a, p.49).

Essa atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas vai acarretar, também, ainda segundo Duarte (2004a), o surgimento de novas necessidades, de um novo tipo de necessidades, não mais aquelas imediatamente ligadas ao corpo humano como fome, sede etc., mas necessidades ligadas à produção material da vida humana.

A segunda característica que define o trabalho como uma atividade humana é a busca incessante do homem em desenvolver novas formas de satisfazer as suas necessidades que, por sua vez, ligam-se às produções de sua vida material e simbólico-cultural.

Para tanto, afirma Duarte (2004a, p. 49):

Torna-se necessário conhecer mais a natureza, desenvolver mais as habilidades necessárias à transformação de objetos naturais em objetos sociais. E não nos esqueçamos de algo fundamental: a atividade humana, desde seu início, foi sempre coletiva. No caso da citada atividade de caça, vão surgindo também determinadas maneiras de os seres humanos se organizarem para caçar. Isso quer dizer que além da produção de instrumentos temos também a produção de relações sociais. (...) Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os

integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana.

É justamente nessa dinâmica que se localiza o processo de objetivação, por meio do qual a atividade física ou mental dos seres humanos é transferida para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes era faculdade dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características incorporadas ao produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. Um objeto cultural seja material ou não-material, tem uma função social, um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira. O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade (DUARTE, 2004a).

É importante notar, conforme destaca Duarte (2004a), que o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos.

O autor destaca três características do processo de apropriação. Com base nos estudos de Leontiev, destaca como a primeira dessas características o fato de esse processo ser algo sempre ativo, isto é, o indivíduo precisa realizar uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto (DUARTE, 2004a, p. 50). Em outras palavras: a atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana é, no mais das vezes, a atividade de utilização desse objeto, mas, em certos casos, pode ser necessária também à reprodução da atividade de produção do objeto.

A segunda característica do processo de apropriação destacada pelo autor é a de que, por meio dele, são reproduzidas no indivíduo as aptidões e funções humanas historicamente formadas (DUARTE, 2004, p.50). Ou seja, a apropriação

da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. Acrescenta, ainda, que também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social. Agrega-se a essa característica o fato de que a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora. Para Duarte (2004a, p. 51):

Na medida em que a atividade humana se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Assim, no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações (...) Portanto os produtos culturais resultantes do processo de objetivação são sempre sínteses da atividade humana.

A terceira característica do processo de apropriação, assinalada por Duarte com base no pensamento de Leontiev (2004, p.51), é a de que tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo forma-se, conforme Duarte (2004a, p.51):

apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais etc.

A partir dessa dinâmica do processo de apropriação e objetivação, Saviani (2003) situa o trabalho como princípio educativo. O autor assim resume os fundamentos conceituais da proposição do trabalho como princípio educativo:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a

natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1989, p. 14).

Para o autor citado, se a essência do homem é o trabalho, essa essência não é dada ao homem, mas sim produzida pelos próprios homens. O homem se faz através de um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. Portanto, afirma que:

O processo pelo qual o homem produz a sua existência é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar dos tempos. Na formação dos homens, há que se levar em conta o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem (SAVIANI, 1989, p.17).

Saviani, em estudos publicados em 2006, demarca que o ponto de partida da relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, pois a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo é o próprio ser dos homens.

De acordo com Manfredi (2006, p. 24-25), qualquer trabalho, como ato de produção e/ou construção de bens materiais ou simbólicos, requer o uso de

faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva do ser humano, resultando, para além de um produto final, na produção de conhecimentos. Durante o ato de trabalho, o trabalhador não transforma apenas o material sobre o qual ele opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem que subordinar sua vontade+.

Assim, conforme a autora citada, durante o ato do trabalho, além da produção de bens materiais, há também a produção de habilidades técnicas, saberes sobre o trabalho e sobre as relações em que se produz o trabalho e o trabalhador. Dessa forma, assinala Manfredi (2006), o ato do trabalho constitui em si uma instância de produção-formação, em que o trabalhador articula o *que-fazer* com o *pensar*, cria sistemas, técnicas, busca fundamentos práticos e teóricos para dar sentido à sua atividade+.

Existe, assim, no trabalho uma dimensão pedagógica, uma pedagogia do trabalho que perpassa as relações no/do trabalho e incorpora elementos materiais e simbólicos do modo de o homem operar sobre a natureza, pois, ao agir, o trabalhador utiliza o repertório de métodos, procedimentos, técnicas e saberes acumulados em sua trajetória profissional. Além desses conhecimentos, conforme demarca Manfredi (2006), há também a aprendizagem e incorporação de valores, atitudes, crenças culturais que perpassam o cotidiano de trabalho e que fazem parte da experiência histórica dos trabalhadores, o que inclui também as suas lutas e conquistas históricas.

Pode-se, assim, entender que as características da pedagogia do trabalho baseada nas concepções que tomam o trabalho como princípio educativo estão circunscritas no âmbito de uma abordagem histórico-social do trabalho educativo e fundamentam-se na análise das especificidades ontológicas do mundo social. A pedagogia do trabalho, portanto, baseia-se em uma concepção também histórico-

social do processo de produção e reprodução da realidade humana, ou seja, do mundo da cultura.

No bojo desse significado da pedagogia do trabalho se insere o conceito de politecnicidade que, como afirma Saviani (2003), toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho se desenvolva de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. Saviani (2003) apoia-se em Gramsci para apontar o trabalho como princípio educativo e afirma não existir, no trabalho humano, a possibilidade de dissociação entre o trabalho manual e o intelectual, à medida que, mesmo no trabalho físico mais brutal e repetitivo, o pensamento se faz presente.

Ao encaminhar o foco dessa análise para as relações capital/trabalho contemporâneas, examinando a produção teórica que trata da relação trabalho e educação, é possível apreender três significações distintas da pedagogia do trabalho. A primeira, conforme analisado no início deste capítulo, se deriva do sentido ontológico do trabalho, associada à concepção de trabalho como princípio educativo; a segunda, que se associa à reprodução das formas de alienação e divisão do trabalho do modelo taylorista-fordista de produção; e a outra, que assume novas formas de alienação sob a égide do modelo de acumulação flexível.

No trabalho realizado por Kuenzer (1985; 1998; 1999; 2002; 2006), especialmente na análise acerca dos requisitos que o modo de produção capitalista faz ao perfil do trabalhador em cada etapa de seu desenvolvimento, capta-se a existência de uma dimensão pedagógica implícita nas relações capital/trabalho que determina e orienta o tipo de trabalho educativo que a escola deve realizar. Esta dimensão é objeto de estudo da pedagogia do trabalho. A pedagogia do trabalho, neste sentido, se constitui numa corrente de pensamento que toma por objeto os estudos das relações pedagógicas que se desenvolvem no

âmbito das relações sociais e produtivas, ou seja, nos espaços escolares, de trabalho e sociais.

Em entrevista à Revista IHU Online, Kuenzer (2010) afirma que as principais referências teóricas da pedagogia do trabalho estão contidas no pensamento de Marx e Gramsci, que articulam a produção das ideias à materialidade que lhes dá origem. Assim, a concepção de princípio educativo surge a partir dessa base conceitual e é compreendida como os processos pedagógicos que respondem às necessidades materiais e intelectuais de formação dos trabalhadores demandados por cada fase de desenvolvimento das forças produtivas.

Nesta perspectiva, encontra-se nessa categoria um excelente amparo teórico para realizar a análise da relação entre as exigências feitas à educação profissional a cada fase de desenvolvimento das forças produtivas e os processos pedagógicos implementados na escola para a formação do trabalhador em resposta a essas exigências. Assim, respaldando-se nos estudos de Kuenzer para a análise dos referidos processos pedagógicos no âmbito da instituição escolar, utilizam-se os conceitos de pedagogia do trabalho taylorista-fordista e a nova pedagogia do trabalho para distingui-los do conceito que se deriva do sentido ontológico do trabalho. Todavia, a análise sempre terá este último como pano de fundo que sustentará a crítica desses processos pedagógicos e, ao mesmo tempo, se desenha como horizonte que sustenta a defesa de uma proposta pedagógica crítica e emancipatória dos trabalhadores e trabalhadoras.

A proposta pedagógica defendida nessa perspectiva, ao tomar como princípio educativo o trabalho, implica desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas duas dimensões, a teórica e a prática, em todos os momentos da formação, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Isto

significa afirmar que a proposta político-pedagógica que se advoga terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia a partir da cultura. Equivale dizer: contemplará, no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, os princípios científicos e as linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade.

Na verdade, é esse o embasamento que dá sustentação teórica às propostas brasileiras de educação profissional que se inscrevem no campo crítico, gerando, assim, um significado social distinto às práticas de formação. Vale dizer que o significado é como algo que se define para os sujeitos em ações coletivas, os significados são aprendidos, apreendidos e socializados.

Todavia, quando se situa tal significação no âmbito das práticas que se desenvolvem na condução da educação profissional que se concretiza no interior da instituição pesquisada, a partir do trabalho das pedagogas e do pedagogo que compõem a amostra da pesquisa, não se pode esquecer que esses profissionais são sujeitos que sofrem as determinações e as influências da sociedade em que atuam. Que assimilam, produzem e reproduzem as lógicas da sociedade capitalista e que também se contradizem. Muitas vezes, nas relações capital/trabalho e sujeito/objeto, as relações postas pelo modo de produção capitalista, que vê a escola como mais um aparelho a seu serviço, se descortina uma série de mediações e determinações que desviam o foco dessas práticas de seus significados emancipatórios e humanizatórios.

Se é na materialidade concreta da realidade, das coisas, dos processos, dos fenômenos que as relações adquirem significado, apreende-se que a pedagogia do trabalho se configura assumindo significados diferenciados conforme os estágios e características do desenvolvimento das forças produtivas.

Cada sociedade, cada modo de produção e regime de acumulação, em suas etapas históricas, dispõem de formas próprias de educação que

correspondem às demandas dos grupos e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhes são próprias. A escola, mormente a de educação profissional, inspira-se nessas demandas para elaborar as suas propostas pedagógicas.

Nessa relação os contornos das propostas de educação vão se delineando historicamente a partir das mudanças ocorridas nas formas de produção, posto que em cada etapa histórica o sistema político-econômico-social conforma as demandas de formação às características de seus patamares de desenvolvimento. Assim, nos diferentes momentos históricos e nas diversas modificações ocorridas na base técnica produtiva comparece um apelo diferenciado aos tipos de comportamento e de saberes que se fazem necessários aos padrões de vivência estabelecidos. Nesse movimento é possível apreender, também, diferentes características dos processos pedagógicos implementados nas várias instâncias sociais, o que, no modo de produção capitalista, responde às necessidades decorrentes da valorização do capital.

Gramsci, ao analisar o americanismo e o fordismo, já demonstrava a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital, à medida que, a partir das relações de produção e das formas de organização e gestão do trabalho, então hegemônicas, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores. O novo tipo de produção racionalizada, conforme o autor citado, demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social. Tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação de base eletromecânica, que implicava a ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. É neste sentido que a hegemonia, além de expressar

uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 1978).

A escola, nesta perspectiva, se constituiu historicamente como um dos instrumentos dessa reforma, a qual passou a se constituir como o espaço por excelência do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material e que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. Assim, a escola neste período histórico, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir essa fragmentação através do desenvolvimento de uma pedagogia que expressava seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. Esta era a marca mais forte da pedagogia do trabalho taylorista fordista.

Atualmente assiste-se a um intenso processo de transformação na base técnica e econômica do modelo capitalista de produção que tem impactado fortemente a escola, principalmente a escola de educação profissional, devido à proximidade que esta mantém com o mundo produtivo, demandando, assim, uma nova pedagogia do trabalho, diferente daquela vigente no fordismo, que foi hegemônica até meados da década de oitenta no Brasil.

Essa nova pedagogia do trabalho é definida por Kuenzer (2005) como uma resultante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação, que passou a estabelecer uma nova mediação entre homem e trabalho na qual o conhecimento é o elemento central. Para a autora, o conhecimento é compreendido enquanto produto e processo da práxis humana, síntese entre pensamento e ação, conteúdo e método, individual e coletivo.

Se nos processos de trabalho da fase histórica anterior bastava o domínio de habilidades manuais, agora essa exigência tende a ser diferente. Naquele

modelo as relações entre educação e trabalho, de acordo com a autora supracitada, eram mediadas por atividades operacionais. O trabalhador considerado qualificado era aquele que executava tarefas com habilidade, geralmente adquirida pela combinação entre treinamento e experiência, que se davam através da mediação das atividades laborais. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo, permitindo uma adaptação quase "natural" às mudanças. A essa forma de organização do trabalho correspondiam padrões de vida social igualmente bem definidos e relativamente estáveis.

Desta forma, não se exigia do trabalhador mais do que alguns anos de escolaridade, o suficiente para permitir o domínio de alguns conhecimentos básicos de leitura, de escrita, de cálculo, da natureza e da sociedade. Todavia, sentença Kuenzer (2005, p. 33):

Com a progressiva perda de conteúdo do trabalho, que vai se tornando cada vez mais abstrato pela crescente incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo para atender aos objetivos da acumulação, estas habilidades cognitivas, até então restritas a um número reduzido de funções, passam a ser requeridas para o conjunto dos postos transformados pela reestruturação produtiva. (...) Assim, do homem comum de massa passou-se a exigir um aporte mais ampliado de conhecimentos e habilidades cognitivas superiores para que pudesse participar da vida social e produtiva. Embora os postos de trabalho diminuam de forma acentuada como consequência da acumulação flexível, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento para que se possa viver em sociedade, o que, para a grande maioria da população, só pode ocorrer através da escola.

Kuenzer (2005, p.35) destaca que dessa realidade é que se derivam as categorias da nova pedagogia do trabalho, que difere da pedagogia taylorista/fordista, cujo fundamento era a nítida separação entre as atividades intelectuais e instrumentais, do que decorria, para a maioria, uma relação entre educação e trabalho mediada pelas formas de fazer. Isto não significa, contudo, que essas formas estejam completamente superadas; apenas que não são mais

hegemônicas. Ou que esteja superada a divisão entre capital e trabalho: esta, mais fortalecida do que nunca, apenas se realiza de outras formas.

Se é verdade que o trabalho é a base da existência humana, será necessário indagar em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipatória de educação profissional no seio de uma sociedade capitalista.

Entende-se que a escola isoladamente não tem o poder de transformar a sociedade, mas que ela é um espaço importante de se criarem as condições ao questionamento e ao enfrentamento da ordem social estabelecida e escondida sob uma suposta naturalidade das atuais condições sociais.

Inspirada nas reflexões de Saviani (1989; 2003; 2006) sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, a autora acredita que essa é uma concepção radicalmente oposta ao que se exercita na maioria das práticas de ensino profissionalizante, nas quais a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Entendemos que uma pedagogia do trabalho no interior da escola que incorpore o trabalho como diretriz orientadora deve tratar os conhecimentos construídos histórica e socialmente necessários e importantes para compreender o mundo em que se vive, as relações que nele se estabelecem, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade, tendo como papel preponderante a recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

A pedagogia do trabalho, numa abordagem histórico-social, não poderia abarcar somente os aspectos circunscritos à cultura empresarial, mas também os

saberes dos trabalhadores e trabalhadoras construídos individual e coletivamente e a cultura no/do trabalho. Contudo, as contradições postas pelo trabalho capitalista, que o configuram como trabalho alienado, promovem rupturas e impedem o desenvolvimento dessa relação, atuando através de uma pedagogia que apenas reproduz as dimensões orgânicas ao processo de valorização do capital.

Assim, não se trata de reproduzir na escola de educação profissional a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino é o de propiciar aos alunos o domínio dos conhecimentos sócio-históricos e os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnicidade aqui entendida conforme Saviani (1989), que significa domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

3.1.2 Qualificação, Formação e Educação Profissional: disputa de sentidos

Tendo em vista que muitas vezes se fala em qualificação profissional, educação profissional, capacitação profissional, formação profissional como se tais conceitos expressassem o mesmo significado, se faz necessário delimitar a definição desses conceitos e tomar posição na opção que se faz pelo uso do conceito de educação profissional, enfocando os limites e possibilidades de conduzir a prática pedagógica que ocorre em seu âmbito com inspiração no trabalho como princípio educativo.

Encontramos no Dicionário da Educação Profissional os conceitos de qualificação, formação profissional e educação profissional, como sendo, respectivamente:

QUALIFICAÇÃO - Entendida como relação social, a qualificação situa-se, no âmbito do mercado da força de trabalho, como uma realidade social relativa+ condicionada pelo sistema social; a noção de qualificação só pode ser compreendida se relacionada ao processo de trabalho. A

expressão qualificação individual refere-se ao saber fazer necessário ao trabalhador individual, para que ele ocupe ~~corretamente~~, segundo critérios de qualidade do capital, um determinado posto de trabalho. A divisão manufatureira do trabalho fez surgir, historicamente, a noção de qualificação coletiva, que se refere à soma dos processos de trabalho ou ao conjunto das qualificações individuais ou, ainda, à idéia de trabalhador coletivo. Qualificação coletiva significa, portanto, o encadeamento de saberes parciais, complementares e predeterminados em função de um resultado que excede a todos.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Ensino Profissional/Formação Profissional. Relativos à profissão e ao ofício, têm como sentido geral a preparação de especialistas, de profissionais, de diferentes campos e níveis de atuação. Segundo CATTANI (1997, p. 94): ~~A~~ formação profissional, na sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que permitam ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou em empresas. Relacionadas a esta formação, estão as instituições que buscam qualificar os trabalhadores para um posto ou em conjunto de postos de trabalho, os quais recebem o nome de ocupação. Vinculados a um saber profissional, encontram-se conhecimentos, habilidades e atitudes. Estes se transformam historicamente em decorrência das inovações tecnológicas e de novas formas de organização do trabalho. Atualmente, no Brasil, o conceito de formação profissional tem sido substituído pelo de educação profissional. Tal flexão visa pelo menos em tese, realçar a necessidade de substituiu a ênfase no ~~saber fazer~~ e a concepção subjacente de modelar indivíduos dando-lhes uma forma determinada pelo objetivo fundamental de educar, de desenvolvimento integral do profissional. O desafio está na efetivação dessa educação, que possibilite equalização de oportunidades, formação do sujeito histórico e produção de conhecimento (FIDALGO; MACHADO, 2000).

A qualificação profissional é uma construção social complexa, contraditória e multideterminada. Podemos conceber, conforme a definição acima, que a qualificação é uma relação social que exerce uma função especialmente importante na formação e transformação cultural. A qualificação, neste sentido, ao mesmo tempo em que atende aos interesses do capital sendo um princípio simbólico-cultural da sociedade capitalista, é também um elemento fundamental de negociação para a força de trabalho. Assim sendo, funciona como mediadora da relação social que se estabelece entre capital e trabalho.

Sendo a sociedade capitalista perpassada pelo antagonismo de interesses de classes, as práticas de qualificação profissional também refletem essa tensão através da disputa de interesses e de projetos sociais distintos. Nesta relação, a introdução da noção de educação profissional no campo da qualificação para o

trabalho nos anos de 1990 se apresenta como avanço conceitual em relação ao conceito de formação profissional, identificada à aprendizagem restrita de uma tarefa específica, em conformidade com o paradigma taylorista e fordista de organização do trabalho.

A noção de educação profissional foi consagrada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a fim de congregar um sentido mais genérico em comparação ao termo formação profissional. Cunhar tal conceito significava, conforme demarca Ciavatta (2005, p. 85), trazer à tona os princípios da educação socialista que pretendia ser *omnilateral* no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Significava, pois, imprimir à educação profissional uma dimensão *desinteressada* em relação aos apelos imediatos do mercado.

Trata-se, na visão da referida autora, de *superar* o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho *entre* execução e reflexão, direção e planejamento. Portanto, visa *superar* a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p.85).

Esse direcionamento concorre nas práticas concretas com outros significados que têm sido dados à educação profissional. Embora tenha havido uma mudança no campo conceitual, ele necessita produzir sentido e ser incorporado pelos sujeitos da prática escolar para que a mudança na realidade seja concretizada.

Além do mais, não se pode desconsiderar o peso que as dimensões pedagógicas implícitas nas relações de produção exercem na determinação das práticas formativas para o trabalho. É comum, nesse contexto, um discurso legitimador de processos educativos subsumidos à obtenção dos resultados

produtivos compatíveis com as normas de qualidade ou os critérios de desempenho solicitados pelas áreas produtivas, o que remete ao utilitarismo estreito de uma educação que prioriza o útil à produção em detrimento de outros conhecimentos necessários ao desenvolvimento de outras dimensões humanas.

Esses processos educativos se associam a uma dimensão ideológica que se expressa através de uma retórica muito comum nesse campo formativo que faz a sua associação direta com o desenvolvimento econômico, ao lhe atribuir exclusivamente a responsabilidade pela %empregabilidade+ dos trabalhadores que são alijados do sistema de produção.

Nas práticas concretas de educação profissional no Brasil coexistem, de um lado, uma pedagogia conformada aos novos mecanismos de valorização do capital; e de outro lado, o trabalho e o esforço de muitos educadores e estudiosos que se engajam na luta pela ampliação dos horizontes da educação profissional.

Há, assim, uma disputa pelos significados dos conceitos que expressam a disputa de interesses diversos que, por sua vez, se atrelam a diferentes interesses políticos. Em busca da hegemonia de seus projetos os agentes sociais, como parte da luta pelo poder político e econômico, estabelecem relações, elaboram discursos, conceitos, instituem códigos, ou seja, instauram uma luta simbólica permanente. Os conceitos de qualificação, formação e educação profissional se inserem nesse terreno de disputa de sentidos.

De acordo com Lima (2006), tanto o conceito qualificação não é recente como não o é a polêmica em torno dele. O referido conceito vem sendo considerado, há décadas, como chave e ponto de encontro da Economia e Sociologia do Trabalho e da Sociologia da Educação. Mais recentemente, a Pedagogia também tem se apropriado do conceito, a partir das discussões sobre as relações entre trabalho e educação. Desde então, para o referido autor, estaria se constituindo uma Pedagogia do Trabalho, enquanto campo específico de

conhecimento científico no interior da ciência pedagógica, abrangendo as relações entre Trabalho e Educação, desde a esfera produtiva até as repercussões de cunho educacional, sejam elas institucionais, sejam no âmbito do processo educativo concreto. Embora a interseção desses campos de conhecimento seja inequívoca, afirma Lima (2006), pode-se observar uma diferença nas abordagens teórico-metodológicas, ligadas à própria evolução de cada campo específico, o que levou os conceitos e paradigmas gerados a serem considerados como mutuamente excludentes, embora, muitas vezes a crítica e a reflexão os interpenetrassem.

Para Lima (2006) a Economia do Trabalho e da Educação geram a teoria do capital humano; a Sociologia do Trabalho se reelabora a partir do esquema trifásico qualificação-desqualificação-requalificação; e uma vertente da Sociologia da Educação através da Pedagogia do Trabalho se desenvolve com base no paradigma trabalho como princípio educativo.

Para elucidar os significados atribuídos à educação para o trabalho, torna-se necessário precisar os campos teóricos, analisando suas perspectivas, concepções e interesses, que obviamente não estão desconectadas do sentido que se imprime às práticas pedagógicas de educação profissional.

O cenário contemporâneo atual tem sido marcado por um forte determinismo econômico no campo educacional onde é comum atribuir à educação profissional o papel de elemento primordial na composição dos fatores que regem a competitividade dos países, das organizações e dos indivíduos. Esse posicionamento é identificado por Frigotto (1996) como sendo uma reedição da teoria do capital humano e, segundo sua análise, tem levado alguns países a destinarem uma parcela significativa de seu orçamento para qualificação e reconversão de sua força de trabalho e a traçarem planos e políticas educacionais que visem capacitar os indivíduos para lidarem com os novos parâmetros

tecnológicos e prepará-los para o mercado de trabalho e/ou para o desenvolvimento de alguma atividade que lhes possibilite subsistência.

Essa reedição da Teoria do Capital Humano, de acordo com o autor acima citado, associa-se ao papel central do conhecimento nas organizações e pode ser apreendido sob duas perspectivas: primeiro, na perspectiva de uma mão-de-obra mais qualificada; e segundo, no autodesenvolvimento pelo trabalhador de um capital pessoal levando à empregabilidade. Essa teoria, ressalta o autor, é uma derivação da teoria econômica neoclássica, e seu ressurgimento, em parte, se deve à crise do modelo taylorista, e por outro lado, à redefinição das relações de trabalho e do papel do sistema educacional. A sua crítica na década de 70 já apontava o utilitarismo imediatista decorrente de sua aceitação irrestrita.

De fato, a presença desse determinismo econômico na educação profissional se expressa sob uma forte orientação das práticas educativas no mercado e no signo da inovação, podendo ser definido como um momento de redimensionamento do papel do ser humano nas organizações, intitulado de "capital humano", "capital intelectual" e "inteligência competitiva". Nessa ótica se vê a organização como um conjunto de indivíduos e grupos que têm objetivos de autorrealização. Essa perspectiva concentra-se na ligação do indivíduo com o trabalho, ressaltando os fatores de motivação, liderança e demais aspectos psicossociais, de onde se conclui que para lidar com informação relevante para os objetivos organizacionais as pessoas necessitarão de mais conhecimento.

Reconhece-se, portanto, o papel do conhecimento no trabalho, mas, ao mesmo tempo, o papel do trabalho na vida do indivíduo e da sociedade é um dos aspectos que a sociedade moderna mais escamoteia neste momento.

Para Kuenzer, este é um paradoxo que assim se coloca:

Quando finalmente as exigências de competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação,

estreitando as relações entre educação e trabalho, desaparece a especificidade do vínculo formal com o emprego, transferindo-se a tensão para outro ponto: embora educação para a cidadania e para o trabalho se confundam, ela é para poucos; cada vez para menos (KUENZER *apud* RAMOS, 2001a, p. 134).

O papel central atribuído ao conhecimento ancora-se na crença de que ele é fundamental para o crescimento e para a criação de empregos. Hoje o conhecimento exerce um papel central no processo econômico. Indivíduos com mais conhecimento obtêm empregos mais bem remunerados. Empresas com mais conhecimento são mais bem-sucedidas em seus mercados. Nações com mais conhecimento são mais produtivas. Esse papel estratégico estaria por trás dos investimentos crescentes em conhecimento por parte dos indivíduos, empresas e países. As economias mais desenvolvidas estariam se tornando cada vez mais baseadas em conhecimento.

Para as empresas ditas inovadoras, o conhecimento coletivo já é reconhecido como uma competência fundamental para a performance organizacional e se baseia nas habilidades e experiências individuais em relação ao trabalho realizado. É comum encontrar, na literatura especializada, essas questões associadas a organizações do aprendizado, reengenharia de processos, corporações virtuais, universidades corporativas, novas formas de organização, educação para o trabalho, criatividade, inovação e tecnologia da informação.

É, portanto, nessa dinâmica que se dá a retomada do discurso presente na década de 60 de que a profissionalização . pela via da escolarização . garantiria aos indivíduos as condições para competirem no mercado de trabalho e melhorarem suas condições econômicas. Esse pensamento, se já foi duramente criticado por Frigotto (1989) há duas décadas, mostra-se outra vez passível de contestação pelo mesmo.

Segundo o autor, para compreender a Teoria do Capital Humano faz-se necessário não só apreender o seu processo de construção, mas, antes, entender como esta se articula com o desenvolvimento do sistema capitalista. Em outras

palavras, não é possível apreender o seu conteúdo se não se buscar uma articulação entre o que se dá no âmbito da infraestrutura (economia) e no campo superestrutural.

A Teoria do Capital Humano, de acordo com Frigotto (1996), por apresentar um viés empiricista, e por sua construção pautar-se num referencial epistemológico nitidamente positivista, constrói-se dentro de um modelo de análise que não consegue visualizar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais. Considera os fatores isoladamente e busca, na sua somatória, a complexidade dos fatores explicativos de uma totalidade maior. Esse tipo de abordagem de caráter marginalista baseia-se numa concepção de que o *homo economicus* é um ser dotado de uma racionalidade tal que é capaz de escolher, livre das pressões externas, quais devem ser os melhores caminhos traçados para alcançar o seu sucesso econômico. Trata-se de uma teoria incapaz de fazer algum tipo de explicação real do sistema capitalista, e termina por ser apologética do mesmo. A referida teoria, prossegue o autor,

afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade . decorrente do aumento da capacitação . levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários. (FRIGOTTO, 1996, p.64).

Frigotto (1996, p.65) denuncia que a teoria do capital humano estrutura-se a partir de uma leitura do sistema capitalista no qual não se apreende que a história é feita dentro de relações sociais conflituosas, determinadas pela apropriação desigual da riqueza.

A leitura a-histórica desenvolvida por estes teóricos não consegue captar que os fatos sociais não ocorrem no âmbito de particularidades individuais e não são apenas expressões de uma racionalidade humana. A história humana há de ser compreendida por uma totalidade maior que determina o conjunto das ações dos indivíduos.

Para Manfredi (2006, p.12), as concepções de qualificação elaboradas a partir dos enfoques da teoria do capital humano e do planejamento macrossocial estão ancoradas em enfoques macroeconômicos que privilegiam dimensões relativas ao desenvolvimento econômico, crescimento e diversificação do mercado formal de trabalho e suas relações com os sistemas de educação escolar.

A noção de qualificação profissional, nessa perspectiva, é fortemente orientada pelos valores do mercado e em muitos discursos se mistura e se confunde com categorias do mercado. Tal orientação confirma a importância que tem a qualificação na conformação de uma nova ordem social em que o mercado tem posição central na regulação das relações sociais.

Sob a ótica da Sociologia do Trabalho é possível identificar que a concepção de qualificação se estabelece sob a égide do modelo taylorista-fordista tendo como matriz o modelo *job/skills*, o qual define a qualificação a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho, previamente prescrita nas normas organizacionais da empresa. Nesta ótica a qualificação é concebida como sendo adstrita ao posto de trabalho, e não a um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador.

A qualificação para o trabalho, nesta perspectiva, se resume a um treinamento básico, conhecimento ou formação escolar necessário para o exercício da função; esse conhecimento ou formação pode ter sido adquirido por instrução formal ou por treinamento preliminar em trabalhos de menor grau, ou pela combinação desses meios. A posição ocupada na hierarquia dos postos de trabalho equivale também a níveis hierárquicos de escolaridade e/ou treinamento.

Cumprindo observar que, no que se refere ao conteúdo das práticas educativas, o conceito de qualificação derivado tanto da ótica da Economia do Trabalho e da Teoria do Capital Humano quanto do prisma do modelo *job/skills*, associa-se ao mero treinamento para realização de tarefas prescritas na estrutura

ocupacional do mercado de trabalho. Se estas perspectivas dos dois campos teóricos citados obviamente não respondem aos ideais de formação do sujeito trabalhador, também não respondem às exigências dos modos de produção atuais, se apresentando, portanto, como um conceito anacrônico à realidade atual, já que desconsidera, mesmo para satisfazer as próprias necessidades da estrutura econômica do capitalismo atual, os conhecimentos que embasam as práticas de trabalho.

A referida estrutura tem colocado novos apelos à formação para o trabalho. De acordo com Hirata (1996), em decorrência da implantação do modelo produtivo de acumulação flexível, está havendo uma superação do termo qualificação, que vem sendo substituído pela noção de competências. Assim, enquanto a qualificação remete ao posto de trabalho, ao salário, às tarefas, a competência remete à subjetividade, à multifuncionalidade, à imprecisão. O indivíduo passa a ser remunerado por sua capacidade, por seu desempenho, e não pelo cargo que ocupa. O modelo da competência possibilita os instrumentos necessários para efetuar uma ruptura com a noção de posto de trabalho e com o enquadramento e a remuneração consequentes, visto que a fragmentação do trabalho já não atende à lógica do novo padrão produtivo, impondo um forte componente de individualização, orientado para a gratificação individual, pelo alcance das metas propostas ou pelo aprofundamento de questões e estudos compatíveis com os interesses e objetivos da organização.

Esse novo modelo de qualificação profissional não só romperia com o paradigma de qualificação anterior, que privilegiava a especialização, como também com o modelo comportamental requerido ao trabalhador. O silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade. Identifica-se a definição de um novo patamar de qualificação, vinculado ao *savoir-faire* dos trabalhadores e ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação, etc.

Esta noção exige da escola a tarefa de desenvolver no trabalhador novas habilidades e comportamentos, tais como flexibilidade, capacidade de comunicação, participação, como dimensões fundamentais dentro de um modelo de produção que busca superar a rigidez do modelo taylorista. Espera-se da escola de educação profissional capacidade de garantir ao educando a apropriação de novos conhecimentos e ajustar-se, da melhor forma possível, à flexibilidade do novo padrão de produção. Para Frigotto (1996), nesse campo a relevância da noção de competência é a expressão de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista.

Ramos (2001a), ao fazer uma análise do modelo de competências, assinala que o referido modelo organiza os processos educativos institucionalizados atuais, deslocando o foco de uma configuração socializadora que contribuía para a construção de identidades individuais e sociais, para uma perspectiva individual, uma vez que a educação profissional atuava na adequação do projeto pessoal desejado pelos indivíduos a um projeto de sociedade. A tendência era, então, haver uma transição regulada do mundo da escola ao mundo do trabalho. A identidade profissional podia ser vista não sob o ângulo de uma trajetória individual, mas como um fenômeno estruturado socialmente, mediante políticas de formação e de emprego. Contrariamente, o modelo das competências rompe com essa integração, pois, para a autora:

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a partir da década de 70, como recomposição da crise capitalista, modificaram substancialmente o sentido dessa integração. A escolaridade e a formação se transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais. Nesse sentido, a importância da educação deslocou-se do projeto de sociedade para o projeto das pessoas (RAMOS, 2001a, p.32).

Na tese da referida autora, há uma apropriação socioeconômica da noção de competências que, fazendo uso ideológico de tal noção, contribui para a ocorrência de um fenômeno por ela denominado de **psicologização** das questões

sociais+, cuja implicação, de um modo geral, seria a de transferir as responsabilidades do emprego ou não emprego, por exemplo, do âmbito social para o âmbito individual.

A lógica que subjaz à noção de competências converge para a adequação das relações sociais de trabalho ao contexto da crise de acumulação capitalista+. Tal crise, segundo a mesma autora, se expressa concretamente %pelos altos índices de desemprego, pela fragilidade dos laços de identidade social, pela retração dos direitos sociais e outros tantos fatores que convergem para o individualismo+(RAMOS, 2001a, p.198).

As reflexões anteriores evidenciam que, historicamente, nas propostas de formação para o trabalho comparece um forte componente de adequação dos trabalhadores ao aparato produtivo, incluindo desde as destrezas necessárias para o desenvolvimento de funções até os comportamentos adequados aos padrões de vivência que se estabelecem em cada modelo de gestão e organização do trabalho. Todavia, não se pode naturalizar essa realidade no campo da educação profissional e desconsiderar a necessidade de apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos por parte dos trabalhadores. Essa perspectiva nos leva a acreditar que, mesmo reconhecendo que as demandas de formação profissional hoje postas sejam estratégicas para o capital, não devemos desprezá-las, reconhecendo seu papel preponderante para o trabalhador %apreender e compreender o mundo do trabalho, através da mediação do conhecimento, enquanto produto e enquanto processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência+(KUENZER, 2006, p.18).

Do ponto de vista da Sociologia da Educação, a pedagogia do trabalho, ao assumir o trabalho como princípio educativo, coloca premissas importantes à resignificação das propostas de formação para o trabalho. O conceito de educação profissional, nesta perspectiva, parece ser mais adequado para

expressar a multiplicidade de fatores que se integram e interagem nas propostas formativas que são concebidas no bojo dessa discussão. A pedagogia do trabalho, nesta perspectiva, parte de uma concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana: sociais, políticas e produtivas. Implica, pois, adotar o trabalho como princípio educativo como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de educação profissional.

Conforme Kuenzer (1985), tomar o trabalho como princípio educativo, se por um lado implica uma postura metodológica que permite analisar os projetos educativos a partir das demandas dos processos sociais e produtivos, os quais, no capitalismo, implicam a exploração dos trabalhadores, por outro lado aponta para a possibilidade da construção de projetos alternativos que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho; assim, busca, se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos o seu enfrentamento, considerados os limites e possibilidades da escola.

É preciso, contudo, tomar alguns cuidados: tomar o trabalho como princípio educativo não significa sucumbir às propostas que articulam escola e mundo do trabalho. Pelo contrário, como afirma Kuenzer, a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Embora a autonomia para a intervenção política tenha severos limites impostos pela hegemonia do capital, esta hipótese recoloca a organização da educação profissional sobre outras bases, diferentes das que historicamente vêm sendo desenvolvidas, apontando para a urgência da disponibilização de educação científico-tecnológica e sócio-histórica, ampliada e de qualidade, para os trabalhadores e as trabalhadoras.

Por outro lado, aponta também para uma prática que se difere do que comumente se exercita como sinônimo de educação profissional, lembrando que a educação profissional passou a ser aditivada do termo tecnológica para expressar sua associação indissolúvel com o conhecimento científico-tecnológico, o que é radicalmente diferente do treinamento para realização de tarefas.

A propósito, a expressão "educação tecnológica" foi cunhada à educação profissional pelo fato de traduzir com mais precisão do que o termo "politécnica" ou "educação politécnica", a concepção marxiana de educação. Conforme nos mostra Saviani (2006), trata-se de uma mesma noção que concebe a união entre formação intelectual e trabalho produtivo, destacando também a *omnilateralidade* que caracteriza o homem.

Todavia, compreende-se que tal esforço ainda é pouco significativo na consolidação de uma identidade da educação profissional que lhe confira em todos os espaços, públicos ou privados, um sentido ampliado que não se confunda com o mero treinamento. Esta compreensão leva à necessidade de substituir o termo formação por educação profissional, haja vista o primeiro estar vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada, com foco na ocupação para atender os interesses imediatos do setor produtivo. O conceito de educação profissional integra em seu bojo educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social a partir da perspectiva da classe.

É importante, portanto, dar novos rumos e contornos à educação profissional no Brasil, seja pelo estabelecimento de um marco regulatório que lhe confira um caráter mais amplo, seja através de um enfoque mais consistente deste tema nos cursos de licenciatura de modo que se possa ampliar as pesquisas e a socialização de seus resultados, ou mesmo através de estratégias variadas que objetivem comunicar, conscientizar e disseminar na sociedade o alargamento conceitual desse campo formativo. Existem diversas representações arraigadas no imaginário socioeducacional que precisam ser desconstruídas, como, por

exemplo, a ideia recorrente de não considerar que a educação para o trabalho se liga diretamente não ao mercado de trabalho, mas ao mundo do trabalho, onde se incluem um conjunto de fatores ligados entre si e que abrangem todas as relações que determinam o modo de trabalhar e a maneira como este se organiza socialmente. O mundo do trabalho abrange a configuração das relações sociais de trabalho e de produção num dado momento histórico: o ambiente de produção, o mercado consumidor, a organização dos trabalhadores, suas lutas e conquistas, entre outros. É preciso também imprimir a clareza necessária que possibilite visualizar que quando se fala de educação, seja ela profissional ou não, necessariamente se colocam apelos que emergem da própria natureza e do objeto da educação, cuja essência principal é a humanização do homem.

Ao se afirmar tal essência na educação, fala-se de um *devenir* para a educação profissional. Tal essência está subjacente à sua própria natureza e especificidade. A propósito disso, a contribuição de Libâneo (2004) é elucidativa do caráter de humanização da educação.

A educação, de acordo com Libâneo (2004), associa-se a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas e valores. Para o autor, é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação.

De acordo com Macário (2002), a educação é uma dos mais importantes complexos que atuam na mediação da realização da humanidade do homem, ou seja, para realizar sua humanidade o indivíduo tem de se apropriar do patrimônio construído culturalmente, das conquistas realizadas pela humanidade tanto no

trato com a natureza como com o meio social. O referido autor assim se expressa acerca do objeto da educação:

Se seu papel precípua é colocar o indivíduo em relação ativa, consciente com as objetivações genéricas do homem, para que delas se aproprie, resta óbvio que seu objeto constitui-se das conquistas humanas materializadas em saberes, conhecimentos, métodos, técnicas. Educar é, pois, colocar esse patrimônio cultural à disposição dos indivíduos de modo que dele se apropriem e, assim, possam atuar na ambiência social (que é sua natureza) como sujeitos livres (MACÁRIO, 2002, p.75).

Pode-se afirmar, portanto, que a educação e a escola cumprem um importante papel no processo da reprodução cultural e social.⁴

Diante de um conceito ampliado de educação profissional espera-se que as práticas educativas possam ser igualmente ampliadas e que passem a considerar que a educação para o trabalho exige a mobilização de diversificados recursos formativos na mediação da apropriação do patrimônio cultural por parte dos sujeitos, aos quais a escola de educação profissional deve propiciar condições para entender que o trabalho incorpora os conhecimentos científicos e tecnológicos no âmbito da vida e da sociedade.

3.2 A Educação Profissional sob Duas Lógicas: formação humana e formação para o mercado

3.2.1 Formar para o mercado ou para a emancipação?

As propostas de educação profissional, face às significações sociais que lhes são conferidas, situam-se entre duas fronteiras: de um lado, a defesa dos educadores críticos de que sua função é formar o ser humano em sua integralidade, na qual se insere o trabalho como princípio educativo; e de outro lado, a existência de práticas subsumidas ao mercado, nas quais a educação profissional é sinônimo de treinamento. Face ao exposto, o presente capítulo

⁴ Cf Macário (2005). A necessidade que está na origem da educação consiste em que a continuidade da experiência humana exige que cada indivíduo singular reproduza a cultura material e intelectual objetivada pelo trabalho e pela práxis social. A função específica da educação consiste precisamente nisto: em mediar a apropriação desse patrimônio pelos indivíduos particulares.

apresentará uma breve discussão sobre essas significações, analisando os seus reflexos para o sentido concreto das práticas e função social da escola de educação profissional.

Os processos de transformação na base técnica e econômica do modelo capitalista de produção na contemporaneidade, discutidos no item anterior, não só repercutem nos modos de organização dos processos de trabalho especificamente, mas também interferem em diferentes dimensões da vida social, atingindo de forma direta o Estado, as políticas sociais e o mundo do trabalho.

Os diversos contextos da sociabilidade humana passam a ser fortemente impactados pelas forças econômicas que impõem seus modelos como receitas de sucesso a serem seguidas nas várias instâncias de organização da vida social. O mercado erige-se ao patamar de modelo ideal a ser seguido e a organização empresarial passa a ser sinônimo de organização perfeita para inspirar as práticas sociais em diversos âmbitos.

A escola, principalmente a escola de educação profissional, devido à proximidade que mantém com o mundo produtivo, é fortemente impactada por essas mudanças, que passam a imprimir novos rumos às suas práticas.

Essas mudanças se expressam no interior das escolas de educação profissional tanto através da adequação das suas formas de gestão aos requisitos da competitividade que rege as empresas capitalistas quanto através da aproximação das suas práticas formativas com as demandas e exigências do mercado. Nesse movimento em que a educação profissional tem sido valorizada como fator de elevação da competitividade das organizações e dos indivíduos, tem também se intensificado o surgimento de empresas que vendem treinamento no mercado para fazer frente a essa demanda.

Do ponto de vista dos projetos pedagógicos implementados, há uma significativa diferença entre essas empresas e as escolas das principais redes de educação profissional do País, como, por exemplo, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁵ e o Sistema S⁶. Todavia, essas escolas também têm sido fortemente impactadas pelo ideário do modelo mercadológico.

O Sistema S, por exemplo, sob os efeitos da reforma do Estado brasileiro implementada a partir do Governo Collor, em meados dos anos de 1990, passou por grandes mudanças. A ocorrência do questionamento do chamado Custo Brasil impulsionou alterações no recolhimento do imposto compulsório, que constitui o fundo de financiamento do referido Sistema. Para fazer frente ao encolhimento desse recurso e à ameaça de sua possível extinção, o referido Sistema passou a adotar estratégias de gestão baseada na autossustentabilidade financeira. Isto implicou a adoção de práticas de gestão que cada vez mais tendem a ocorrer numa perspectiva alinhada ao mundo da mercadoria e dos negócios.

⁵ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado.

⁶ O chamado sistema S é formado por instituições criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), com a finalidade de qualificar e promover o bem-estar social de seus trabalhadores. As instituições que compõem o sistema S são as seguintes: SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, a quem cabe a educação profissional e a prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas do setor industrial, SESI - Serviço Social da Indústria, que desenvolve ações em educação, saúde e lazer para o trabalhador da indústria e para os seus dependentes, SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que promove a educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços, SESC - Serviço Social do Comércio, que desenvolve ações em educação, cultura, saúde e lazer para o trabalhador do comércio e serviços e para os seus dependentes, SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, que desenvolve educação profissional para trabalhadores rurais, SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes, que desenvolve educação profissional para trabalhadores do setor de transportes, SEST - Serviço Social de Transportes, responsável pela promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes, SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas, que desenvolve programas de apoio ao desenvolvimento de pequenas e médias empresas e o SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, que visa ao aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas.

A partir dessa orientação, tanto as ações educativas que compõem os currículos da educação profissional nessas instituições passam a ter uma vinculação mais estreita com os fins e valores do mercado de trabalho, como a própria forma de gerenciamento das referidas instituições passa a ser conformada aos moldes de uma empresa capitalista moderna e aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos produtivos.

Da adequação da gestão das instituições de educação profissional aos padrões de eficiência e competitividade empresarial decorrem várias consequências como, por exemplo, o aligeiramento da formação, uma vez que a urgência e a funcionalidade da produção capitalista contrastam com o tempo exigido para a formação humana, que é um tempo de reflexão e amadurecimento sobre seus possíveis encaminhamentos. Decorre também um novo e sutil exercício linguístico que vai sendo posto em prática para nomear e criar outra realidade. Os termos e conceitos da Pedagogia vão sendo substituídos pelos termos e conceitos da retórica pragmática do mercado, através da naturalização de uns, construção, re-significação, modificação ou substituição de outros, o que, por seu turno, vai também demandando uma nova postura dos educadores, uma vez que a incorporação dos novos conceitos implica condutas mais convenientes ao postulado pedagógico do mercado.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir da implantação da nova legislação . a Lei 9.394/96 (LDB), e do Decreto 2208/97, que regulamentava a LDB no tocante à educação profissional até 2004, quando foi substituído pelo Decreto 5.154, e a Portaria 646/97, disciplinadora do assunto no âmbito da rede federal de educação . também passou por profundas mudanças. Kuenzer (2001, p.82-83), ao analisar as referidas mudanças, tece as seguintes considerações:

- a) nos anos de 1990, a Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação e Cultura - SEMTEC/MEC adotou como meta reduzir os custos das Escolas Técnicas Federais - ETFs e Centros Federais de Educação de Educação Tecnológicas . CEFETs, sob a alegativa de que era irracional investir nos cursos que integravam

ensino médio e formação técnica implementados por aquelas instituições, tendo em vista que tais instituições deveriam beneficiar exclusivamente os que vão para o mercado de trabalho sem ingressar na universidade. Conforme a referida autora, tal prerrogativa teve como base uma proposta defendida por Cláudio Moura Castro, consultor do Banco Mundial, que afirmava que a existência de alunos que já nascem por efeito de alguma determinação biológica, porém jamais social, academicamente menos dotados, e que caminhariam mais cedo para a preparação ocupacional por meio de currículos mais aplicados, mais práticos e, portanto, não acadêmicos;

- b) o PL 1603/96 propõe o desmonte das escolas da rede federal para que pudessem abranger parcela maior de trabalhadores, independentemente da escolaridade, com cursos profissionais básicos de curta duração ou de módulos independentes que poderão levar ou não levar à conclusão do curso técnico de nível médio;
- c) esses cursos deveriam ser oferecidos obedecendo à lógica do mercado (e da mercadoria, porque deveriam reverter em recursos captados junto ao setor privado) por meio da identificação de perfis, estudos de demanda e acompanhamento de egressos, bem ao gosto da teoria do capital humano;

Mesmo que essas determinações no interior dessas escolas não ocorram de maneira linear, apresentando-se como contraponto, inclusive, a adoção de projetos pedagógicos embasados em conceitos e categorias mais amplos de educação profissional e tecnológica, principalmente na rede federal, não podemos ignorar o peso das representações sociais da educação profissional como sinônimo de treinamento e encaminhamento de apelo mercadológico que ocorrem no interior dessas escolas, seja por força do modelo de gestão adotado que tem como fonte inspiradora a organização empresarial, seja por força da dimensão pedagógica implícita nas relações sociais de produção que acabam por imprimir suas exigências às referidas escolas.

Os efeitos desse movimento ocorrido no interior das instituições de educação profissional redundaram em algumas consequências nas suas culturas educacionais, como, por exemplo, o enfraquecimento da identidade pedagógica formativa e o fortalecimento de uma identidade empresarial mercadológica que melhor se coaduna com a nova pedagogia do trabalho.

A compreensão dos contornos que assume essa nova pedagogia do trabalho que atualmente se exercita nas instituições de educação profissional também passa pela compreensão dos efeitos da crise da razão sobre a atuação dos educadores, o desencantamento com a política que daí decorre e de como a política passa a ser, sem resistência, condicionada, ou mesmo determinada, pelas forças econômicas globais, o que certamente traz implicações para a educação do trabalhador.

Compreender, pois, a dinâmica dessa tendência é crucial não só para entender como a política está dirigida para o mercado, mas também para desvelar a sua oposição a propostas educativas comprometidas com a verdadeira formação humana, uma vez que uma política pedagógica submissa aos valores do mercado e uma política pedagógica emancipatória se apoiam em lógicas opostas.

Numa prática pedagógica submissa ao postulado do mercado, como das empresas de treinamento, os alunos são %clientes+ de seus professores, os educadores são os facilitadores da nova pedagogia da qualidade total, a educação é o produto educacional, os processos de efetivação da educação são denominados de produção, os administradores escolares passam a ser os agentes do mercado e a escola passa a ser a empresa que deve ser regida conforme a lógica da competitividade. Tal dinâmica, ao forçar as relações educacionais a caberem no molde do mercado, degrada as instituições de ensino que a incorpora e rouba o significado da educação.

Essa dinâmica que se exercita nas empresas de treinamento é copiada, em parte, tanto por algumas escolas de educação profissional como modelo ideal para atingir os níveis de eficiência e eficácia almejados pela organização empresarial, como muitas vezes se transfere para as políticas públicas de formação dos trabalhadores brasileiros, uma vez que muitas dessas empresas são contratadas para realizar os cursos de programas como o Programa Nacional de Capacitação . PNQ.

Como consequência, vai se conformando a pedagogia pragmática de inspiração liberal que defende a necessidade de formação de indivíduos cuja característica subjetiva principal seja a aptidão para a competitividade da vida urbana, do trabalho, da economia e dos demais espaços públicos. Tal pedagogia é regida pela lógica da prestação de serviços, pela eficácia, pelo culto ao irracionalismo e ao imobilismo em que o aluno recebe, também cada vez mais, reforços de uma educação funcionalista, pois é o mais bem aceito pelo mercado. Portanto, quanto mais o mercado requer, mais reforço há de que o mercado é a voz da realidade. Todavia, tal pedagogia se apresenta anacrônica, inclusive em relação às próprias demandas da nova pedagogia do trabalho. Como vamos formar o sujeito polivalente, com visão sistêmica, sem os fundamentos técnico-científicos e sócio-político-culturais para traduzir as exigências do mundo produtivo atual, por exemplo? Prepararmos um profissional "de mercado" pode trazer obviamente o erro de um profissional feito unicamente "para o mercado", para atender a demanda de um funcionalismo que tudo requer, menos a razão crítica que enxerga o mundo como uma totalidade e a análise dos dados que esse mercado de informações tão diligentemente divulga.

Com a implementação desse modelo pedagógico vamos dando cabo a uma prática educativa que cada vez mais suprime de seu seio a capacidade de pensar criticamente, de antecipar formas determinadas de interação, de manter a independência social e de comparar diferentes formas de interação que passam a integrar um repertório de indicações disponíveis na consciência, estabelecimento de comparações e reconhecimento de situações.

Com isso evidencia-se que uma pedagogia que tem o mercado como referência é vazia e não tem base de sustentação para respaldar sequer as exigências desse próprio mercado e muito menos ainda para dar conta da finalidade ética da educação e da função social da escola. Ao contrário de uma pedagogia que se inspira no mundo do trabalho e toma o trabalho como princípio

educativo, o que por si só corrobora para não se perder de vista a finalidade da educação e a função da escola.

Se a finalidade da educação é de humanização e, portanto, a função da escola é de organizar e transmitir os conhecimentos, habilidades e valores construídos historicamente e coletivamente no processo civilizatório, pode-se dizer que a educação profissional é uma instância mediadora da condição humana em sua historicidade que lida com o fenômeno educativo em suas especificidades e se dirige para o trabalho.

Compreende-se que a educação, particularmente a educação profissional, se constrói a partir de relações sociais historicamente situadas. Assim como em Manfredi (2002, p.57), considera-se que a educação profissional tem uma dimensão social intrínseca que extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mercado de trabalho e postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica.

Assim, visualizam-se três dimensões imprescindíveis à educação profissional, sem as quais a mesma não se realiza em seu sentido amplo. A dimensão técnico-científica, por se entender que essa modalidade de educação não pode desprezar os elementos culturais que precisam ser assimilados, ou seja, os saberes científicos enquanto conhecimento metódico e sistematizado. Significa, pois, colocar à disposição dos educandos os elementos para que cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2003, p.14).

A dimensão sócio-político-cultural como aquela que contempla os saberes sociais e que servem como referências para desvelar a realidade, entender a essência e a lógica dos fenômenos que hoje determinam as relações sociais. Sem essa dimensão os educandos correm o risco de construir suas visões a partir dos substratos teóricos hegemônicos dos quais se nutre o sistema social vigente,

que justifica e encobre as contradições da sociedade capitalista, uma vez que tais substratos, além de serem formadores de pensamento, também são formulados para justificar essas contradições.

Por fim, a dimensão específica da formação profissional, a que comporta os saberes profissionais. Entendendo, assim como Savianni (2003), que o *habitus* é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. O referido autor, ao se reportar ao desenvolvimento de habilidades como, por exemplo, dirigir, ler e escrever, ressalta que isso se faz a partir da fixação de certos automatismos e de sua incorporação, isto é, quando passam a fazer parte do nosso corpo, de nosso organismo, são interiorizados em nosso próprio ser para nos permitir agir com segurança e desenvoltura.

Com isso se quer dizer que também as habilidades dos ofícios são desenvolvidas através de um processo deliberado e sistemático de domínio de mecanismos e que nem por isso essa dimensão perde em importância na educação profissional, uma vez que ela ocorre através de um processo de superação no sentido dialético, ou seja, os aspectos mecânicos são negados não por exclusão, mas por incorporação, se convertendo, assim, numa espécie de segunda natureza. Tal dimensão certamente tem um papel preponderante na evolução e transformação das técnicas e tecnologias do trabalho.

Contudo, nenhuma dessas dimensões isoladamente é capaz de dar conta da complexidade da educação para o trabalho, mas somente o seu conjunto pode ser capaz de conferir uma finalidade voltada à humanização do homem na educação profissional.

Franco (2005a), chama a atenção para o fato de que se a educação é o instrumento por excelência da humanização dos homens em sua convivência social, ocorre que dadas as condições sócio-político-culturais concretas do momento histórico atual, impõem-se limites ao projeto humanizatório, uma vez que

nem todas as condições educacionais conduzem a mais humanidade e mais emancipação. Muitas práticas educativas não se concretizam como tal e funcionam, muitas vezes, como instrumentos de desumanização, de opressão e de alienação.

Adorno (1995, p.21) sabiamente sentencia que a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Ou seja, cabe à educação, qualquer que seja sua modalidade, formar pessoas capazes de pensar.

3.2.2 A função da escola de educação profissional

Conforme analisado no item anterior, parte-se do pressuposto de que a função da escola é de humanização, de organizar e transmitir os conhecimentos, habilidades e valores construídos historicamente e coletivamente no processo civilizatório, portanto, a escola é instância mediadora da condição humana em sua historicidade que lida com o fenômeno educativo em suas especificidades.

Em reforço a tal pressuposto, Macário (2005, p.81) demarca que a experiência humana acumulada sob a forma de cultura material e espiritual não se apresenta imediatamente aos indivíduos singulares. Estes só podem se apropriar dessa cultura material e espiritual através da sua atividade prática que se realiza mediante um conjunto de relações com outros homens. Consequentemente, todo homem aprende a ser homem à medida que aprende a atividade adequada. Aprender a atividade adequada significa apropriar-se dos conhecimentos, faculdades, habilidades relativas ao modo de produção existente, bem como assimilar a forma de organização social prevalecente. O homem aprende a atividade adequada atuando sobre o mundo que se lhe apresenta, fruto da experiência acumulada das gerações passadas, mas essa atuação se processa mediada pela ação de outros homens. A ação exercida pelos homens uns sobre os outros para que se apropriem da cultura material e espiritual da sociedade é a educação.

Vale ressaltar a importância da educação no processo histórico de constituição da sociabilidade humana. Para exemplificar a necessidade da educação em toda e qualquer forma de sociedade, Macário (2005, p.81) registra uma hipótese segundo a qual se houvesse uma catástrofe que eliminasse todas as pessoas adultas e restassem apenas as crianças, a história da humanidade teria de recomeçar. E conclui: "O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação".

O autor citado não está se reportando à educação escolar em específico, mas se refere à educação no seu sentido amplo, que se expressa pela ação exercida pelos homens, uns agindo sobre os outros para que haja a apropriação da cultura material e espiritual da sociedade, ação essa que afirma a educação como uma mediação fundamental no processo de desenvolvimento do gênero humano.

A educação intencional, que compreende a educação formal e não formal surgiu com o desenvolvimento histórico da sociedade, como consequência da complexificação da vida social e cultural. Todavia, cabe destacar que o processo de desenvolvimento das diversas formas de se realizar a educação sempre esteve em função de um objeto: responder a necessidade de transmissão da cultura socialmente produzida para as novas gerações através da apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Sabe-se que a forma institucionalizada da educação e o surgimento da escola se dão na transição do comunismo primitivo para o escravismo antigo, quando da ruptura do modo de produção comunal e o consequente surgimento da sociedade de classes. Ao longo de todo o período antigo e medieval, a escola existiu como forma restrita de educação, somente ascendendo à condição de forma principal dominante e generalizada de educação na época moderna.

O processo de institucionalização da educação é correlato ao processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade. A partir da divisão dos homens em classes a educação também foi dividida.

Saviani (2006), ao historicizar o processo pelo qual se deu a divisão do trabalho e, conseqüentemente, da educação e do trabalho, mostra que a divisão dos homens em classes provocou uma divisão também na educação, e que a partir desse fenômeno histórico introduz-se uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho.

Essa divisão remonta ao escravismo antigo, a partir do qual registram-se duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Assim, o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. Contudo, Saviani (2006) alerta que não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção . portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida . que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja, nas sociedades de classes a relação entre

trabalho e educação tende a se manifestar na forma de separação entre escola e produção.

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Com o surgimento do modo de produção capitalista, a relação trabalho-educação passa por novas determinações, pois a sociedade capitalista, ao constituir a economia de mercado, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nessa forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado. Nela, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual para potência material. E a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo, e não mais o direito natural ou consuetudinário.

Com isso, o domínio de uma cultura intelectual cujo componente mais elementar é o alfabeto impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial (SAVIANI, 2006, p.155).

A institucionalização da educação alterou profundamente a forma social de conceber e produzir a educação e o ensino. A escola, como espaço destinado ao ensino, redundou na sistematização do processo educativo como algo deliberado,

intencional e sistêmico e na incorporação da importante função social de ensinar conteúdos e habilidades necessários à participação do indivíduo na sociedade.

Assim, mesmo se tratando de uma instituição perpassada pelas diversas clivagens históricas da divisão social do trabalho e da estratificação da sociedade em classes distintas, ela também cumpre um importante papel no processo histórico de constituição da sociabilidade humana. Através de seu trabalho específico, a escola deve levar o aluno a compreender a sua própria realidade, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação.

Mesmo reconhecendo que a escola é uma instituição fundamental do sistema capitalista, Saviani (1980, p.120) situa a educação como atividade mediadora no seio da prática social global. Para o autor, as transformações sociais ocorrem a partir das contradições geradas pelas relações sociais. A escola, através do trabalho específico que realiza, pode contribuir para desenvolver uma compreensão mais conservadora ou mais crítica da realidade. Neste sentido, a prática educativa, para ser crítica, não pode se restringir aos meios desvinculados dos fins sociais da educação escolar, uma vez que a escola enquanto instituição escolar que transmite uma visão de mundo está inserida em um contexto social mais amplo que interfere nas práticas humanas. Portanto, apesar de não ser a escola o único espaço em que a educação acontece, ela não deixa de ser uma instituição de um tipo muito particular que não pode ser pensada como uma fábrica ou oficina qualquer (NÓVOA, 1992).

Silva Júnior e Ferretti (2004, p.54), ao realizarem uma reflexão sobre a identidade da escola, partem do seguinte pressuposto:

(...) uma escola, ainda que privada, é uma instituição escolar. Sua organização, seus conteúdos, etc., são institucionais, por mais flexíveis que sejam. Vale ressaltar, no entanto, que as categorias emergem da e na sociedade civil, e o fazem com um objetivo determinado (lucro, . filantropia, assistencialismo, divulgação ideológica, etc.) e, findo seus objetivos, outros são postos e a organização altera sua identidade segundo seus novos objetivos (...).

Trazendo esta reflexão para o objeto desta pesquisa, observa-se uma ausência de clareza acerca da identidade da escola de educação profissional, confirmando-se que, ao contrário do que alguns pensam, a instituição de educação profissional não é uma instituição qualquer, mas antes é uma instituição escolar, uma vez que sua estrutura e organização têm por finalidade a formalização de processos sistematizados de ensino e aprendizagem. Confirma-se também que a mudança de um foco, por exemplo, humano societal para outro . mercadológico . imprime alterações na identidade da escola, desviando-a do seu objetivo fundamental.

A organização escolar, conforme demarcam os autores citados, é subsumida ao institucional, estando, portanto, no âmbito da esfera política, por ser uma instituição que presta serviços de utilidade pública. Isto significa que a escola de qualquer natureza é uma instituição social, e não uma organização empresarial.

Chauí (2003) estabelece uma distinção entre instituição e organização que permite transpor para esta análise e construir argumentos que levam a afirmar que uma organização empresarial se difere de uma instituição escolar. A organização empresarial define-se por uma prática social diferente de uma instituição escolar, qual seja a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular, no caso, o lucro, por exemplo. Está referida a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição escolar é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Significa, pois, que a instituição escolar tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização empresarial tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição

escolar sabe-se inserida na divisão social e política e busca definir uma finalidade que lhe permita responder às contradições impostas por essa divisão. Ao contrário, a organização empresarial pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Na linha desse raciocínio, concluímos que à escola, dada a especificidade e a natureza da educação, não cabe uma simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores) que a cultura de racionalidade empresarial sempre transporta. Portanto, partimos do posicionamento de que a concepção de escola não se coaduna com a concepção de empresa, mesmo a escola liberal.

Silva Júnior e Ferretti (2004, p.57) demarcam que a esfera pública, na qual se localiza a instituição escolar, se constitui no bojo do processo de criação do pacto social e de criação do poder político, instituídos no âmbito do Estado moderno. Assim, é a sociedade que outorga às instituições o direito de desempenharem determinados papéis, o que equivale dizer que o institucional seria produzido pelos e para os seres humanos e que a produção histórica do Estado moderno e de suas instituições voltam-se para a construção, regulação e consolidação do pacto social (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p.53). De acordo com os autores citados, o ordenamento jurídico-burocrático do Estado moderno institui a escola com base no princípio liberal de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

Pressupõe-se, então, que educação enquanto instância de construção e socialização do saber, da cultura e da emancipação humana guarda uma essência que extrapola os interesses oportunistas de classe, que em qualquer espaço, seja público ou privado, onde se realize, não cabe negar-lhe essa essência. Mesmo sendo o privado circunscrito ao âmbito das possibilidades de ação dos indivíduos, ele age em conformidade com o poder público (legislativo, por exemplo). Assim,

vale destacar que a instituição escolar, mesmo privada, se submete aos anseios da sociedade e das práticas sociais globais.

Remetendo estes entendimentos também para as instituições de educação profissional, pode-se concebê-las, tanto as públicas quanto as privadas, inseridas na divisão social e política e submetidas aos anseios sociais, e com uma identidade institucional de escola. Ao se afirmar a identidade dessas instituições enquanto escolas, e não enquanto empresas, destaca-se que, como em qualquer escola, a pedagogia e o pedagogo assumem um papel fundamental. Ainda mais porque são instituições educativas marcadas pela prática de diversos profissionais que não possuem formação pedagógica.

A propósito dessa particularidade das instituições de educação profissional, Kuenzer (2001, p.34) denuncia que o seu surgimento foi acontecendo em atendimento às mudanças do sistema produtivo e foram sendo criadas de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem uma política definida e sistematizada de formação de quadros, ou seja, ao sabor do movimento do mercado.

Manfredi (2002, p.57), ao analisar a função e a especificidade da educação para o trabalho, chama a atenção para a dimensão contraditória entre a preparação para o mundo do trabalho e a relação capital trabalho que assim se expressa:

(...) ao mesmo tempo em que se passa a exigir do trabalhador uma formação técnico-científica mais abrangente e multifacetada, as condições de flexibilização+ (ou melhor, de precarização) do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambigüidades, tanto para os sujeitos como para a definição do papel e da função da escola.

Neste sentido se faz imprescindível a reflexão sobre que concepção de escola se impõe na condução da educação profissional e que pedagogia é possível se construir nesse espaço em que os valores do mercado historicamente têm interferido intensamente na sua institucionalidade.

Conforme a análise empreendida anteriormente, vimos que subjaz às práticas atuais de educação profissional uma nova pedagogia do trabalho que reforça a conformação da educação do trabalhador aos requisitos dos novos padrões produtivos e de vivência na sociedade atual. Todavia, ao recuperar a noção de pedagogia do trabalho ancorada numa abordagem histórico-crítica, visualizamos a possibilidade de imprimir um sentido diferenciado às práticas formativas, principalmente se tais práticas incorporarem a dimensão ontológica do trabalho como diretriz orientadora.

Tal prerrogativa sinaliza uma ruptura com as práticas educativas nos moldes de treinamento e reprodução dos padrões e comportamentos ditados pelo processo produtivo, tão comum nas escolas de educação profissional, e aponta para um horizonte no qual as práticas da educação profissional devem primar pelo favorecimento do domínio dos conhecimentos sócio-históricos e dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas.

A incorporação desses pressupostos no âmbito da educação profissional só é possível se adotado um sentido ampliado de educação, portanto, quando se refere a esse conceito, está-se falando de uma noção de educação enquanto instrumento por excelência da humanização dos homens através da apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Diante de um conceito ampliado de educação, e particularmente de educação profissional, também se entende que as práticas educativas que se exercitam no seu âmbito na mediação da apropriação do patrimônio cultural por parte dos sujeitos devem ser igualmente ampliadas, contribuindo, assim, para formar pessoas capazes de pensar e agir autonomamente. Portanto, está-se falando de práticas educativas que não unicamente atendam aos interesses do sistema produtivo, mas que estejam vinculadas aos interesses daqueles que vivem do trabalho.

Neste contexto, entende-se que o potencial humanizador da pedagogia que se materializa no interior das escolas de educação profissional dependerá muito da organização das ações na forma de projetos sociais de formação e de humanização dos sujeitos, destacando-se o papel dos agentes educativos, principalmente do pedagogo, e da importância de sua contribuição na explicitação das intencionalidades presentes na prática educativa. Em outras palavras: na pedagogia do trabalho no interior da escola de educação profissional é imprescindível o trabalho da Pedagogia.

3.3 A Pedagogia e o Pedagogo no Cotidiano da Práxis na Escola de Educação Profissional

3.3.1 Pedagogo: saberes, identidade e socialização

Dedica-se este capítulo à definição dos pressupostos nos quais se apoia a pesquisa para delimitar a concepção do pedagogo, dando ênfase aos seus saberes identidade e socialização para, a partir da definição do conceito de pedagogo, apreender a sua prática imersa numa instituição que lida com a educação profissional. Neste contexto, interessa arregimentar os argumentos e dados que credenciam esse profissional, cientista da educação, implementar práticas competentes e explicitar a finalidade pretendida à educação profissional em sua prática, a fim de demarcar que à pedagogia do trabalho é imprescindível o trabalho da Pedagogia.

Concebe-se pedagogo como o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos projetos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Esta concepção está embasada na excelente produção teórica existente que analisa a identidade do pedagogo, sua formação e seus saberes, explicitando os aspectos que contribuem na formação de suas convicções e de sua visão de mundo.

Os estudos realizados por Libâneo (2004) e Therrien (2005) dão conta de que esse profissional utiliza-se de fundamentos de diversas áreas do conhecimento para construir as categorias de análise para a apreensão e compreensão de diferentes práticas pedagógicas que se desenvolvem em diversos contextos conforme as relações sociais de nossa época; entre os seus fazeres destacam-se: transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionar e organizar conteúdos a serem trabalhados através de estratégias metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer desse processo de produção de conhecimento sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares que expressem os anseios da sociedade e dos sujeitos sociais. Tais fazeres, conforme expressa Tardif (2003), imersos na dinâmica do cotidiano da instituição escolar, se misturam e se confrontam com diversas concepções, valores e saberes que são plurais, pois sua prática integra diversos saberes com os quais mantém diferentes relações.

Ao analisar a base de conhecimentos do pedagogo, Therrien (2005) destaca que, para o exercício de sua profissão, esse profissional detém três categorias de domínio de saberes. A primeira categoria se refere a um conjunto de saberes dos diversos campos da ciência, tais como da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da Filosofia, da História, da Linguagem, das ciências exatas, da natureza e da saúde etc., que proporcionam ao pedagogo condições de leitura do mundo nos múltiplos olhares que a ciência desenvolve. O campo científico da Pedagogia não é o domínio dos conhecimentos dessas áreas todas, adverte o referido autor. Todavia, a partir de um embasamento nesses diversos campos de conhecimento, o pedagogo realiza a leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construindo um saber situado culturalmente. São os saberes que o iniciam à leitura do mundo+(THERRIEN, 2005).

A segunda categoria de domínio de saberes próprios ao pedagogo e à profissão que exerce, ainda conforme o autor citado acima, diz respeito às dimensões específicas da Pedagogia, ou da gestão pedagógica propriamente dita. Além daqueles saberes que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem do trabalho pedagógico e suas teorias, suas determinações legais, há também, conforme o autor citado,

o conjunto de saberes necessários à gestão educacional compreendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e processos educativos escolares e não escolares; estudo e formulação de políticas públicas na área da educação (THERRIEN, 2005).

Como terceira categoria Therrien (2005) dá destaque ao saber experiencial, aquele construído no cotidiano da trajetória pessoal de vida social e cultural, de formação e particularmente de trabalho profissional, os quais moldam a identidade e o repertório de saberes do pedagogo.

As fontes sociais das quais provêm os saberes profissionais dos pedagogos têm origens diversas. Tardif (2002) refere-se ao pluralismo do saber desse profissional, relacionando-o com os lugares onde atuam/trabalham, com as organizações que os formam, as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no seu trabalho e no projeto de educação que defendem.

Damasceno (2005, p. 142) chama atenção sobre a noção de saber social e sobre os sentidos e significados que os atores sociais têm de sua realidade. A autora demarca que:

É importante deixar claro o caráter histórico deste saber, isto significa que o saber trazido pelos agentes educacionais traduz-se em um saber da prática social, na medida em que é apropriado e incorporado pelo grupo social . em função de sua prática social, dos seus interesses, enquanto grupo específico.

Conforme Therrien (2005), o pedagogo é um produtor de saber pedagógico, o que exige ter competência profissional para a compreensão teórica e prática da

gestão pedagógica. Tal competência, esclarece o autor, ultrapassa os limites da sala de aula e da atividade meramente docente. Inclui, também, a capacidade de através da pesquisa e da reflexão crítica na, sobre e para a ação, desvelar as linhas pedagógicas subjacentes à escrita do mundo dos educandos, afirmando a função mediadora do educador. Portanto, o autor define o pedagogo como um sujeito ético, o qual imprime suas concepções e visões de mundo no trabalho coletivo que desenvolve no interior da instituição, da escola ou do curso, o que exige compromisso do educador.

As contribuições dos autores acima citados levam ao entendimento de que os saberes que o pedagogo mobiliza na sua atuação para organizar práticas pedagógicas traduzem-se num saber específico, advindo da prática social e elaborado pelo conjunto de pedagogos em função de sua formação, suas atividades e competências comuns e do projeto de mundo, sociedade e escola que advoga, o que lhe confere uma identidade própria enquanto grupo social ou categoria profissional específica. Entende-se, pois, que esses saberes são indissociáveis do significado atribuído à educação, seu papel na sociedade, a partir do que se estabelecem os limites e possibilidades de sua prática em relação à interpretação dos determinantes econômico-sociais e políticos presentes em nossa sociedade.

Quanto ao projeto de mundo, sociedade e escola que o pedagogo advoga, acredita-se que não se trata de algo que se traduz num pensamento único apontando para uma mesma direção, e que, portanto, é importante analisar os diversos fatores que interagem na definição desse projeto. Para Ciavatta (2005, p. 97), a possibilidade de definição de projetos depende, entre outros fatores, da consciência, sendo o projeto a antecipação do futuro na medida em que busca, com o estabelecimento de objetivos, a organização dos meios através dos quais esses objetivos poderão ser atingidos. Nas palavras da autora:

A sociedade fomenta uma multiplicidade de motivações, produzindo a necessidade de projetos, inclusive contraditórios ou conflitantes. O projeto

é dinâmico e está sendo elaborado permanentemente, reorganizando a memória do indivíduo, dando-lhes novos sentidos e significados, o que repercute em sua identidade. (...) Com isso, queremos dizer que a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que se estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma um lugar de memória.

Se é verdade que a identidade do pedagogo se revela através da trama da sua história de vida, através da objetivação da realidade vivida e interpretada por esse sujeito, para compreender o fenômeno de sua identidade é importante buscar apreender as múltiplas interações que ele estabelece com o mundo e o mundo com ele, entendendo que isso se dá num processo dialético no qual ao mesmo tempo em que o pedagogo transforma a realidade em que atua, ele também é transformado por essa mesma realidade. Heller (1992) esclarece que a verdadeira essência humana é a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade. Desta forma o estudo da identidade pode clarificar o momento das escolhas individuais, identificar ou chegar perto de identificar as interpretações que foram feitas nesse momento, ou seja, nas condições dadas o que levou a essa ou aquela opção. Encontrar respostas ou pistas será chegar próximo a uma captação de significados construídos pelo sujeito em sua relação com o mundo, abrindo-se uma possibilidade de entender um pouco mais dos processos geradores de transformação ou reposição da identidade.

Por outro lado, lançar um olhar sobre a identidade do pedagogo permitirá, ao mesmo tempo, oportunizar a esse profissional um mergulho nos elementos construtivos da própria identidade, como desvelar as construções individuais que se compuseram com as condições sócio-histórico-psicológicas geradoras dessa identidade.

A tarefa de reconstrução identitária, conforme Pimenta (1997, p.42), permite e intensifica o processo de mobilização dos saberes da experiência, uma vez que uma identidade profissional constrói-se, pois, com base na identificação social da

profissão;+ mas constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios...+

O estudo da socialização e da identidade é algo bastante complexo que obrigatoriamente remete à dimensão de uma prática psíquica dentro da abordagem sociológica.

Partindo-se do pressuposto de que é através da imersão na dialética do social e convivendo no mundo que o sujeito vai construindo significados aos acontecimentos objetivos de seu mundo, pode-se afirmar que é a construção dos significados que lhe garante a possibilidade de apreender o mundo como realidade social dotada de sentido.

O sentido compartilhado permite ao sujeito estabelecer relações com o mundo, mundo de outros, mundo que já existia e que agora também lhe pertence. Sujeito e mundo passam a estabelecer entre si uma integração criativa e criadora, através de um ~~nexo~~ de motivações+, que vai permitindo, a ambos, uma contínua identificação mútua.

A identidade vai se compondo da articulação sucessiva de diversos papéis sociais com os quais o sujeito se identifica ou estabelece mecanismos contrários à identificação.

Os papéis definem a participação dos sujeitos nos processos de interação social. Esses papéis são institucionalizados e legitimados pela ordem de valores vigentes na sociedade. Desta forma, a ordem social tipifica o indivíduo, suas ações e suas formas de agir.

O sujeito tipificado interage socialmente através do desempenho de papéis. Esses papéis se distribuem diferentemente pela sociedade através, principalmente, da divisão de trabalho e distribuição social do conhecimento, e vão sendo incorporados através dos processos de socialização.

Para se compreender a identidade de um personagem, no caso de um pedagogo, será preciso que se estude a elaboração e construção dos papéis sociais, ou como se expressa Batista (1992, p.14), a identidade passa a se compor da articulação de várias personagens que podem em diferentes momentos permanecer, desaparecer, reacender, progredir ou regredir.

Segundo Heller (1992) os papéis são complexos de comportamentos cristalizados e as estereotípias das funções de papel podem, segundo a autora, impedir que o homem alcance sua missão histórica. Neste caso, quando o indivíduo passa a desempenhar burocraticamente um papel, haverá como resultado a atrofia da consciência do indivíduo e a alienação.

Ao se estudar a identidade do pedagogo esses fatores deverão ser considerados, lembrando-se, no entanto, que os papéis, jamais esgotam o comportamento humano em sua totalidade e que existe sempre a possibilidade de recusa de papel ou outro nível de reação em qualquer configuração social.

Desta forma, fica claro que o estudo da identidade do pedagogo não poderá se realizar no vazio, pois as identidades individuais só poderão ser compreendidas na socialização, que possibilita a intercomunicação com diversas instâncias da realidade social, compreendendo diversos grupos referenciais e dentro de uma perspectiva histórica que dará alguns contornos do movimento da identidade coletiva em questão.

A socialização, conforme o sociólogo francês Dubar (2005), é entendida como o processo pelo qual um ser humano desenvolve sua maneira de estar no

mundo e de se relacionar com as pessoas e com o meio que o cercam, tornando-se um ser social. A socialização, portanto, é entendida como processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades.

Dubar (2005) entende a identidade como o resultado de um processo de socialização. Em tal afirmativa está implícita a compreensão de que as identidades dependem da trajetória de vida do sujeito e da configuração social de cada momento de sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores àquela primeira socialização familiar.

A argumentação de Dubar (2005) considera a hipótese de uma articulação entre condições objetivas e estruturas subjetivas na formação da identidade, e considera que essa mesma identidade é caracterizada pela divisão do eu. A análise sociológica em questão permite considerar duas formas de identidades: a identidade para si e a identidade para o outro. A referida abordagem está ancorada no interior do processo de socialização a partir do qual:

a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136).

Para Dubar (2005) esse conceito traz contribuições teóricas que expandem as explicações macrossociais (focadas no grupo, classe, categoria), e microssociais (focadas no papel, status) da formação das identidades, pois introduz uma dimensão subjetiva . psíquica . na análise sociológica.

Para compor teoricamente a questão da dualidade do social, Dubar utiliza dois outros conceitos: atos de atribuição e atos de pertencimento. Atos de atribuição são os que visam à identidade para o outro (o que eu sou). Atos de pertencimento exprimem a identidade para si (o que eu quero ser). A questão é que pode não haver correspondência nenhuma entre o que penso de mim e o que os outros pensam de mim. A identidade singular, fruto de uma trajetória de vida,

não está necessariamente vinculada às identidades atribuídas pelos outros. Entretanto, será justamente na atividade com o outro que o sujeito é identificado, tendo, então, a possibilidade de aceitar ou não a identificação que recebe do outro (outro: pessoas ou instituições). Ocorrem, assim, dois processos heterogêneos na formação da identidade. Um processo de atribuição . atos de atribuição . e um processo de incorporação . atos de pertencimento. A atribuição traz a ideia de que alguém atribui a outro uma condição, *status*, identidade. A atribuição tem que ser analisada no interior dos sistemas de ação onde o sujeito convive, e é resultado da pressão de um grupo sobre um sujeito, constituindo, todavia, uma identidade %virtual+. A atribuição tem característica sincrônica. O segundo processo implica uma interiorização real da identidade.

Relacionada aos processos diacrônicos . história de vida, trajetórias sociais . o processo de interiorização permite a construção de identidades %reais+ para si, legitimadas pelo aspecto %subjetivo+ que incorpora.

Dubar (2005) chama a atenção para o fato de que quando os processos de atribuição e de interiorização de identidade não coincidem, ocorre um desacordo entre a identidade %virtual+(o que os outros dizem que sou) e a identidade %real+(o que eu penso que sou), que implica a adoção de ações que visem tornar relativa essa diferença.

As ações adotadas podem ter caráter externo ou interno. Transações externas: tentativa de acomodar para si a identidade para o outro (ação objetiva). Transações internas: tentativa de manter as identificações anteriores advindas da trajetória social através da incorporação da identidade para o outro na identidade para si (ação subjetiva).

A construção das identidades sociais se fundamenta na articulação entre as duas transações. A identidade social é resultado da interação entre um processo sincrônico, relacionado às condições objetivas dos sistemas de ação, e um

processo diacrônico, que implica a subjetividade de estruturas internas. Segundo Dubar (2005, p.140):

A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades às quais os indivíduos aderem.

A articulação entre estruturas objetivas (identidade visada, virtual, que se quer ter) e estruturas internalizadas (identidade herdada, real), pode resultar em continuidade ou em ruptura. Na continuidade as metas coincidem e ocorre reforço mútuo entre as estruturas. Na ruptura, o desacordo entre o que se pensa sobre si e o que se almeja ser implica conversões subjetivas que ajustam as estruturas interiores às novas configurações.

Considerar que tal articulação consiste em aceitar o caráter dinâmico das configurações identitárias: uma configuração de identidade é uma articulação relativamente estável (durante certo período de tempo) entre essas formas de transação, mas podem evoluir segundo novas articulações em busca de novos reequilíbrios.

Tal articulação consiste também em aceitar a ideia de que as negociações ao redor da identidade impedem aceitar rotulagens autoritárias de identidades pré-definidas, e que esse processo de negociação resulta na construção conjunta entre configurações objetivas e subjetivas. Por fim, Dubar reforça a hipótese da dualidade do funcionamento do social, irreduzível a classificações gerais advindas ou da comunidade ou da sociedade. A identidade de uma pessoa depende de suas estruturas internas e da relação com os outros.

Na perspectiva dessa análise, a noção de identidade é concebida como um jogo de processos de identificação ou processos identitários, sempre mutáveis, ainda que referenciados no substrato concreto do campo de possibilidades em que o sujeito seleciona, ativamente, esquemas de ação dentre as várias alternativas

que se lhe apresentam. Vale destacar, ainda, o caráter relacional da identidade, em que se manifesta uma tensão permanente entre identidades para si e para o outro (manifestadas em atos de pertença e atos de atribuição). Outra importante tensão nos processos identitários surge entre o instituído e o instituinte, em que se pode encontrar identificações momentâneas em curso, carregadas de contradições, continuidades e rupturas contraditoriamente justapostas, assumidas ou descartadas. Essa tensão aponta para a permanente possibilidade de construção e reconstrução de novos valores, perspectivas e projetos, por processos de reinterpretação de elementos oriundos de tradições diversas, articulados sob determinados valores que lhes conferem lógica e coerência.

Transpondo a análise para o sujeito desta pesquisa, o pedagogo, é imperativo se considerar que a imagem que o mesmo constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o pedagogo constrói a sua imagem profissional participa na definição de suas ações com os professores, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. A construção identitária subsidiará a maneira como o homem se coloca perante o mundo e diante das relações de trabalho (GATTI, 1996).

Dubar (2005) enfatiza a identidade humana como construção a um só tempo individual e coletiva, associada ao processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e a diversos fatores externos, entre eles as visões de mundo construídas socialmente, de acordo com a cultura em que vivem.

Neste contexto, acreditamos que o pedagogo constrói sua identidade profissional criando representações sobre si mesmo e suas funções, interligadas à sua história de vida, formação e profissionalização.

Acerca da profissionalização e suas implicações no processo de construção das identidades, Burnier (2007), com base no pensamento do pesquisador francês Kaddouri, reforça as ideias até então apresentadas, definindo a profissionalização como um processo em movimento, dinâmico, que se constrói basicamente a partir de três projetos: institucional, coletivo e individual, que estão mutuamente interligados. O institucional se refere à busca de normas e valores, como uma expressão do projeto identitário institucional para as pessoas. A profissionalização é caracterizada como coletiva quando reivindicada por um grupo profissional na elaboração de estratégias comuns de transformação da prática. O autor sugere que o projeto institucional, em parceria com o coletivo/individual, pode acarretar divergências na relação entre o indivíduo e os responsáveis pela instituição. Conseqüentemente, essas relações de tensão conduzirão os indivíduos rumo a diferentes estratégias identitárias, nas quais o processo de construção da identidade profissional não deverá ser identificado como resultado da soma de experiências individuais e coletivas, mas como um processo de reformulação e tentativas sucessivas de integração da atividade profissional.

Inúmeros estudos evidenciam que a profissão do pedagogo, assim com a dos demais profissionais da área de educação, assume hoje, de maneira geral, sinais de precarização, gerando crises de identidade profissional associadas a péssimas condições de trabalho, a salários pouco atraentes, a não valorização do profissional, além de outros problemas, ocasionando frustrações diante da atividade exercida, o que implica, certamente, impacto sobre as representações do trabalho pedagógico.

Se a construção da identidade profissional é também tarefa individual, ela está, porém, condicionada à estrutura social e histórica de cada contexto. Portanto, a profissão do pedagogo está em constante transformação, associada aos discursos que são apresentados pelo Estado, pelos movimentos sociais, pelas políticas públicas, entre outros, e que versam sobre a qualidade da escolarização, as novas práticas de ensino, as políticas educacionais, as condições de trabalho, a

função social do educador e os programas de formação docente, bem como o processo de profissionalização do pedagogo e demais profissionais da educação.

Recentemente, assistiu-se no Brasil a um vigoroso debate em torno da definição das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, que não nos cabe aqui reproduzi-lo, mas é importante notar que nesse debate veio à tona toda uma ausência de clareza sobre a profissionalidade do pedagogo, que se confunde entre as concepções de pedagogo especialista ou pedagogo cientista, pedagogo escolar ou pedagogo docente. A Pedagogia, no referido debate, estava colocada sob um desvio conceitual subsumida à questão da docência.

No enfrentamento de tais questões vale destacar a contribuição dada a esse debate por diversos estudiosos, enfatizando-se a contribuição de Franco (2005a), Therrien (2005), entre outros, na afirmação lúcida e pertinente do estatuto epistemológico da Pedagogia como a ciência que organiza a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade e que ela é a base da docência, e não o contrário, que a docência é a base da Pedagogia. Sabe-se que esse emaranhado de conceitos, por vezes até antagônicos, também contribui para o enfraquecimento da identidade profissional do pedagogo.

Portanto, ao focar a construção da identidade profissional do pedagogo, é importante considerar tanto a sua ação como sujeito construtor de saberes, conforme as contribuições de Therrien (2005), quanto as circunstâncias em que tal construção ocorre, conforme a análise de Ciavatta (2005), Dubar (2005; 2006) e Burnier (2007). Enfim, as convicções dos pedagogos, seus desejos, expectativas, sentidos e significados diante da atividade profissional, o repensar sobre as práticas pedagógicas, a sua formação, sua função social, experiências pessoais, constituem-se, também, em elementos que contribuem para a construção da identidade profissional. Esses elementos da subjetividade do pedagogo, por sua vez, estão marcados pelas suas experiências ao longo de suas vidas, pelos discursos que incorporam, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso e

pela participação, também, da construção dos significados que esses profissionais irão conferir às suas experiências em geral e ao trabalho pedagógico em particular.

Somente a análise atenta dos contextos e das questões concretas em jogo nas situações de interação permite desvendar a lógica que perpassa os seus processos identitários.

As contribuições teóricas mencionadas servirão como pano de fundo para essa investigação sobre o trabalho do pedagogo na escola de educação profissional, na qual será privilegiada a análise sobre as experiências do pedagogo, as representações e identidades, explicitando valores, projetos e concepções subjacentes aos significados conferidos ao trabalho pedagógico.

3.3.2 A explicitação da intencionalidade da educação profissional: a exigência de uma pedagogia

Sendo a educação um fenômeno próprio das sociedades humanas, ela está presente em seu âmbito desde os seus primórdios. No entanto, o fenômeno da sua formalização é recente, conforme vimos no capítulo que aborda a função social da escola de educação profissional. Vimos que a educação intencional, que compreende a educação formal e não-formal, surgiu como consequência da complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições e da emergência da industrialização.

A pedagogia surgiu nesse contexto como o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.

De acordo com Libâneo (2004), a Pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e,

ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa que expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa.

A educação se objetiva através das realizações humanas materializadas em saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores existentes no meio culturalmente organizado. A pedagogia se ocupa da prática educativa concreta e intencional que se realiza na sociedade. Assim, tanto é a pedagogia uma ciência que tem por objeto de estudo a educação, como também fundamenta a organização e sistematização da práxis educativa.

A práxis educativa, na análise do autor acima citado, é concebida como prática social intencionada, onde confluem as intencionalidades e as expectativas sociais, onde se determinam os contextos da existência humana num determinado grupo social, onde se concretiza a realidade subjetivada, num processo histórico-social que se renova continuamente.

Concebe-se, nesta perspectiva de análise e em conformidade com o pensamento de Saviani (2003), que a educação é uma atividade que é determinada pelas transformações e movimentos do contexto social em que emerge, mas essa determinação é relativa, o que significa que o determinado também age sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere na sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. Portanto, entende-se ser fundamental o papel da pedagogia enquanto ciência que toma a educação como objeto na explicitação da intencionalidade pretendida à ação educativa social, senão corre o risco de se subsumir a uma configuração técnico-científica de natureza meramente instrumental, tecnicista, tecnológica, distanciando-se dos sentidos da intencionalidade da prática.

É precisamente neste sentido que se pretende demarcar a importância da pedagogia na escola de educação profissional. Conforme a análise do item anterior deste trabalho, as práticas educativas nessa escola têm sido

atravessadas por um enfoque economicista e reducionista que lhes imprime uma lógica do mundo da mercadoria e dos negócios. A nova pedagogia do trabalho tem lhe suscitado encaminhamentos conformados à nova ordem do aparato produtivo. Em contraposição, identifica-se um importante movimento de estudos e reflexões que, com base em concepções da pedagogia socialista, recupera princípios importantes para a pedagogia do trabalho ao articular educação num sentido amplo e trabalho como princípio educativo. Sabe-se dos limites de tal proposição nos marcos da escola que se tem atualmente, todavia acredita-se nas suas possibilidades, pois ao vincular-se a uma visão de totalidade do mundo do trabalho e da educação, amplia o referencial de compreensão do mundo dos trabalhadores e certamente estará contribuindo para a sua emancipação política.

Se a pedagogia, para falar como Libâneo (2004), é uma diretriz orientadora da ação educativa que expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa, o trabalho da pedagogia é de suma importância para orientar os rumos da pedagogia do trabalho. Ou seja, dependendo da pedagogia que se exercite no interior da escola de educação profissional, tem-se um maior ou menor grau de elementos que contribuem para a alienação ou emancipação do trabalhador nas práticas educativas.

A discussão da Pedagogia Crítica Radical de Giroux (1999a) também corrobora o reforço à exigência de uma pedagogia nas práticas educativas em educação profissional. O referido autor, ao questionar como se pode tornar a escolarização significativa de forma que ela seja crítica, e como se pode torná-la crítica de modo que ela seja emancipatória, constrói um referencial para a reflexão que remete a uma atitude que está para além da mera constatação dos danos sociais construídos ao longo da história na sociedade capitalista, e incita à ação.

Para Giroux (1999a), a função social do trabalho educativo ultrapassa a função contemplativa e alcança um viés de ação educativa que é inerente ao processo de transformação social:

A pedagogia é, em parte, uma tecnologia do poder, da linguagem e da prática que produz e legitima formas de regulamentação moral e política, que constrói e oferece aos seres humanos visões particulares de si próprios e do mundo. Essas visões jamais são inocentes e estão sempre implicadas no discurso e nas relações de ética e de poder. Invocar a importância da pedagogia é suscitar questões não apenas sobre a maneira como os alunos aprendem, mas também como os educadores (no sentido mais amplo do termo) constroem as posições ideológicas e políticas a partir das quais eles falam. Está em questão aqui um discurso que ao mesmo tempo situa os seres humanos dentro de uma história e torna visíveis os limites de suas ideologias e valores (GIROUX, 1999a, p.98).

Giroux (1999a), em sua *Pedagogia Crítica Radical*, chama a atenção de que é necessário vislumbrar o trabalho educacional transformador a partir de duas importantes perspectivas: a primeira, alerta para a necessidade de se perceberem professores e alunos como intelectuais transformadores, partindo da premissa de que pensamento e atuação estão intrinsecamente relacionados. Para tanto oferece à reflexão uma contraideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que condicionam o comportamento dos educadores e educadoras; a segunda perspectiva posta por Giroux alerta para o fato de que o conceito de intelectual transformador traz como referência os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que se estruturam e são expressas no trabalho de educadores e estudantes que devem servir como referência para que professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas+(GIROUX, 1999a, p.136).

A perspectiva de análise do autor está voltada à busca do tensionamento entre a realidade e a reflexão sobre a escola, pois conforme aponta, concepção e atuação são dimensões indissociáveis de um mesmo processo. Partindo dessa premissa, na qual concepção abarca o para quê da ação educativa, os interesses políticos e normativos, não cabe admitir práticas neutras em educação, lembrando aqui Freire (1979), que afirma que o educador que se diz neutro esconde o seu

verdadeiro compromisso, uma vez que todo ato de educação é necessariamente um ato político, seja a favor da conservação ou da transformação social.

Uma contribuição importante do trabalho de Giroux (1999a) é a provocação para que se avance para além do que faz boa parte das análises críticas acerca da educação, as quais constataam o aparelhamento ideológico das escolas, seu atrelamento e funcionalismo aos interesses das classes dominantes, mas se rendem ao pressuposto de que nada se pode fazer em prol da transformação da escola dentro dos marcos da sociedade capitalista.

A análise de Giroux (1999a) pressupõe um trabalho para além da constatação dessa realidade, mas de inserção e responsabilidade sobre a mesma. Pressupõe, portanto, que a dinâmica entre sujeitos e contextos, educadores e educandos possibilitará o espaço educativo para o desafio da mediação nos espaços de atuação, que residem na constatação de que é preciso analisar o que está posto, desnaturalizando a realidade, compreendendo-a como um processo historicamente construído e passível de transformação pelos seus sujeitos.

O autor citado incita a pensar o campo das possibilidades de construção de um trabalho pedagógico diferenciado do que está posto dentro das escolas de educação profissional. Todavia, é importante registrar que não se está creditando aos educadores, especialmente aos pedagogos, sujeitos de análise neste trabalho, a exclusividade de gerenciar o processo educativo de modo unilateral no qual só eles decidem, planejam e %educam+, mas que também são percebidos como sujeitos que sofrem a intervenção do contexto social tanto nas suas referências de mundo como nas suas ações.

Assim, compete indagar: de que forma essa intervenção interfere nos modos de condução das práxis educativas no interior das instituições de educação profissional? Como as suas visões de mundo e compromissos assumidos com determinados ideais se manifestam no fortalecimento ou negação de uma

pedagogia emancipatória? Que concepções de educação profissional e que saberes orientam a práxis dos pedagogos?

Roggero (2004), ao analisar as exigências da nova pedagogia do trabalho para a práxis pedagógica em educação profissional, enfatiza que diante das mudanças traduzidas na política educacional vigente, as equipes escolares são instadas a se adequar às diretrizes normativas impostas pelo poder público instituído, produzindo alguns avanços, sem dúvida, mas lidando com inúmeras contradições que se expressam desde a própria organização do trabalho docente inadequado à implementação de uma pedagogia de projetos . metodologia indicada para o trabalho pedagógico com foco em competências, . até a falta de subsídios teórico-conceituais consistentes para uma prática pedagógica fundada em competências, passando pela carência de recursos os mais diversos. A autora é enfática ao afirmar a sua descrença na solução para os problemas educacionais através da introdução de determinados conceitos nesse campo:

a implementação de políticas pautadas no conceito gramsciano de escola unitária e na visão da politecnicidade para a formação profissional em substituição ao modelo de competência não produzirão menores conflitos e desafios, muito menos representarão uma solução mágica aos problemas do campo educacional como um todo e da formação profissional em particular (ROGGERO, 2004, p. 37).

Contudo, acredita-se que a autora tem razão em parte. Não é por decreto que a pedagogia vai, como num passe de mágica, transformar a realidade da educação profissional no Brasil. Há vários vieses a serem considerados nesse processo. Desses, dois são considerados, por esta pesquisa, fundamentais: a clareza e o compromisso com determinada finalidade da ação educativa, pois se não se tem clareza de aonde se quer chegar, fica-se à mercê de vontades alheias. Certamente a implantação de tal proposta aponta, além de outros fatores, para a necessidade de uma postura crítica e autorreflexiva da parte dos agentes escolares também. A explicitação da intencionalidade da prática educativa se efetiva na medida em que os pedagogos e os outros agentes educativos ampliam sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um

todo, sobre a prática dos sistemas de ensino e as relações sociais, como por exemplo, a relação trabalho e educação, que interfere e influencia na sua atividade profissional. A reflexão de Giroux (1999a) aponta para essa direção.

O entendimento acerca da importância da pedagogia em qualquer espaço formativo e da contribuição do pedagogo na transformação das escolas em termos de sua gestão, de seus currículos, de sua organização, de seus projetos educacionais e de suas formas de trabalho pedagógico passa pela compreensão de que o trabalho pedagógico não ocorre por acaso, solto no nada. Ele está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana através de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos.

Neste ponto a contribuição da Pedagogia Crítica Radical de Giroux, da Pedagogia do Trabalho na perspectiva crítica, e das tendências pedagógicas crítico-emancipatórias é de fundamental importância para o alargamento das referências conceituais dos educadores e, acima de tudo, para contribuir na interpretação crítica da realidade e consolidar estratégias de intervenção diferenciadas das instituídas na realidade atual.

As tendências pedagógicas progressistas, também conhecidas como tendências pedagógicas críticas ou pedagogia crítico-emancipatória, têm em comum a compreensão de que o papel meramente informativo da educação é insuficiente para dar conta de uma finalidade ética na educação. O conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, os educandos não puderem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e se apropriar de outros.

Uma proposta de educação profissional embasada nos pressupostos da pedagogia crítico-emancipatória se converte no encaminhamento de uma prática educativa que, ao invés de formar um sujeito ajustável ao padrão de convivência

requerido pelo sistema capitalista, dê conta de formar o pensamento crítico e divergente capaz de captar as distorções e contradições desse sistema e de transformá-lo.

A reflexão ensejada a partir do pensamento dos autores enfocados nesta análise aponta para a importância de se pensar no tipo de movimento que vem sendo construído no lastro do novo projeto social que acompanha as transformações operadas nos últimos anos nas sociedades capitalistas. Esse movimento tem convergido para fazer prevalecer a empiria e, por conseguinte, tem marginalizado os debates teóricos sustentados numa razão crítica no campo educacional e tem se sustentado sob uma razão instrumental cuja competência se esgota no ajustamento dos fins aos meios.

Mediante a invasão de um ideário neoliberal, conservador e instrumental no âmbito da escola, as teorias da pedagogia da qualidade total tem seduzido estudiosos e profissionais que atuam na educação. Nesse emaranhado de retóricas há uma tentativa de se forçar caber no mesmo molde os discursos da pedagogia crítica, dos empresários e dos educadores da linha liberal. Kuenzer (2002a, p. 78) adverte para o fato preocupante de que a pedagogia do mercado se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia crítico-emancipatória e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas.

Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim as categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modelo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas a politecnicidade, a superação da fragmentação do trabalho em geral, em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante.

Portanto, é na sutileza desse suposto consenso que se acredita ser necessário desvendar e fazer frente a essa nova pedagogia do trabalho, através

do resgate da importância da Pedagogia como ciência que deverá produzir estudos e reflexões teórico-práticas do campo da educação, a fim de possibilitar o estabelecimento de referências conceituais que poderão redirecionar os estudos que procuram superar as persistentes dicotomias construídas entre teoria educacional e prática docente.

Essa afirmação, no modo de ver de Kuenzer (2003), precisa ser resgatada, dadas as atuais características da produção pedagógica contemporânea, que de modo geral tem se dividido entre aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não-escolares, mas não faz o caminho de retorno, caracterizando-se por macroanálises que, embora relevantes e necessárias, pouco contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam às atuais demandas por educação feitas por essas mesmas relações perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias e aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas e até determinantes daquelas relações sociais.

Vários estudos produzidos no Brasil sobre a problemática da pedagogia, com destaque os realizados por Franco (2005a), têm dado destaque a uma racionalidade instrumental predominante na pedagogia que tem servido como reforço à fragmentação e empobrecimento do trabalho do pedagogo nas práticas escolares concretas. Conseqüentemente, a pedagogia foi relegada a um lugar de pouca importância, e os pedagogos reduzidos a um papel insignificante no âmbito escolar, cedendo lugar aos tecnólogos da prática, que foram, aos poucos, reduzindo a educação em mera instrução; a formação docente em treinamento de habilidades; os professores em ensinadores+(FRANCO, 2005a).

A Pedagogia, neste sentido, passou a ser encarada dentro de uma racionalidade em que seu papel passa a ser apenas o de operacionalizar ações

para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental. Os fins e os valores educativos passaram a ser negligenciados, fazendo a Pedagogia se distanciar de seus ideais político-transformadores, sendo subsumida à docência e, assim, como enfatiza Libâneo (2002, p.126), a formação pedagógica vai significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor, e cada vez menos campo de investigação sistemática da realidade educativa.

Tal abordagem desconsidera dimensões fundamentais que afastam a Pedagogia da reflexão epistemológica do campo da educação ao não conceber os profissionais da educação como sujeitos críticos que, instrumentados por diferentes procedimentos reflexivos, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas numa perspectiva política, na busca de mais humanidade aos homens. Não concebe, portanto, a pedagogia como práxis política.

Vale destacar os estudos e análises de Saviani (2003), Libâneo (2004), Pimenta (2002), só para citar alguns que têm se dado conta do quanto está sendo difícil ao mundo educacional concretizar ações de transformação da prática escolar, pois faltam teorias pedagógicas consistentes que possam dar suporte às transformações pretendidas. Portanto, tentar buscar reinterpretações de conceitos basilares, ampliando o espaço científico da pedagogia, é mais que uma questão acadêmica, é buscar as estratégias de enfrentamento de propostas vazias de significado ético-político que se exercitam no interior dos espaços de formação humana.

Essa situação, de acordo com Franco (2005a), foi, gradativamente, produzindo um emaranhado epistemológico referente à construção do conhecimento pedagógico, o que foi descaracterizando seu status de ciência da educação, reforçando a ideia da sua não necessidade enquanto espaço científico fundamentador da práxis educativa.

Por outro lado, como reforça Pimenta (2002), a descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo, tem levado ao esvaziamento da teoria Pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico.

Na contramão dessa corrente, o trabalho desses estudiosos citados muito tem contribuído para o esclarecimento da gênese ontológica da educação e do lugar e da importância que a Pedagogia ocupa nas práticas sociais de educação.

Nesse embate, recuperar os temas essenciais da Pedagogia é de suma importância para imprimir-lhe a cientificidade necessária que assegura a sua afirmação sob uma razão crítica. Se a Pedagogia tem um objeto específico que lhe corresponde e que não é outro senão a educação tomada em sua gênese ontológica, a educação é, pois, a matéria da Pedagogia. Deste entendimento decorre reconhecer também a autonomia da Pedagogia enquanto ciência da educação, sem desconsiderar seu caráter multidisciplinar através do qual busca contribuição nas outras ciências para dar conta da totalidade dos fenômenos sobre os quais se debruça.

A pedagogia crítico-emancipatória, conforme Deluiz (2001, p. 22), tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético e concebe o processo de educação como multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. Por tudo isso, concebe os conhecimentos produzidos pelos sujeitos como uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos. O conhecimento está, assim, situado e referido aos contextos, espaços e tempos socioculturais.

A educação profissional embasada nas tendências crítico-emancipatórias da educação, para a autora citada, não pode ignorar o patrimônio de experiências

coletivas, animada no seu interior pela consciência dos trabalhadores, e assim deve valorizar a dimensão social da construção do conhecimento, entendendo a relação entre os homens e dos homens com o mundo como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Neste sentido, a formação do trabalhador não pode perder de vista a autonomia e a emancipação de relações de trabalho alienadas e deve buscar contribuir para a compreensão do mundo e para a sua transformação. Deve, assim, buscar desenvolver uma formação integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão sociopolítica (DELUIZ, 2001, p.23).

A educação profissional, nesta perspectiva, ao contrário do que está explícito em alguns dos entendimentos acerca de sua finalidade, não poderia se pautar numa lógica que apenas responde as necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas deveria levar em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores.

Comparece aqui o reforço à importância do trabalho da Pedagogia e dos pedagogos frente às práticas de educação profissional, uma vez que o trabalho da Pedagogia enquanto ciência da educação na escola de educação profissional é de alicerçar o trabalho pedagógico de profissionais que, conforme Franco (2005), além de outras atribuições, também devem ser capazes de organizar, supervisionar e avaliar processos institucionais de forma a transformar a prática educativa mecânica, alienada e técnica em práxis educativa, comprometida social e politicamente.

3.3.3 Cotidiano: lócus da atuação profissional do pedagogo

O cotidiano, enquanto *lócus* da atuação profissional do pedagogo, ocupa um lugar de importância neste estudo e, por isso, lança-se um olhar sobre as teorizações que tratam do cotidiano a fim de contextualizar como se apreendem teoricamente as contradições espelhadas na estrutura social no cotidiano da escola. A vida cotidiana, conforme Heller (1992, p.17) é:

a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos da sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ~~em~~ em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade.

O trabalho de Heller (1992) sobre cotidianidade aponta para a necessidade de suspensão da vida cotidiana a fim de se atingir a genericidade, isto é, a passagem do homem inteiro para o inteiramente homem que ocorre quando se rompe com a cotidianidade; quando um projeto, uma obra ou um ideal convoca a inteireza de nossas forças e então suprime a heterogeneidade presente no cotidiano, há, nesse momento, uma objetivação. A autora aponta a existência de quatro formas de suspensão da vida cotidiana, de passagem do meramente singular ao humano genérico: o trabalho, a arte, a ciência e a moral, ou seja, os valores.

Valor é tudo aquilo que favorece o desenvolvimento dessa essência humana. Os valores não desaparecem da sociedade. Eles existem, mas podem estar abafados uns em relação a outros. O valor é fundamental para entender a história como espaço de emergência do gênero.

A vida cotidiana, portanto, se insere na história, se modifica e modifica as relações sociais. Mas a direção dessas modificações depende da consciência que os homens portam de sua «essência» e dos valores presentes ou não em seu desenvolvimento.

Segundo Falcão (1989), «a suspensão da vida cotidiana não é uma fuga: é um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam freqüentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida».

Silva Júnior e Ferretti (2004, p.84), dialogando nessa direção, afirmam ser o cotidiano um lugar da heterogeneidade, da fragmentação e da impossibilidade de nexos entre os fenômenos que estão presentes nas práticas cotidianas. Apreendem que a necessidade de dar respostas imediatas às demandas postas pela objetividade social impede de assumir como critério das ações exclusivamente a verdade histórica, colocando em seu lugar também a verdade pragmática e levando a se reproduzirem as relações sociais de dominação ao se apropriar da objetividade social visando suas metas estabelecidas momentaneamente. Todavia, apesar disso, dão conta também, com base no pensamento do pensador húngaro Lukács, de um movimento contraditório que aí se estabelece. Conforme os autores:

Lukács acentua a natureza única do trabalho humano e sua condição de modelo para toda a prática social pela existência do pôr teleológico, isto é, um momento no qual a consciência humana põe uma finalidade a ser realizada por meio do trabalho ou de uma prática, a partir do conhecimento que possui dos nexos causais dos objetos na natureza e a partir do conhecimento que adquiriu da seqüência causal na objetividade social, que é dotada de auto-movimento e de legalidade ontológicos próprios. Dessa forma, a posição teleológica é um movimento da realidade material, em um processo homogêneo, de dois momentos heterogêneos (de um lado, nexos causais dos objetos na natureza e a legalidade da objetividade social; de outro, a posição teleológica, de mediações categoriais entre a consciência e a objetividade social e/ou natureza) (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, p.85-86).

Nessa mediação categorial entre a consciência e a objetividade social é que se dá a ruptura com a cotidianidade, é quando se dá a passagem do homem

inteiro para o inteiramente homem. Essa experiência de elevação do indivíduo ao gênero, que a esmagadora maioria dos homens não vivencia, é considerada por Falcão (1989), um fato excepcional. Mesmo em situações históricas excepcionais essa possibilidade atinge poucos.

No plano concreto das vivências e práticas que ocorrem no cotidiano escolar, Silva Júnior e Ferretti (2004, p.68) demarcam que:

As apropriações e objetivações feitas pelos sujeitos que atuam numa dada escola, num dado momento histórico, numa dada sociedade, terão como base, além das contingências conjunturais, suas histórias pessoais, desenvolvidas em uma ou mais ambiências culturais e sociais, assim com a história da própria escola.

A par dessas contingências conjunturais, vale destacar que as propostas de educação emancipatória hoje se confrontam de modo impactante com o conjunto de transformações pelas quais passa a sociedade nos regimes capitalistas na atualidade, o que tem interferido no âmbito educacional, redefinindo os conteúdos, as formas e os fins da educação e colocando novos contornos à prática cotidiana dos sujeitos concretos que nela atuam. No entanto, não se pode apreender essa relação assim tão linear, pois os sujeitos humanos que agem nesse âmbito são também movidos por uma consciência que põe uma finalidade a ser realizada por meio do trabalho ou de uma prática (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 85).

À luz desse referencial de análise, passa-se a apreender os elementos que compõem o cotidiano da escola de educação profissional, questionando suas limitações, mas, principalmente, sem perder de vista suas vinculações aos objetivos sociopolíticos e econômicos que os determinam nesse momento histórico.

A nova pedagogia do trabalho traz implícita em si a exigência de um trabalho pedagógico diferenciado daquele exigido na vigência do modelo taylorista fordista. Essa nova pedagogia só é passível de materialização mediante os métodos e técnicas da ciência pedagógica, pois requer um rigoroso tratamento

didático-metodológico no seu encaminhamento. O que é contraditório, contudo, é que isso ocorre num contexto em que os valores da pedagogia e da formação humana são fortemente contestados no confronto com os valores do mercado e do mundo dos negócios. Assim, ao se indagar sobre o tipo de trabalho pedagógico que a nova pedagogia do trabalho requer no âmbito das instituições de educação profissional, depara-se com um tipo de apelo que apenas solicita uma pedagogia abstrata de caráter administrativo e tarefairo que parece tudo requerer, exceto a explicitação das intencionalidades pretendidas à ação educativa escolar. Há, assim, o reforço de apreensão da relação trabalho e educação apenas pela via do mercado de trabalho, numa perspectiva meramente técnica da qualificação por si mesma, descolada das relações sociais.

O ambíguo conceito das competências, por exemplo, se analisado somente sob o ângulo de suas determinações para uma nova concepção pedagógica, tendo por base um pressuposto epistemológico que imprime uma nova relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, como no caso da matriz construtivista, tão em voga nas defesas do modelo das competências, certamente traz algumas positivities ao fazer pedagógico no cotidiano da educação profissional, pois isso implica uma ruptura com as tendências tecnicistas e seu pressuposto empirista ainda tão presentes nessa modalidade de ensino.

Sob o aspecto didático, se a competência remete à articulação de conhecimentos, habilidades e valores na realização de uma determinada tarefa ou atividade, isso, por sua vez, remete, nos processos de ensino, a uma importante valorização dos conhecimentos e experiências já acumulados pelos alunos, que são fundamentais na construção de novos saberes e competências. Além desses saberes, também é considerada a multiplicidade de saber fazer do sujeito, os componentes afetivos e motivacionais de sua ação no mundo e, principalmente, a diversidade de suas atitudes e formas de agir e reagir que podem ser transferidos para diferentes contextos.

Todavia, a noção de competências não é um conceito exclusivo da Pedagogia, tampouco foi forjado no âmbito das teorias pedagógicas. De acordo com Ramos (2001a, p.28), a Pedagogia da competência assume duas dimensões: uma psicológica, em que a noção de competência é apropriada sob a ótica das teorias psicológicas da aprendizagem; outra socioeconômica, pela qual essa noção adquire um significado no âmbito das relações sociais de produção.

Decorre desse entendimento que o significado que a noção de competências assume na dimensão socioeconômica no bojo da gestação hegemônica de um novo projeto político, econômico e cultural e nas relações que aí se travam não se dissocia de sua significação no âmbito pedagógico. Assim sendo, as análises que partem de uma perspectiva social histórico-crítica não podem se eximir de desvelar as contradições que se colocam para a relação capital-trabalho a partir da introdução de tal noção, sob o risco de se praticar uma pedagogia do trabalho que só responda aos interesses do capital.

Sabe-se que as transformações gerais pelas quais passam as instituições de ensino profissional no Brasil, desde as últimas três décadas, são reflexos de dois movimentos. O primeiro decorre das transformações do mundo do trabalho. Mais diretamente da implantação de um novo paradigma produtivo chamado modelo de acumulação flexível e das novas formas de gestão dos processos de trabalho. O segundo é determinado pelo novo ordenamento legal pelo qual passou todo o sistema educacional brasileiro a partir dos anos de 1990, quando a legislação da educação profissional incorporou a noção de competências enquanto um princípio basilar para a organização do trabalho pedagógico.

Tais movimentos guardam entre si estreita relação, uma vez que é o primeiro que determina o segundo a partir da incorporação, por parte do Estado, das demandas do mundo produtivo⁷. A noção das competências surge, assim, na

⁷ Essa relação pode ser apreendida a partir do movimento em que o perfil e as qualidades delineadas pelo discurso empresarial mundializado, referentes ao trabalhador adaptado às novas demandas do mundo da produção, apresentam-se também como os elementos formais

educação profissional enquanto um princípio que faz parte da lógica do movimento de recomposição da hegemonia capitalista num contexto de crise.

Este pressuposto é reforçado no trabalho de Deluiz (2001), no qual a autora destaca que o modelo das competências faz parte do repertório de respostas do capital à sua crise estrutural, cujas marcas principais são as reestruturações realizadas no próprio processo produtivo através de estratégias como constituição das formas de produção flexível, inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores.

Nas palavras da autora:

As novas concepções gerenciais que surgem no bojo desse processo de reestruturação empresarial estão ancoradas, assim, numa lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho e têm como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo. Na década de 90, o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade levaram ao "alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciarem pessoas", apontando para novos elementos na gestão do trabalho (DELUIZ, 2001, p. 13).

Frente a esse movimento gestado no bojo da reestruturação capitalista, a proposta de incorporação do modelo das competências nos currículos da educação profissional tem suscitado muitas polêmicas da parte dos educadores que, partindo de distintas concepções e perspectivas, situam suas análises em torno da seguinte controvérsia: o referido modelo nada mais é do que uma estratégia de adaptar os trabalhadores ao novo estágio produtivo, que agora

norteadores das iniciativas do Estado no referido campo. Tais elementos vão fazer com que as reformas implementadas no campo educativo-formativo se realizem em conformidade tanto com as necessidades do sistema produtivo na formação de uma força de trabalho adaptada às transformações ora correntes na base da produção econômica nacional quanto com o estabelecimento de um novo padrão ideal de vivência das relações socioeconômicas e políticas que estruturam a sociedade.

passa a requerer uma nova conformação da subjetividade do trabalhador. Nesse seu novo estágio, ao capitalismo não basta mais se apropriar somente das habilidades físico-motoras dos trabalhadores, mas também de suas capacidades cognitivas, psicossociais e sociocomunicativas. Isso porque nas novas relações de trabalho, intensivas de conhecimento, se faz necessário, além das habilidades técnicas, a capacidade de mobilizar conhecimentos para enfrentar e resolver situações imprevistas ou mesmo enfrentar as instabilidades num mundo do trabalho altamente incerto, em que cada vez mais predominam formas de inserção precarizadas. Por outro lado, do ponto de vista da apreensão da noção de competências sob o viés das teorias da aprendizagem, mesmo sem desconsiderar esses aspectos enfocados acima, há as análises que apontam que o modelo das competências incorpora novas dimensões ao trabalho pedagógico, inclusive aspectos da pedagogia crítico-emancipatória, e por isso mesmo é capaz de favorecer a autonomia do aluno trabalhador.

Os educadores que analisam a noção de competências sob a ótica de seus desdobramentos pedagógicos no cotidiano escolar, vislumbram seu potencial de estabelecer uma nova relação entre o conteúdo e os métodos da educação, incorporando aspectos defendidos no bojo das teorias pedagógicas críticas.

No cotidiano das instituições de ensino profissional, a partir da experiência da autora deste trabalho como pedagoga, constata-se essa mudança de fato, uma vez que não é possível desenvolver o ensino com foco em competências a partir do paradigma de educação tradicional tecnicista. O modelo das competências rompe radicalmente com as práticas que sustentam o referido paradigma e direciona a ação pedagógica para uma perspectiva mais integradora, colocando como pressuposto epistemológico uma relação recíproca entre sujeito e objeto do conhecimento.

Como exemplo, citam-se, tendo como base uma fala do professor Francisco Aparecido Cordão numa palestra realizada em Fortaleza, Ceará, no ano de 2003, os seguintes pontos de ruptura:

- a) do currículo como fim, como conjunto regulamentado de disciplinas, ao currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas;
- b) do tratamento aos conteúdos como conhecimento sistematizado, organizado em disciplinas, temas programáticos e ementas, aos conteúdos significados pela prática social dos educandos, informações relacionadas, desenvolvimento de habilidades mentais, socioafetivas e psicomotoras;
- c) do foco nos conteúdos a serem ensinados ao foco nas competências/saberes a serem desenvolvidos (saber, saber fazer e saber ser);
- d) do professor como aquele que sabe, fala, explica, responde, pergunta e cobra, ao professor que problematiza, apresenta desafios, pergunta e indica possíveis percursos para as respostas, estimula, orienta, informa, explica;
- e) do aluno como aquele que não sabe, ouve, guarda, reproduz e exercita o que é proposto, ao aluno que age, vive o processo, opera, pensa e resolve problemas.

Tal posição também é reforçada no trabalho realizado por Markert (2000), o qual enfoca as inovações pedagógicas ligadas ao conceito de qualificação-chave ou competência profissional para ação, ocorridas no sistema educacional da Alemanha, apontando uma nova orientação na construção de currículos e na teoria didática daquele país.

O autor demarca que a realidade pedagógica da formação profissional na Alemanha, até os anos de 1980, se caracterizava pela rígida separação entre as disciplinas, inflexibilidade do plano de aula, controle excessivo sobre o educando e utilização do método de quatro níveis, que consistia nas seguintes etapas básicas:

- 1) apresentar a tarefa, explicar (instrutor);
- 2) demonstrar (instrutor);
- 3) imitar, executar (aluno);
- 4) o instrutor avalia/controla cada trabalho.

Assinala também que as novas exigências educacionais advindas da introdução do conceito de competência profissional para a ação colocam para a Pedagogia a necessidade de que se desenvolva focada na aprendizagem através da descoberta e resolução de problemas. Tais exigências, de acordo com o autor, colocam as seguintes tarefas para a Pedagogia:

- a) definir as futuras qualificações e capacidades (competências) do homem no trabalho e no mundo vivido;
- b) desenvolver novos conceitos curriculares, didáticos e metodológicos para a transmissão das novas competências na prática pedagógica;
- c) contribuir com novos princípios pedagógicos para a formação da personalidade do sujeito.

A partir da abordagem feita pelo autor citado, percebe-se que tais mudanças não são exclusivas do sistema educacional daquele país, tendo em vista que, tal como constatado a partir da prática da autora deste trabalho, há uma ruptura significativa com os princípios da Pedagogia tradicional nas práticas pedagógicas do ensino profissional com foco em competências. A posição de Markert (2000) corrobora essa percepção e fornece indícios de que há, também, nesta perspectiva, um redimensionamento do trabalho do pedagogo que atua no âmbito da educação profissional. Nas palavras do autor:

Os novos princípios pedagógicos surgiram, pois, da necessidade de mudar a prática da formação. A primeira decisão, nesse sentido, ocorreu através da criação dos currículos de orientação (como currículo aberto), que fixavam uma base de conteúdo para um novo regulamento da formação. Com isso, o caminho didático a ser seguido para a transmissão das habilidades, dos conhecimentos e capacidades exigidas, fica a critério dos pedagogos e professores. A tarefa dos pedagogos é, portanto, achar caminhos e métodos adequados para a transmissão das novas competências.

As implicações do modelo de competências no trabalho cotidiano do pedagogo que atua nas escolas de educação profissional se expressam por meio de novos ideários, novos métodos e programas de ensino que trazem subjacentes modos de pensar os cursos, os conteúdos, a educação, o aluno, o espaço escolar, criando novas tarefas pedagógicas. Isso passa a requerer também novas competências do pedagogo, dentre as quais se destaca como mais importante a necessidade de compreender a educação profissional à luz das transformações

político-econômicas contemporâneas com o fim de atuar com uma visão de totalidade sobre os fenômenos econômicos, políticos e sociais sobre os quais se assenta tal modalidade de educação na atualidade, bem como de compreender, incorporar e disseminar os fundamentos teóricos da educação e práticas pedagógicas que sejam capazes de integrar as dimensões cognitivas, atitudinais e procedimentais nos processos de ensino e de aprendizagem.

Como implicações mais gerais para o trabalho do pedagogo, no que se refere às dimensões do planejamento, acompanhamento da implementação dos currículos e avaliação, destacamos alguns pontos que sinalizam a ruptura com um paradigma de educação linear e apontam para um modelo mais circular de currículo.

O planejamento dos currículos rompe com a lógica da grade curricular e impõe uma maior articulação com a realidade profissional e social. A prática de planejar os currículos passa a ocorrer de forma participativa e a organização curricular assume uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Essa nova forma de planejar demanda que o pedagogo, ao se responsabilizar pela coordenação da construção dos currículos dos cursos de formação profissional, pesquise os processos de trabalho para a identificação dos perfis profissionais de conclusão, considerando tanto as demandas do mundo produtivo quanto as demandas de formação da cidadania. Tal pesquisa pode se realizar através de diversas estratégias, como grupos focais, pesquisa documental e bibliográfica.

A implementação desses currículos passa a exigir um tratamento didático-metodológico diferenciado dos processos de ensino e de aprendizagem, o que inclui prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos processos de formação, construção significativa de conhecimentos, seleção de situações de aprendizagem adequadas à natureza dos conteúdos, utilização de metodologias como a pedagogia de

projetos, estudos de casos, situações-problema e os processos de avaliação passam a ser predominantemente formativos.

Neste sentido, o trabalho do pedagogo, que nas escolas de ensino profissional é responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos pedagógicos, incorpora elementos novos e diferentes daqueles que eram requisitados na vigência da pedagogia taylorista-fordista, na qual sua tarefa era muito mais de supervisionar e fiscalizar o trabalho dos docentes.

Todavia, as contradições que se colocam a partir das relações sociais mais amplas para o cotidiano do trabalho pedagógico, com foco nas competências, mostram a importância de o pedagogo conduzir o seu trabalho sob uma perspectiva crítica, entendendo que enquanto profissional que orienta as diretrizes da ação educativa no que se refere a o *quê* e como ensinar, engloba, em sua ação, tanto a dimensão técnica quanto as dimensões éticas e políticas da prática educativa, uma vez que o *quê* e o *como* ensinar não se dissociam do *para* *quê* ensinar.

É exatamente nesse momento que se faz importante, conforme demarca Hellen (1992), a ruptura com a cotidianidade para se vislumbrar o projeto de homem e sociedade que se quer construir. É esse o momento de emergência dos valores.

Assim, mesmo reconhecendo que a pedagogia das competências é capaz de imprimir uma nova dinâmica ao cotidiano da ação pedagógica, na medida em que demanda novos encaminhamentos ao trabalho pedagógico, não se deve limitar apenas à dimensão técnico-instrumental de sua prática, mas, sobretudo, à dimensão sociopolítica, sob o risco de ver a sua prática se transformar meramente num novo tecnicismo sob uma pragmática renovada.

Na verdade, a pedagogia das competências encerra em si uma grande ambiguidade, pois sendo a principal categoria da nova pedagogia do trabalho, associa-se de forma direta aos mecanismos de adequação da escola às necessidades dos processos produtivos; por outro lado, ao encerrar em si positivamente para a práxis pedagógica, tem confundido e unificado os discursos. Defesas de proposta que antes eram claramente feitas pelos educadores das tendências críticas agora são incorporadas aos discursos dos empresários e dos educadores da linha liberal (KUENZER, 2002b, p.78).

Enfocando o cotidiano de atuação profissional do pedagogo, Franco (2005a) destaca que a atuação desse profissional foi se tornando instrumental, tecnicista, tecnológica, distanciando-se dos sentidos da intencionalidade da prática e centrando-se numa tecnologia da prática, expressa através de um saber fazer não reflexivo que destrói a imanência da inteligibilidade da práxis, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de integrar sujeito e ação prática, ampliando os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes. Confirma-se aqui aquele fato observado por Silva Júnior e Ferreti (2004) de que a necessidade de dar respostas imediatas às demandas postas pela objetividade social impede de assumir como critério das ações exclusivamente a verdade histórica, colocando em seu lugar também a verdade pragmática. Contudo, Heller (1992, p.24) chama atenção para o fato de que:

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (...); mas também podem estar moralmente motivadas (...). Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão se eleva acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar numa decisão cotidiana.

A afirmação acima chama a atenção sobre os valores que orientam a tomada de decisão que ocorre no cotidiano dos pedagogos em sua atuação nas escolas de educação profissional, as suas alternativas e escolhas. Portanto, ao focar o significado atribuído à educação profissional pelos pedagogos, também se está enfocando a dimensão ética do seu trabalho, considerando as suas opções

ideológicas e a autoconsciência a respeito dos desdobramentos e implicações das imposições advindas dos movimentos de transformação da sociedade e suas escolhas para a formação dos trabalhadores e trabalhadoras. Portanto, se faz necessário exercitar um movimento que sai do cotidiano para a reapropriação do ser genérico e depois retornar a esse cotidiano, porém de forma modificada.

4 O CAMPO DA PESQUISA

4.1 O Departamento Regional do Ceará: o projeto político pedagógico e o papel dos pedagogos

4.1.1 Os referenciais pedagógicos

A instituição pesquisada, que nesta pesquisa é denominada Departamento Regional do Ceará, para preservar sua identidade, faz parte de uma rede nacional de educação profissional, a qual baseia a sua proposta pedagógica num referencial geral que é comum a toda a rede a partir do qual os departamentos regionais organizam os seus projetos político-pedagógicos, conforme apresentaremos a seguir.

As modificações processadas na educação profissional brasileira a partir das novas diretrizes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, levaram a uma reformulação do modelo de educação profissional da referida rede, resultando na elaboração de um documento intitulado *Referenciais para a Educação Profissional - 2001*, o qual contém os elementos que servem de base para a elaboração dos projetos pedagógicos das diferentes unidades que a integram.

Os princípios que fundamentaram o conjunto de orientações expressam a versão atualizada do Projeto Pedagógico de Educação Profissional, e substitui o documento que havia sido publicado pelo seu Departamento Nacional, em 1995.

Os referenciais contidos no documento de 2001, na defesa do grupo responsável pela sua elaboração, foram traçados com base em exigências e necessidades apontadas por três diferentes eixos.

O primeiro deles, de natureza normativa, se refere à nova institucionalidade da educação profissional garantida pela Lei 9.394/96 . Diretrizes e Bases da Educação Nacional . e sua regulamentação, através do Decreto Federal 2.208/97. Desse disciplinamento jurídico decorrem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, instituídas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 04/99, nos termos do Parecer 16/99.

O segundo, de natureza conjuntural, diz respeito à ênfase na identidade e utilidade dos cursos oferecidos pela rede frente ao mundo do trabalho e ao compromisso da instituição com a qualificação do trabalhador. Sobre essa questão os educadores que participaram de sua formulação frisam que não se distanciaram do propósito de (re)significar a noção de educação profissional para além da dimensão estritamente instrumental, de enfoque centrado exclusivamente no desenvolvimento de competências técnico-operacionais. Defendem que suas propostas educativas expressam uma preocupação com uma formação mais abrangente, de natureza sistêmica e totalizante do cidadão trabalhador.

O terceiro eixo, de natureza institucional, está relacionado, de acordo com seus idealizadores, ao comprometimento e empenho da rede em dar resposta ao que está explicitado em sua missão, qual seja: *educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo.*

O grupo considerou que as bases conceituais que fundamentam a concepção de educação profissional proposta pela reforma educacional do MEC encontram-se, em sua essência, muito afinadas com os princípios filosóficos que norteiam o projeto pedagógico em vigor na rede desde 1994. A partir de então,

defende que a rede tem buscado formar profissionais que reúnam em seu perfil, além dos conhecimentos de natureza técnica, competências e valores relacionados à dimensão humana, essenciais à vida e à atuação consciente e participativa na sociedade. No entanto, reconhece que a implantação do modelo de competências nos moldes da legislação em vigor supõe, sem dúvida, a revisão conceitual de algumas diretrizes pedagógicas definidas no documento revogado. Essa revisão remeteu à necessidade de realização de um duplo movimento que, a um só tempo, implicou continuidade e aprofundamento das concepções defendidas naquela ocasião. Continuou, portanto, a defender uma proposta pedagógica que, fundamentada numa concepção crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho, inspirasse a implementação de uma prática educativa transformadora e participativa, centrada na construção do conhecimento e na aprendizagem crítica e ativa de conteúdos vivos, significativos e atualizados. Neste sentido, o grupo entendeu que poderiam ficar inalterados os pressupostos teóricos anteriormente definidos em relação aos conceitos de aprendizagem e de ensino.

Permanecem, portanto, atuais, as recomendações de, ao selecionar os conteúdos de ensino, levar em consideração as seguintes dimensões: as teorias da aprendizagem, a realidade social e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos; o caráter científico e sistemático das informações transmitidas; o caráter histórico dos fenômenos e processos estudados, além, é claro, de privilegiar nessa escolha aspectos relevantes para a vida social e para a prática profissional dos alunos.

Para fazer frente à adoção do modelo de competências, naquele momento visualizava-se a necessidade de introduzir mudanças no plano da organização curricular e da prática docente. Nesses referenciais construídos em 2000 e publicados em 2001, interessa analisar aqui os que estão relacionados à organização curricular e à seleção de conteúdos. Isso porque aqui se situa concretamente a intencionalidade da ação pedagógica e, portanto, permite

esclarecer o objeto de análise desta pesquisa para depois remetê-lo aos contextos de intervenção dos pedagogos, identificando como se manifestam os seus saberes e que sentidos e valores orientam a sua tomada de decisão neste aspecto.

No documento que contém as referências para a organização da educação profissional estão colocados os seguintes pressupostos para a organização curricular no modelo baseado em competências:

- a) a formação dos trabalhadores passa a ter como objetivo o desenvolvimento de competências;
- b) na perspectiva das competências, a formação assume como finalidade capacitar indivíduos para que tenham condições de disponibilizar, durante seu desempenho profissional, os atributos adquiridos na vida social, escolar, pessoal e laboral, preparando-os para lidar com a incerteza, com a flexibilidade e a rapidez na resolução de problemas;
- c) considerando que a Lei focaliza a dimensão da competência quando diz que "não se limita ao conhecer, vai mais além, porque envolve o agir numa determinada situação", conclui que as competências são, assim, as capacidades ou os saberes em uso que envolvem conhecimentos, habilidades e valores;
- d) assinala que a LDB explicita que alguém é competente quando "constitui, articula, mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação".

Sendo assim, o indivíduo competente seria aquele que age com eficácia diante do inesperado, superando a experiência acumulada e partindo para uma atuação transformadora e criadora. Daí, conclui que o planejamento curricular baseado no modelo de competências deve ser um espelho do projeto pedagógico da escola, fruto de um esforço sistematizado, com a efetiva participação de todos os docentes. Deve incidir, mais particularmente, sobre alguns componentes pedagógicos, tais como: a identificação e a definição dos blocos de competências, associados ao itinerário profissional, e a seleção de situações de aprendizagem (projetos, situações-problema), previstas nos módulos, e/ou nas etapas de formação que têm as disciplinas como suporte.

Isso implica, de acordo com o que está definido no documento, que o planejamento deve ter como ponto de partida a definição do perfil de conclusão da habilitação ou da qualificação prefigurada. Os perfis são definidos a partir da análise das ocupações que compõem as áreas profissionais (ou de grupos de ocupações afins a um processo ou atividade produtiva) e das competências gerais dos profissionais da área. Deve atender às demandas do cidadão, do mercado e da sociedade, além de levar em conta as condições locais e regionais, a vocação e a capacidade de atendimento da instituição. Na definição do perfil deve-se considerar também que o profissional, além do domínio operacional de um determinado fazer e do saber tecnológico, precisa ter uma compreensão global do processo de trabalho, ser capaz de transitar com desenvoltura em uma área profissional, atendendo a várias demandas dessa área. Nessa perspectiva, ele não fica restrito a uma qualificação/habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho.

Faz menção que na definição do perfil profissional de conclusão dos cursos de nível técnico deve-se, por exigência legal, considerar tanto as competências profissionais gerais estabelecidas nas diretrizes curriculares por área profissional, anexas à Resolução 04/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, como as competências específicas da habilitação profissional. Enquanto as competências específicas definem a identidade do curso, as competências gerais garantem a polivalência do profissional. Deve-se, ainda, buscar responder às seguintes questões: o que esse profissional precisa saber (que conhecimentos são fundamentais?), o que ele precisa saber fazer (que habilidades são necessárias para o desempenho de sua prática de trabalho?), o que ele precisa saber ser (que valores, atitudes, ele deve desenvolver?), o que ele precisa saber para agir (que atributos são indispensáveis à tomada de decisões?).

Assim, defende que a educação profissional deve, então, propiciar ao trabalhador:

o fomento da criatividade, da iniciativa, da autonomia e da liberdade de expressão, abrindo espaços para incorporação de atributos como o respeito pela vida, a postura ética nas relações humanas e a valorização da convivência em sociedade e nas relações profissionais, contribuindo para a percepção de seu trabalho como uma forma concreta de cidadania.

Acredita-se que para dar conta da gama de atributos necessários ao perfil desse trabalhador que se pretende formar, as escolas da rede deverão estruturar e agrupar em quatro tipos as competências profissionais:

- 1) competências básicas: constituem o foco da educação básica (Resolução CNE/CEB n.º 03/98), como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações e de realização de operações lógico-matemáticas;
- 2) competências interprofissionais: necessárias a qualquer trabalhador. Estão relacionadas com as questões e desafios do mundo do trabalho, a pesquisa de dados, a utilização dos recursos tecnológicos, a preservação do meio ambiente, a ética das relações humanas, a saúde e segurança no trabalho, o direito individual e o dever para com o coletivo;
- 3) competências gerais: são aquelas comuns a uma área profissional. Para os cursos técnicos elas estão definidas na Resolução CNE/CEB n.º 04/99;
- 4) competências específicas: relativas à preparação para o exercício de atividades profissionais próprias a um segmento profissional. São definidas pela instituição formadora (no caso pelas escolas que compõem a rede), de acordo com a identidade da qualificação ou habilitação e com base nos referenciais curriculares por área profissional, publicados pelo MEC.

Os cursos de capacitação profissional oferecidos por essa rede serão estruturados pelas respectivas escolas de educação profissional em cada estado brasileiro, com base nos referenciais definidos nos documentos norteadores das áreas.

Quanto ao sistema modular, o documento destaca que a nova legislação para a educação profissional prevê que os currículos dos cursos devem ser construídos pela própria escola, em torno de competências gerais por área, acrescidos de competências específicas para cada habilitação. Essa estrutura

implica uma permanente atualização do currículo de acordo com as transformações que vão se processando no mercado de trabalho.

Esse modelo, por sua vez, também supõe a adoção de um novo paradigma pedagógico no qual a atenção se desloca do ensino para o processo de aprendizagem. A prática pedagógica orientadora desse paradigma deve se pautar na valorização das experiências pessoais do aluno, sejam elas acadêmicas ou de vida. Nesse sentido, a responsabilidade das instituições de educação profissional se ampliaria, pois esse modelo exige novas formas de organização curricular, novos conteúdos e metodologias que coloquem o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A modularização, de acordo com a defesa apresentada no documento, é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem do aluno e na ampliação de competências. Os módulos podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos profissionais que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo de formação. Eles representam uma fase significativa do processo de aprendizagem e/ou constituem unidades básicas para a avaliação.

4.1.2 O projeto político pedagógico do Departamento Regional do Ceará

O projeto político-pedagógico do Departamento Regional do Ceará é fruto de uma *reflexão coletiva* dos agentes de educação profissional desta instituição e está estruturado a partir dos eixos: identidade institucional, educação profissional e organização escolar de ensino.

O referido projeto político-pedagógico se orienta pelos pressupostos dos referenciais curriculares profissionais da rede e defende, no fazer pedagógico, duas dimensões fundamentais: a qualidade formal e a política, pois assim, teremos condições de, além de preparar para o domínio dos fundamentos

tecnológicos e das habilidades técnicas necessárias ao fazer das profissões, cuidar do desenvolvimento de competências genéricas, que assegurem a compreensão desse fazer, a autonomia, a crítica, a criatividade, elementos fundamentais ao exercício da cidadania, da participação política e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade futura+.

Quanto aos objetivos e finalidade do Departamento Regional do Ceará, o documento expressa o seguinte:

O Departamento Regional do Ceará, através de seus centros de formação profissional, tem por objetivos:

- a) desenvolver ações de educação profissional por meios de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional de nível médio e educação superior, conforme Decreto Presidencial nº 5.154, de 23 de julho de 2004;
- b) desenvolver ações educacionais que visem à construção de competências necessárias à inserção e permanência das pessoas na vida produtiva, a partir de perfis profissionais de conclusão, tendo como premissas a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- c) assegurar à sua clientela os perfis profissionais de conclusão, bem como a aquisição de competências gerais e específicas, conforme as modalidades de ensino: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional de nível médio e educação superior;
- d) atender as necessidades da clientela constituída por indivíduos, empresas e comunidade através de ações extensivas à educação profissional.

Os Centros de Educação Profissional - CEPs do Departamento Regional do Ceará têm por finalidade o desenvolvimento de ações de educação profissional conforme as modalidades, subdivididas nos tipos de cursos relacionados abaixo:

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE TRABALHADORES

- a) **Aprendizagem:** cursos destinados a proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional, na forma da

Lei nº 10.097/00, a menores entre 14 anos completos e 24 anos incompletos . JOVEM APRENDIZ;

- b) **Capacitação:** cursos que propiciam o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma profissão, com identidade reconhecida pelo mercado de trabalho e destinados a pessoas com escolaridade variável;
- c) **Aperfeiçoamento:** cursos destinados a profissionais para complementação, atualização ou aprofundamento de competências que visam ao seu desenvolvimento frente às mudanças em curso do mundo do trabalho;
- d) **Programas Socioprofissionais e Culturais:** cursos e programas com características variadas destinados ao desenvolvimento de competências relacionadas tanto ao aprimoramento pessoal e exercício da cidadania quanto à realização de atividades geradoras de renda;
- e) **Programas Compensatórios de Educação Básica:** cursos e programas que permitem suprir a carência nas competências desenvolvidas, no âmbito da educação básica, que sejam requisitos para a educação profissional.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

- a) **Qualificação Técnica:** cursos destinados a propiciar o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma profissão reconhecida no mercado de trabalho. Integra a organização curricular de uma habilitação profissional técnica de nível médio, compondo o itinerário formativo do técnico e, de acordo com a legislação da educação profissional vigente, cuja implementação se dá a partir da aprovação no Conselho de Educação do Ceará;
- b) **Habilitação Técnica de Nível Médio:** cursos aprovados pelo Conselho de Educação do Ceará voltados para a conclusão da profissionalização do técnico de nível médio e destinados a pessoas que estejam cursando

ou sejam egressas do ensino médio, conforme Decreto nº 5.154 . art. 4º;

- c) **Especialização:** cursos vinculados a uma habilitação técnica de nível médio aprovados pelo Conselho de Educação do Ceará, destinados àqueles que já são habilitados e que desejam se especializar em um determinado segmento profissional, de acordo com a legislação da educação profissional vigente.

EDUCAÇÃO SUPERIOR

- a) **Graduação:** cursos oferecidos a profissionais que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Propiciam educação profissional de nível superior e sua realização depende de aprovação do Conselho Nacional de Educação e, em alguns casos, dos órgãos representativos das respectivas áreas profissionais;
- b) **Pós-Graduação:** Cursos oferecidos para profissionais diplomados em cursos de graduação, de acordo com as instituições de ensino. A pós-graduação realiza-se em convênio com instituições de nível superior, cumprindo as exigências legais deste nível de ensino e através de uma rede de educação a distância da qual participam diversos departamentos regionais. Compreende cursos de especialização e aperfeiçoamento de nível superior. Sua estrutura curricular é definida a partir das competências a serem desenvolvidas e de acordo com a legislação que dispõe sobre o assunto.

Os Centros de Educação Profissional - CEPs do Departamento Regional do Ceará, no desenvolvimento de suas ações educacionais, focarão as seguintes áreas profissionais:

- a) **Artes:** compreende atividades de criação, desenvolvimento, difusão e conservação de bens culturais, de ideias e entretenimento. A produção artística caracteriza-se pela organização, formatação, criação de

linguagens (sonora, cênica, plástica), bem como pela sua preservação, interpretação e utilização eficaz e estética. Os processos de produção na área estão voltados para a geração de produtos visuais, sonoros, audiovisuais, impressos, verbais e não-verbais. Destinam-se a informar e a promover a cultura e o lazer pelo teatro, música, dança, escultura, pintura, arquitetura, circo, cinema e outros;

- b) **Comércio:** compreende atividades de planejamento, de operação e de controle da comercialização (compra e venda) de bens e serviços. O planejamento inclui: estudos, projetos, operação e controle. A operação inclui: comunicação com o público, aquisição de bens ou serviços, armazenamento e distribuição física de mercadorias, venda, intermediação e atração de clientes, pós-venda em nível nacional e internacional. O controle consiste no acompanhamento das operações de venda, de armazenamento, de distribuição e de pós-venda;
- c) **Comunicação:** compreende atividades de produção, armazenamento e distribuição ou difusão, em multimeios ou multimídia, de informações, de ideias e entretenimento, em trabalhos realizados em rádio, televisão, cinema, vídeo, fotografia, editoração e publicidade. A produção define-se pela organização e formatação de mensagens a partir da análise de suas características frente às do público a ser atingido, em diferentes propostas comunicativas, envolvendo a utilização eficaz e estética das linguagens sonoras, imagética ou impressa, de forma isolada ou integrada;
- d) **Conservação e Zeladoria:** compreende atividades de prestação de serviços em operação de equipamentos, manutenção, conservação e vigilância de ambientes internos e externos. A operação de equipamentos inclui o manejo de elevadores em edifícios públicos e privados. Manutenção e conservação consistem nas atividades de limpeza de edifícios, residências, escritórios, lojas, oficinas e demais empresas. As ações de vigilância destinam-se a observar, controlar e

proteger áreas internas e externas de edifícios, condomínios, residências e empresas;

- e) **Design:** compreende o desenvolvimento de projetos de produtos, de serviços, de ambientes internos e externos, de maneira criativa e inovadora, otimizando os aspectos estéticos, formais e funcionais, adequando-os aos conceitos de informação e comunicação vigentes, e ajustando-os aos apelos mercadológicos e às necessidades do usuário. O desenvolvimento de projetos implica a criação (pesquisa de linguagem, estilos, ergonomia, materiais, processos e meios de representação visual); no planejamento (identificação da viabilidade técnica, econômica e funcional, com definição de especificidades e características) e na execução (confecção de desenhos, leiautes, maquetes e protótipos, embalagens, gestão da produção e implantação do projeto);
- f) **Gestão:** compreende atividades de administração e de suporte logístico à produção e à prestação de serviços em qualquer setor econômico e em todas as organizações, públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. As atividades de gestão caracterizam-se pelo planejamento, operação, controle e avaliação dos processos que se referem aos recursos humanos, aos recursos materiais, ao patrimônio, à produção, aos sistemas de informações, aos tributos, às finanças e à contabilidade;
- g) **Idiomas:** compreende programações destinadas ao ensino-aprendizagem de idiomas, visando ao desenvolvimento da capacidade de compreensão e construção de mensagens em língua estrangeira a serem utilizadas em contextos sociais e profissionais, de maneira fluente e eficaz. Caracteriza-se, também, pela organização e formatação do conhecimento do idioma em áreas diversificadas, visando à atualização contínua, a fim de superar o desafio de um mercado competitivo;

- h) **Imagem Pessoal e Moda:** compreende a concepção, o planejamento, a execução e a gestão de serviços de embelezamento pessoal e de moda. No caso do embelezamento pessoal, inclui os serviços prestados por cabeleireiros, maquiadores, manicuros e pedicuros, em institutos ou em centros de beleza. No caso da moda, inclui a criação e execução de peças de vestuário e acessórios, a organização de eventos, a gestão e a comercialização de moda;
- i) **Informática:** compreende atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando à aplicação na produção de bens, serviços e conhecimentos;
- j) **Lazer e desenvolvimento social:** compreende atividades visando ao aproveitamento do tempo livre e ao desenvolvimento pessoal, grupal e comunitário. As atividades de lazer incluem, entre outras, as de esportes, recreação, entretenimento, folclore, arte e cultura. As de desenvolvimento social incluem as atividades voltadas para a reintegração e inclusão social, para a participação em grupos e na comunidade, e para a melhoria da qualidade de vida nas coletividades. A gestão de programas desta área é planejada, promovida e executada de forma participativa e mobilizadora, com enfoque educativo e solidário. Concretiza-se em torno de questões sociais estratégicas, como as de práticas físico-desportivas, de fruição artístico-cultural, de recreação, de qualidade da vida urbana, de educação ambiental, de infância e juventude, de terceira idade, de consumo e consumidor, de oferta de serviços públicos, de trabalho e profissionalização, de geração de emprego e renda, de formação de associações e de cooperativas e de voluntariado;
- k) **Meio Ambiente:** compreende ações de preservação dos recursos naturais, com controle e avaliação dos fatores que causam impacto nos

ciclos de matéria e energia, diminuindo os efeitos causados na natureza (solo, água e ar). Compreende, igualmente, atividades de prevenção da poluição por meio da educação ambiental não escolar, da tecnologia ambiental e da gestão ambiental;

- l) **Saúde:** compreende as ações integradas de proteção e prevenção, educação, recuperação e reabilitação referentes às necessidades individuais e coletivas, visando à promoção da saúde com base em modelo que ultrapasse a ênfase na assistência médico-hospitalar. A atenção e a assistência à saúde abrangem todas as dimensões do ser humano . biológica, psicológica, social, espiritual, ecológica . e são desenvolvidas por meio de atividades diversificadas, dentre as quais biodiagnósticos, enfermagem, estética, farmácia, nutrição, radiologia e diagnóstico por imagem, saúde, reabilitação, saúde bucal, saúde e segurança no trabalho, saúde visual e vigilância sanitária. As ações integradas de saúde são realizadas em estabelecimentos específicos de assistência à saúde, tais como: postos, centros, hospitais, laboratórios e consultórios profissionais, e em outros ambientes como domicílios, escolas, creches, centros comunitários, empresas e demais locais de trabalho;
- m) **Tecnologia educacional:** compreende as ações de planejamento, implementação e avaliação dos processos e produtos de ensino referentes à prestação dos serviços educacionais e à sua gestão, apoiando-se nos avanços científicos da comunicação, da informática, da teoria do conhecimento, das ciências sociais com ênfase na Pedagogia e na psicologia da aprendizagem e nas modernas técnicas da administração e gestão do conhecimento;
- n) **Telecomunicações:** compreende atividades referentes a projetos, produção, comercialização, implantação, operação e manutenção de sistemas de telecomunicações . comunicação de dados digitais e analógicos, comutação, transmissão, recepção, redes e protocolos, telefonia;

- o) **Turismo e Hospitalidade:** compreende atividades, inter-relacionadas ou não, referentes à oferta de produtos e à prestação de serviços turísticos e de hospitalidade. Os serviços turísticos incluem o agenciamento e operação, o guiamento, a promoção do turismo, a organização e realização de eventos de diferentes tipos e portes. Os serviços de hospitalidade incluem os de hospedagem e alimentação. Os de hospedagem são prestados em hotéis e outros meios, como colônias de férias, albergues, condomínios residenciais e de lazer, instituições esportivas, escolares, militares, de saúde, acampamentos, navios, coletividades, abrigos para grupos especiais. Os serviços de alimentação são prestados em restaurantes, bares e outros meios, como empresas, escolas, clubes, parques, aviões, navios, trens, ou, ainda, em serviços de bufês, ~~ca~~ caterings+, entregas diretas, distribuição em pontos de venda. Essas atividades são desenvolvidas num processo que inclui o planejamento, a promoção, a venda e o gerenciamento da execução.

Para desenvolver suas programações o Departamento Regional do Ceará dispõe da seguinte estrutura pedagógica para melhor atender as necessidades e conveniências de sua clientela:

- a) **Centros de Educação Profissional:** laboratórios de ensino com salas-ambiente e mobiliário próprio, realizam em cinco diferentes turnos (manhã, intermediário da manhã, tarde, intermediário da tarde e noite) o conjunto das programações oferecidas pela Instituição;
- b) **Unidades Móveis:** equipes técnicas com recursos especializados que se deslocam para a periferia das grandes cidades e regiões do interior. Em locais cedidos por prefeituras, igrejas, escolas, centros comunitários etc. desenvolvem atividades de formação profissional. Aperfeiçoando esta modalidade de ensino, a escola móvel (carretas), proporciona aos alunos do interior a oportunidade de estudar em ambientes pedagógicos especialmente concebidos para os cursos profissionalizantes da escola;
- c) **Educação a Distância - EAD:** educação a distância é uma alternativa de profissionalização sem a frequência em sala de aula. A EAD utiliza-se de diversas tecnologias e mídias para desenvolver sua programação de cursos profissionalizantes. Nesta perspectiva, o Departamento Regional do Ceará conta também com **Séries Radiofônicas** E que se

tratam de programas de cunho informativo para formação da cidadania, veiculados em rádios, onde são abordados temas relacionados à preservação do meio ambiente, à qualidade de vida, aos direitos do consumidor, à saúde, entre outros, além de formação profissional. Também integra a Rede EAD e oferta cursos de pós-graduação tais como Especialização em Educação a Distância, Especialização em Educação Ambiental, Especialização em Gestão Educacional e Especialização em Artes e Criação;

- d) **Empresa Pedagógica:** unidade de ensino que opera ao mesmo tempo como empresa e como escola, realizando aprendizagem em situação real de trabalho. O Departamento Regional do Ceará mantém um salão escola de beleza e um hotel-escola em que seus alunos atuam de forma prática, supervisionada pelos professores. Esses espaços funcionam como uma empresa. Nela os novos profissionais adquirem as habilidades necessárias para se colocarem no mercado de trabalho;
- e) **Capacitação na Empresa (cursos in company):** os núcleos especializados do Departamento Regional do Ceará atendem também as necessidades das empresas através de programações personalizadas, com a finalidade de capacitar, aperfeiçoar, sensibilizar e despertar para o autodesenvolvimento das pessoas que integram a força de trabalho das organizações;
- f) **Escola Aberta de Informática:** laboratório de autoinstrução onde o usuário tem um computador (à disposição), material didático produzido pelo Departamento Regional do Ceará e um professor para orientá-lo, quando necessário;
- g) **Colocação no Mercado de Trabalho:** serviço de agenciamento de empregos que, conforme solicitação de empregadores, encaminha para o trabalho e acompanha ex-alunos na empresa através da pesquisa de acompanhamento dos egressos+;
- h) **Campanhas e Eventos Socioculturais:** iniciativas que visam à disseminação de mensagens educativas voltadas para o exercício consciente da cidadania, ecologia e outros temas de caráter sociocultural;
- i) **Orientação Profissional:** serviço de informação e orientação aos alunos, sobre o mercado de trabalho, suas tendências e comportamento profissional;
- j) **Teleconferências:** difusão e/ou compartilhamento de informações, informes comparativos e conteúdos institucionais, exposição e esclarecimentos de diretrizes técnicas, disseminação de conteúdos em projetos de desenvolvimento de recursos humanos com interação em tempo real utilizando áudio, vídeo e texto, estando os participantes em ambientes fisicamente distintos;
- k) **Biblioteca:** acervo diversificado nas áreas de comércio de bens e serviços, disponíveis para pesquisa no local e empréstimos;
- l) **Multimeios** - a tecnologia educacional, mais do que nunca, tem sido uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento das metodologias de educação profissional, facilitando o acesso e a disseminação do

conhecimento, a formação das competências profissionais exigidas pelo mercado de trabalho. O Departamento Regional do Ceará, visando melhorar a qualidade das suas programações disponibiliza aos seus instrutores um acervo de livros, fitas, softwares e periódicos, além de equipamentos como DVD, projetor de slides e projetor de multimídia.

- m) **Videoteca:** é um espaço técnico-pedagógico motivador e enriquecedor no processo ensino-aprendizagem. Dotada de vídeos com visual atraente, com linguagem acessível e temas atuais, ampliando as possibilidades como recursos educacionais.

Quanto ao desenvolvimento e implementação da proposta pedagógica, atualmente o Departamento Regional do Ceará fez uma revisão no seu modelo curricular na perspectiva de contemplar uma proposta de currículo interdisciplinar (por oposição a uma proposta de organização linear-disciplinar).

A partir de 2006, foram realizados vários encontros e oficinas com instrutores, coordenadores e supervisores pedagógicos, empresários e profissionais de referência do mercado de trabalho para a elaboração de trajetórias de profissionalização flexíveis, denominados de Itinerários Formativos.

Definido como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, o Itinerário Formativo constitui-se na organização de uma trajetória de educação permanente cujos programas de formação são organizados em árvores do conhecimento de forma curricular flexível e modularizado.

No desenho dos itinerários profissionais . sequência de módulos ordenada pedagogicamente, cujo fim é capacitar para o desempenho de uma ocupação . há a definição de módulos em que se desenvolvem os seguintes tipos de competências: socioprofissionais gerais; profissionais específicas de uma ocupação, assim como as relacionadas aos processos de trabalho e aquelas trazidas da educação básica.

A duração dos módulos depende da natureza das competências que se pretende desenvolver. Os módulos devem permitir a construção de itinerários diversificados, tanto na formação inicial quanto nos processos de educação continuada. Essa nova proposta de formação profissional começou a ser implementada em 2007, e se baseia nos seguintes pressupostos:

Formação Contínua

O intenso processo de produção e incorporação de novos conhecimentos aos processos produtivos coloca como imperativa a necessidade permanente de atualização profissional. Isso exige que as instituições formadoras organizem suas propostas de modo a possibilitar a formação contínua, que deve estar baseada numa leitura atualizada das demandas do mundo do trabalho. Essas demandas, por sua vez, exigem atualização permanente do *portfólio* de cursos.

Flexibilização Curricular

A metodologia de organização da oferta de cursos, sob a forma de itinerários formativos, pressupõe a flexibilização curricular fundamentada nas seguintes premissas:

- a) um curso é uma etapa de um percurso de formação, ou seja, deve haver alternativas de trajetórias;
- b) o aluno terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir o seu percurso (cursos);
- c) a possibilidade de contemplar, além da formação em uma área específica do saber, uma formação complementar em outra área;
- d) o currículo deve ser entendido como um instrumento que propicia a aquisição do saber de forma articulada.

A flexibilidade deve se refletir na construção dos currículos em diferentes perspectivas:

- a) na oferta dos cursos;
- b) na organização de conteúdos por módulos;
- c) na organização dos blocos e unidades temáticas;
- d) em atividades integradoras entre áreas;
- e) no desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Sistema Modular

A modularização é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem do aluno e na ampliação de competências. Os módulos podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos profissionais que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo de formação.

A estruturação modular deve garantir a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos, necessários ao desempenho competente da ocupação.

Os módulos que compõem os diferentes itinerários profissionais podem ter as seguintes características:

- a) Módulos com terminalidade: preparam o aluno para exercer algum tipo de atividade profissional, para ocupar uma função reconhecidamente existente no mercado de trabalho.
- b) Módulos sem terminalidade: desenvolvem competências de caráter geral, que fundamentam o processo de trabalho e permitem a navegabilidade na área profissional.

A atribuição de terminalidade ao módulo é possível quando em uma etapa do curso o aluno é habilitado para exercer uma atividade profissional identificada no mercado de trabalho, conferindo-lhe certificado de qualificação profissional correspondente àquela habilitação.

A modularização facilita a flexibilidade curricular e permite aos alunos construir itinerários diversificados segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de formação como também com vistas à educação continuada, simultânea ou alternadamente a fases do exercício profissional.

A flexibilização nos currículos dos cursos do Departamento Regional do Ceará se expressa nas seguintes estratégias de modularização:

- a) Módulo Integrador: compreende as competências gerais de caráter técnico-científico e socioeconômico-cultural que fundamentam a área de formação. É um módulo sem terminalidade profissional;
- b) Módulos Específicos da Formação Profissional: congregam as competências técnico-operacionais específicas da ocupação. São módulos com terminalidade profissional;
- c) Módulo Complementar: obrigatório quando fizer parte da contabilização curricular do curso, cujo objetivo é complementar a formação do profissional (o aluno faz opção por cursar módulos de informática, idiomas, português etc.);
- d) Módulo de Enriquecimento Curricular: são indicações de ações que o Departamento Regional do Ceará faz a título de sugestão para enriquecer a formação do profissional. Não contabiliza na carga horária do currículo.

Os módulos, por sua vez, são organizados com base em competências e de modo flexível, seguindo a seguinte estruturação:

- a) Bloco Temático: agrupamento de unidades temáticas articuladas entre si que convergem para a construção de um conjunto de competências afins;
- b) Unidade Temática: é um componente curricular que agrega as bases tecnológicas relacionadas a uma determinada competência;
- c) Unidade Temática Aberta: são unidades temáticas que despertam grandes interesses aos profissionais de determinada área e que poderão ser ofertadas em forma de seminários abertos ao público-alvo.

Desenvolvimento de Competências

A modularização é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem do aluno e na ampliação de competências. Os módulos podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos profissionais que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo de formação. Eles representam uma fase significativa do processo de aprendizagem e/ou constituem unidades básicas para a avaliação.

A Resolução de nº 04/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, estabelece que os programas de educação profissional devem estar aliados ao contexto das necessidades postas pelo movimento de reestruturação produtiva que vem se expandindo no âmbito do setor produtivo brasileiro nos últimos anos. No que se refere ao perfil da força de

trabalho adequada às características gestionárias e tecnológicas que conformam aquele movimento, define no seu Art. 3.º que os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, entre outros, deve voltar-se ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade; se pautar pela flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização e pela identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso.

Para o Departamento Regional do Ceará, a estruturação modular, neste sentido, deve garantir a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho competente da ocupação e que o movimento de adequação estrutural do currículo por competências e a concepção dos módulos devem perseguir os três princípios propostos na Resolução de nº 04/99: flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Segundo o exposto, o princípio da flexibilidade deve se refletir na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por módulos, disciplinas, atividades nucleadoras e projetos. A flexibilidade curricular permite que os alunos construam itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de formação, como também com vistas à educação continuada, simultânea ou alternadamente a fases do exercício profissional.

O princípio da interdisciplinaridade já está implícito no primeiro princípio, uma vez que se afirma a organização curricular flexível trazer em sua raiz a interdisciplinaridade, proposta que pretende romper com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização linear-disciplinar adotada anteriormente.

O princípio da contextualização, por sua vez, garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o contexto, com a realidade do aluno e do mundo do trabalho possibilita a

realização de aprendizagens que façam sentido para o aluno. Essa contextualização deveria ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, integrando a teoria à vivência do aluno e à sua prática profissional.

Para a obtenção dos resultados desejados no processo ensino-aprendizagem, sugere-se a adoção, entre outras, das seguintes estratégias:

- a) aperfeiçoar as aulas expositivas, demonstrativas e os materiais didáticos, buscando-se integrar os conhecimentos técnico-científicos a serem aprendidos com as experiências e conhecimentos anteriores dos alunos;
- b) facilitar a aprendizagem, levando o aluno a participar de forma efetiva e responsável do seu processo de construção do conhecimento, seja presencial ou à distância;
- c) utilizar a problematização e o questionamento como estratégia para mobilizar e motivar os alunos a aprender;
- d) usar métodos e técnicas que proporcionem o desenvolvimento da iniciativa, autonomia, espírito de equipe e socialização do indivíduo;
- e) dar ênfase à distribuição, acompanhamento e avaliação das tarefas, permitindo aos alunos assumir a liderança na execução de determinadas atividades, estimulando a criatividade e inovação;
- f) prever situações em que o aluno evidencie a capacidade de organização e trabalhe os aspectos referentes à postura profissional;
- g) utilizar estratégias metacognitivas, desenvolvendo a compreensão sobre os próprios processos de aprendizagem.

Acredita-se que esse modo de conceber e realizar a formação pode trazer novas possibilidades para o trabalhador. Atuar criticamente, tomar decisões, ser autônomo, criativo e responsável são aprendizagens que extrapolam o espaço de trabalho e podem ser ampliadas para todas as esferas sociais em que o sujeito atua como cidadão. Assim, no documento é feita a afirmação de que, ao romper com as delimitações impostas pelo mero fazer, ~~estamos~~ estamos formando não só um trabalhador de um novo tipo, mas também tornando possível a formação de um cidadão mais atuante+.

O trabalho analítico empreendido a partir dos documentos permite identificar que a proposta pedagógica do Departamento Regional do Ceará se pauta nas necessidades e expectativas tanto do mercado de trabalho quanto da

sociedade, tomando como indicador a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que prevê uma educação profissional que articule conhecimento, técnica e cultura.

A proposta pedagógica do Departamento Regional do Ceará apresenta dados que indicam a perspectiva de uma formação ampla do educando para além do treinamento específico para um posto de trabalho no mercado.

Encontramos nos planos de cursos indicativos de uma proposta ampliada de educação para responder às demandas sociais.

A proposta pedagógica do Departamento Regional do Ceará, em seu capítulo sobre os desenhos dos currículos, reforça esta questão quando apresenta:

Na seleção das competências relacionadas aos componentes curriculares, nessa concepção, é necessário ir além de preparar bem para o domínio das competências técnicas necessárias ao fazer das profissões. É preciso cuidar do desenvolvimento de competências de gestão, que favoreçam o empreendedorismo, e de competências genéricas que assegurem a compreensão desse fazer. É preciso desenvolver a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos. Educar para o trabalho em equipe, a autonomia, a crítica, a criatividade, a ética, a consciência ecológica, elementos fundamentais à sobrevivência em um mundo em constante transformação, ao exercício da cidadania e da responsabilidade social e, portanto, para a intervenção nos destinos da sociedade futura.

Apesar de se encontrarem indícios de que o Departamento Regional do Ceará tem como proposta uma educação profissional que forme não somente para o mercado de trabalho, mas também para a vida cidadã, entendemos que para a materialização de tal proposta se faz necessário um comprometimento dos educadores com a construção cotidiana de práticas pedagógicas politicamente conscientes, eticamente comprometidas e tecnicamente competentes.

Trata-se, portanto, dos significados conscientemente assumidos e das direções impressas às questões que emergem no cotidiano escolar, no qual se

apresentam diversas dificuldades. Estas podem ser apresentadas tanto pelo corpo docente, de ordem institucional, quanto pelos próprios limites da formação da equipe pedagógica em avançar para além da fragmentação do cotidiano e se alçar a uma análise mais totalizante dos fenômenos que determinam as práticas sociais em educação profissional.

Quando os pedagogos e docentes se apropriam da capacidade reflexiva, acredita-se que surge a construção coletiva onde tanto docentes quanto pedagogos participam do processo trocando opiniões, ouvindo e compartilhando. O resultado final surge como um projeto direcionado a uma finalidade conscientemente assumida por todos.

4.1.3 A equipe pedagógica e o papel dos seus agentes

Os agentes que estão diretamente envolvidos no planejamento, acompanhamento e avaliação dos cursos são os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e os instrutores, sob a coordenação dos referidos coordenadores(as). Cada centro de educação profissional tem o seu gerente e uma equipe de coordenação pedagógica. Além da equipe de coordenação, há também a equipe de consultoria técnico-pedagógica que coordena a construção dos currículos e a execução do trabalho pedagógico em todo o regional.

As equipes de consultoria e coordenação pedagógica têm como missão garantir a materialização do projeto político-pedagógico da instituição num contexto marcado por ambiguidades. Em nossa prática imersa no Departamento Regional do Ceará, temos presenciado um movimento em que ao mesmo tempo em que as escolas da rede tentam consolidar a marca de sua atuação através de projetos político-pedagógicos embasados em um referencial teórico comum ao sistema em todo o território nacional, de uma forma geral, todas essas escolas também adotam uma política de flexibilidade na contratação de docentes por meio de contratos de prestação de serviços e por tempo determinado. Decorre, daí, que grande parte dos docentes não possui formação pedagógica

nem é conhecedora dos princípios e diretrizes que embasam a proposta pedagógica da instituição.

A equipe pedagógica, dessa forma, passa a ser o elo entre o projeto político-pedagógico e o docente, de modo que é essa equipe que orienta a materialização desse projeto nas ações concretas de sala de aula. Sua ação deve abranger três etapas estruturadoras da ação docente: planejamento, acompanhamento e avaliação. Na verdade, nas três etapas deve ocorrer a formação do docente em serviço, de forma contínua.

Além das diversas atribuições de caráter pedagógico, a equipe também é responsável pela realização de várias tarefas de cunho administrativo, o que gera uma grande sobrecarga de trabalho e, muitas vezes, divide a equipe em grupos de afinidades: há uma parte da equipe que se dedica mais ao trabalho pedagógico e outra se dedica mais às tarefas administrativas, deixando a desejar nos aspectos qualitativos do seu trabalho.

A atuação do pedagogo, no âmbito das instituições da rede localizada em nível nacional, vem passando por profundas modificações situadas no plano político pedagógico e administrativo-organizacional.

Há alguns departamentos regionais que praticamente não detêm mais em seu quadro a figura do coordenador pedagógico, sob a alegativa de não haver a necessidade de pedagogos cumprindo as atribuições descritas acima. O Departamento Regional do Ceará, bem como outros departamentos regionais, ainda mantém a estrutura pedagógica descrita, todavia o papel dos agentes sofreu profundas modificações.

Quanto aos fatores que motivaram essas modificações, cabe citar, como mais significativos, a adoção de uma orientação curricular com foco em competências, conforme explicitado na apresentação dos referenciais

pedagógicos, e de um modelo de administração institucional baseado em critérios de competitividade comuns às organizações empresariais capitalistas.

A introdução dessa noção nos currículos inaugura uma nova fase na educação profissional e expressa novos sentidos sociais da esfera do trabalho e da educação, materializando, assim, as exigências da nova pedagogia do trabalho. Como uma das consequências imediatas advindas da nova pedagogia do trabalho para a práxis pedagógica temos observado o fortalecimento de uma pedagogia científica, de natureza dogmática e positivista que legitima um discurso identificado como instrumental, em que o problema da formação socioprofissional (e educacional) é cada vez mais identificado com um tipo de raciocínio funcional que tende a supervalorizar o papel dos meios e das metodologias em detrimento dos fins da ação educativa.

As alterações no plano organizativo decorrem da própria forma de gerenciamento da instituição aos moldes de uma empresa capitalista moderna. Essas alterações colocam conflitos e contradições de diversas ordens entre o pedagogo e os outros agentes da instituição que têm concepções diferenciadas sobre os encaminhamentos a serem dados à ação institucional.

Uma parte dos pedagogos, nesse embate, não se sente partícipe desse projeto, uma vez que não consegue afirmar a importância do seu papel numa instituição perpassada por valores de mercado que, em sua maioria, são contrários aos princípios e encaminhamentos de uma prática educativa que seja a favor dos interesses dos trabalhadores. Também enfrentam o dilema de ter sua imagem associada a um tempo ultrapassado, tempo em que a educação e os educadores tinham um papel de destaque na gestão da instituição. Às vezes seu discurso em defesa da educação profissional é pouco ou mal entendido e se choca com a defesa do que o mercado quer e com a almejada racionalização de custos.

Neste sentido, temos assistido em nossa vivência profissional que cada vez mais a opinião desse profissional é desvalorizada nos processos de tomada de decisão acerca das diretrizes políticas para as ações institucionais, tendo em vista que se mostra contrário à lógica da maioria.

Decorre daí que tal lógica acaba se sobrepondo às opiniões e entendimentos da equipe pedagógica, conformando alguns, silenciando práticas criativas de outros e sufocando as discordâncias. Por outro lado, há também divergências nas formas como os pedagogos percebem essa realidade. Uns se sentem incomodados, uns se adaptam à situação por consentimento e outros assumem uma pseudoneutralidade, ficando indiferentes à realidade. Felizmente essa realidade não é igual em todos os departamentos regionais da rede, havendo muitas variações entre os diversos estados.

No caso da equipe pedagógica do Departamento Regional do Ceará, o impacto desses movimentos se expressa de forma mais acentuada através das alterações do modelo pedagógico que se apresenta por meio de novos ideários, novos métodos e programas de ensino, que trazem subjacentes modos de pensar os cursos, os conteúdos, a educação, o aluno, o espaço escolar, criando novas demandas para a atuação do coordenador pedagógico, que deve orientar o docente a construir a sua prática. Isso passa a requerer novas competências do coordenador pedagógico, revelando os impactos da nova pedagogia do trabalho também nas formas de gestão e organização do trabalho pedagógico no interior dessas instituições.

Se neste ponto se coloca um potencial de ressignificação e definição de novos rumos para a educação profissional, inclusive diferentes dos instituídos oficialmente, deve-se reconhecer, também, que essa possibilidade depende, em parte, da capacidade de transgressão da equipe pedagógica nos modos de pensar/fazer a educação, no estabelecimento de outros padrões de

comportamento. Aqui não se pode deixar de registrar uma série de carências e de fragilidades da formação do pedagogo que denunciam o esvaziamento de reflexão teórica, epistemológica e profissional do campo da educação nas licenciaturas em Pedagogia. Isso se reflete, conforme temos observado na prática desses profissionais, numa frágil intervenção no seu *metier* principal . as ações pedagógicas e o consciente encaminhamento das questões educativas . e numa forte tendência a priorizar ações burocrático-administrativas no seu fazer cotidiano. Com razão, Pimenta adverte:

(...) há um contingente maciço de egressos dos cursos de pedagogia que, curiosamente, não estudaram pedagogia (sua teoria e sua prática), pois esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mãe para falar sobre educação, o fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade . o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial.

Reconhece-se que os determinantes da ação do pedagogo são de várias ordens e que muitas vezes extrapolam o seu controle, mas pensa-se também que uma ação consistente e consciente dos fins da ação educativa, alinhada entre toda a equipe de educadores, seria bem mais consequente no sentido de disputar os encaminhamentos da educação profissional.

No que tange ao plano administrativo organizacional na nova configuração gerencial do Departamento Regional do Ceará, foram definidas competências para a equipe de coordenação pedagógica conformadas ao alinhamento estratégico da instituição. A definição das competências do coordenador pedagógico no Departamento Regional do Ceará, de acordo com a gerente de Recursos Humanos, ~~se~~ deu através do processo de busca para realinhamento de estratégias num momento em que a instituição se depara com um novo cenário e o próprio contexto atual cobra o domínio de novas competências que garantam a excelência em educação profissional+.

Para a gerente de Recursos Humanos, a construção de um novo perfil do coordenador pedagógico no Departamento Regional do Ceará teve como premissas básicas: conscientização de que a implementação do projeto político-pedagógico exige da equipe de suporte pedagógico um perfil específico; convicção de que o coordenador pedagógico no Departamento Regional do Ceará tem características próprias e deve ser ocupado por profissionais que apresentem um perfil de competência diferenciado; reconhecimento de que aqueles que ocupam a função de coordenador pedagógico devem garantir o cumprimento da missão do Departamento Regional do Ceará como instituição de educação profissional, bem como a implementação do projeto político-pedagógico.

As competências foram definidas num processo de discussão coletiva incluindo os coordenadores pedagógicos e são as seguintes:

- a) Visão Sistêmica: compreender a educação profissional à luz das transformações político-econômicas contemporâneas com o fim de atuar com uma visão de totalidade sobre os fenômenos econômicos e político-sociais sobre os quais se assenta tal modalidade de educação na atualidade;
- b) Negociação: alcançar acordos através do diálogo, encontrando e constituindo objetivos comuns para garantir ambiente de alto desempenho;
- c) Orientação para o Cliente: aplicar princípios básicos de qualidade na prestação de serviços tendo o cliente como o foco principal da atuação institucional;
- d) Orientação para Resultados: assegurar a efetividade de suas ações gerindo eficazmente os recursos financeiros e humanos para alcançar os objetivos almejados pelo Departamento Regional do Ceará;
- e) Trabalho em Equipe: colaborar e cooperar com outras pessoas e unidades para atingir um objetivo comum, compartilhando informações e conhecimentos relevantes;
- f) Gestão de Pessoas: desenvolver os docentes, realizando diagnósticos do seu desempenho pedagógico, promovendo a sua formação contínua em serviço, atuando em nível estratégico da organização e sustentando processos que promovam o aprendizado organizacional;
- g) Gestão do Conhecimento: compreender, incorporar e disseminar os fundamentos e práticas da educação profissional, visando adequar o pensar e o fazer do Senac ao seu projeto político-pedagógico.

- h) Tomada de Decisão: decidir com maior autonomia e delegação diante de situações inesperadas e adversas, demonstrando flexibilidade e buscando alternativas para a tomada de decisão.
- i) Gestão de Projetos: demonstrar capacidade de propor novas estratégias, ações e projetos para a educação profissional, articulando-os às novas necessidades e demandas do mundo da educação e do trabalho.

A redefinição do papel do coordenador pedagógico no interior dos novos processos de gestão de recursos humanos é vista de forma positiva pela equipe, que considera ter havido um alargamento de sua intervenção profissional dentro do Departamento Regional do Ceará.

Percebe-se que no Departamento Regional do Ceará, ao contrário do que tem ocorrido em muitos outros departamentos regionais da rede, tem havido um reconhecimento da importância do trabalho pedagógico, assim como da necessidade da reconfiguração da atuação do pedagogo em outras bases, conformada a nova pedagogia do trabalho. Todavia, as mudanças ocorridas no âmbito institucional correm o risco de promover o reducionismo dessa atuação a uma dimensão meramente instrumental, limitando a prática educativa ao mero exercício técnico de saberes e à ênfase exclusiva no saber-fazer prático.

A definição das novas competências do coordenador pedagógico sugere que a atuação deste profissional se encaminha para uma dimensão que tende a privilegiar o prático, o simplista e o prescritivo, cuja ênfase recai sobre o domínio de procedimentos a serem desempenhados.

Reconhece-se que a dimensão ético-política da atuação do pedagogo não poderia estar prescrita nas normas e comportamentos institucionais desejáveis, pois a mesma dimensão se inscreve a partir das suas formas de ver e interpretar o agir no mundo. Assim, será a partir da observação de seu agir que se pode abarcar tal dimensão. O pedagogo, ao definir os rumos da práxis educativa, toma decisões, age escolhendo entre alternativas, o que significa que

as suas escolhas em relação aos modos e formas de conduzir sua tarefa educativa não são gratuitas ou casuais.

Se a prescrição do exercício profissional do coordenador pedagógico do Departamento Regional do Ceará se define exclusivamente pelo desempenho técnico de papéis e funções delimitados onde o utilitarismo, o aplicacionismo e o imediatismo constituem as racionalidades orientadoras do trabalho educativo, não se pode limitar a este parâmetro para apreender o seu caráter ético-político.

Uma significativa parcela da equipe pedagógica do Departamento Regional do Ceará tem revelado um importante protagonismo nas discussões e definição do currículo da instituição, revelando, assim, um entendimento comum acerca das concepções de homem e de mundo que estão na base dos processos de formação realizados com os jovens e adultos na educação profissional e um compromisso com sua preparação para a participação cidadã e inserção no mundo do trabalho.

Prova disso é o modelo adotado para garantir a inserção dos fundamentos sociopolíticos- culturais nas práticas formativas. Todos os cursos partem de um módulo inicial, o qual é denominado de módulo integrador e funciona como um tronco comum a todos os cursos dentro de uma mesma área. Enfoca, de forma mais acentuada, os saberes sociais, os quais se desenrolam no desenvolvimento dos módulos seguintes em abordagens transversais ancoradas nas situações específicas do contexto profissional.

As abordagens de temáticas de meio ambiente, como desperdício e consumismo, por exemplo, são retomados na hora da prática supervisionada como reforço a atitudes e condutas a serem incorporadas pelos alunos no exercício da profissão e da cidadania. São abordados também temas sobre a dinâmica do mundo do trabalho na área em que o curso se localiza, enfatizando assuntos como organização dos processos de trabalho na área, novas

tecnologias e formas de gestão incorporadas ao trabalho, dinâmica dos empregos, empreendedorismo, entre outros, de modo a contextualizar o aluno no cenário profissional no qual irá atuar.

Nesta perspectiva, a dinâmica observada no interior do Departamento Regional do Ceará revela, de um lado, que subjaz na prescrição das tarefas e competências do pedagogo uma direção para a práxis pedagógica cujo objetivo é a produção de aprendizagens úteis à adaptação e ao ajustamento do indivíduo, a eficácia do processo educativo, fundado nos princípios da racionalização e da produtividade e o atendimento às necessidades do mercado. Por outro lado, revela um enorme campo de possibilidades, inscritos a partir do protagonismo dos sujeitos que ali interagem.

Todavia, nem toda a equipe se encontra engajada em tais atividades, ou não participa com o mesmo nível de compromisso, o que incita a captar os sentidos que esses sujeitos têm da sua própria realidade, como se movem nesta realidade, que significados atribuem à educação profissional, como produzem suas concepções de mundo, desvelando, assim, sua mentalidade, suas novas direções e perspectivas. Nesse enfoque, estaremos desvelando também como se expressam os saberes e convicções desses profissionais, construídos em suas trajetórias de vida, de formação profissional e de participação em diferentes instituições da vida social.

5 OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR: OS SIGNIFICADOS ASSUMIDOS PELOS SUJEITOS PEDAGOGOS NA CONDUÇÃO DAS SUAS PRÁTICAS

5.1 Sentido e Significado: definindo os conceitos

Na tentativa de desvendamento das questões cotejadas no desenvolvimento deste trabalho buscaram-se no campo empírico os elementos para compreender o significado social da educação profissional, ou seja, o que conecta a atividade que ocorre em seu âmbito com a finalidade dessa prática social? Que sentidos os sujeitos pedagogos assumem na condução das suas atividades no interior da escola de educação profissional? Como os pedagogos se conduzem e se percebem no contexto da nova pedagogia do trabalho? Que posições assumem, que visões de mundo e que saberes informam a sua prática?

De acordo com Asbahr (2005), o homem se apropria das significações sociais expressas pela linguagem e lhes confere um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.

A relação entre a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível e emocional, conforme a autora, é o principal componente da estrutura interna da consciência. Enquanto a significação pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos ou fenômenos da consciência social, o sentido se ancora da consciência individual. A apropriação, por parte do sujeito, do sistema de significações depende da produção do sentido pessoal. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade.

Asbahr (2005) mostra que sentido pessoal e motivo estão intimamente relacionados. Para que se possa encontrar o sentido deve-se descobrir seu motivo correspondente. O sentido pessoal indica, portanto, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. O sentido, afirma a autora, não é algo puro,

uma criação metafísica da mente dos homens. Ao contrário, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora sentido e significação não sejam coincidentes, estão ligados um ao outro na medida em que o sentido exprime uma significação.

O conceito de significado, na perspectiva histórico-social, exige que se entenda a diferenciação entre atividade e ação. A atividade humana, segundo Leontiev (1978), constitui-se de um conjunto de ações. A necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Não é, portanto, cada ação por si que se justifica pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo. Por exemplo, a ação do pedagogo em reunir os professores de um mesmo curso de modo a favorecer a interação, a troca de ideias entre eles e o desenvolvimento de projetos integradores pode parecer uma ação contrária ao trabalho de professores de disciplinas que aparentemente não interagem entre si, mas guarda coerência com a interdisciplinaridade, onde os professores vão discutir o tema, a forma de desenvolvê-lo a partir de sua disciplina. No entanto, se o professor não entender que está sendo estimulado a desenvolver um tema comum entre os demais a partir da abordagem de sua disciplina, isto é, se não captar a relação entre essa ação e o motivo da atividade global, o mais provável é que se estabeleça uma confusão, e o bom andamento do trabalho docente seja comprometido. Assim, somente quando o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade é apropriado por eles é que ocorre o sentido correspondente ao seu significado. O significado da ação de planejar coletivamente seria justamente romper com a fragmentação que o currículo disciplinar traduz e dar a possibilidade de os alunos construírem uma visão totalizadora da realidade social através da inter-relação existente entre os diversos campos das ciências. Para se atingir tal finalidade se faz necessária a implementação de várias ações no âmbito da

atividade pedagógica. Estas ações, isoladamente, não dão conta da finalidade pretendida à atividade.

No curso da experiência social o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender essa realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos. Dessa forma, vai criando e fixando modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir. Portanto, a experiência social cria produtos culturais e as significações sociais expressam as sínteses históricas dos produtos culturais, sejam eles palavras, objetos, conceitos ou o conhecimento de forma geral. As significações não são eternas, são produto da história humana e, como tal, transformam-se com as mudanças da língua, dos valores, da política e da sociedade como um todo. Expressam, portanto, a ideologia que as produziu.

O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizada em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento (...) (LEONTIEV, 1978, p.96).

A educação profissional enquanto prática social que é histórica, portanto produto da prática social humana, guarda em si um forte componente político e uma relação imediata com o mundo produtivo. Seu conceito tanto expressa as mudanças das práticas produtivas no decorrer do tempo, e estas variam de acordo com o momento histórico, político e econômico em que a educação profissional está sendo engendrada, como seu significado difere conforme as diversas concepções filosóficas de homem e de mundo, de acordo com as gestões educacionais representantes de um ou outro ideário pedagógico. De acordo com a análise que se vem construindo neste trabalho, evidencia-se que a concepção de educação profissional submissa aos valores do mercado difere da

concepção que se volta ao horizonte da emancipação humana e aponta para práticas totalmente opostas entre si.

Isto leva a eleger que o significado atribuído à educação profissional no âmbito da prática escolar como um elemento importante na elucidação do tipo de pedagogia que se consolida na escola de educação profissional, é também elemento fundamental para a compreensão do que motiva a atividade pedagógica neste âmbito, isto é, o sentido pessoal atribuído a essa atividade, já que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social.

A significação social do trabalho do pedagogo na escola de educação profissional é coordenar junto ao docente o planejamento de condições para que os alunos aprendam, ou melhor, que construam sua aprendizagem, acompanhar o desenvolvimento do planejamento do docente, apoiando no que se fizer necessário e avaliando se o trabalho pedagógico realizado se apresenta efetivo no atendimento dos objetivos pretendidos. Para tanto, o pedagogo é responsável por propor e organizar, juntamente com o docente, situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo. Todavia, essa ação deve guardar coerência com o todo da atividade em educação profissional, com o seu motivo.

Para se compreender, de modo efetivo, o significado do trabalho do pedagogo, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social.

A atividade do pedagogo tem uma relação intrínseca com a formação humana. De um modo geral, sabe-se que o indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e se objetivando no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade

humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente tanto da parte de quem se educa quanto da parte de quem age como mediador do processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social (DUARTE, 1993, p.47-48).

De um modo particular, quando a apropriação se realiza na escola, isto é, de forma institucionalizada, o pedagogo desempenha um importante papel na mediação necessária entre o professor e as formas consideradas mais adequadas ao desenvolvimento do trabalho docente. Tanto Leontiev (1978, p.271-273) quanto Vygotsky (1991b, p.97-101) apontam essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação. Esse conceito de mediação dos outros indivíduos do grupo social entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, desenvolvido por Vigotski, é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola.

A mediação realizada pelo pedagogo entre o professor e as formas de condução pedagógica para a sua prática na escola de educação profissional guarda especificidades, ou seja, a educação profissional é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual e profissional do aluno. Assim, a atividade que o pedagogo realiza neste âmbito é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

No capítulo anterior, quando foram analisados o papel dos agentes do Departamento Regional do Ceará e o cotidiano da prática escolar, evidenciou-se o postulado da nova pedagogia do trabalho que reina naquele espaço e que tem definido uma direção nova para a prática pedagógica cuja característica principal é a conformação de aprendizagens úteis à adaptação e ao ajustamento do indivíduo, a eficácia do processo produtivo, fundado nos princípios da

racionalização e da produtividade, e o atendimento às necessidades do mercado. Por outro lado, evidenciaram-se também o tensionamento das relações e a geração de possibilidades de ampliação do foco da formação inscritos a partir do protagonismo de boa parte dos sujeitos pedagogos que ali interagem. Todavia, deu-se conta, também, de que há parte da equipe de pedagogos que não se engaja nesse movimento, priorizando a realização das tarefas práticas prescritas das suas atribuições, o que redundará num trabalho pedagógico alienado.

Leontiev (1978) aponta que na sociedade de classes há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana, nessa particularidade, como alienada. Transferindo essa análise para o trabalho do pedagogo, podemos apreender que a atividade pedagógica será alienada sempre que o sentido pessoal não corresponder ao significado social da prática pedagógica.

Para Vasconcellos (1999, p.25), a alienação docente engloba vários aspectos da atividade educativa:

A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quem, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica).

Percebe-se que a análise do autor acima citado sobre a situação de alienação da atividade educativa aponta para elementos engendrados nas condições objetivas e subjetivas de vida e inserção social do educador, e em específico, do pedagogo. Como condição objetiva, só para exemplificar, vale lembrar a própria dinâmica intensa do trabalho que é exigido desse profissional no interior do Departamento Regional do Ceará, entre outros aspectos que emergem

naquele ambiente. Como condição subjetiva, entre outros fatores, está a formação teórica e acadêmica do pedagogo que, conforme apontado na produção teórica analisada anteriormente, vem se apresentando insuficiente para dar conta da complexidade do fenômeno educativo na sociedade atual.

Considerados os conceitos de significação social e sentido pessoal, a introdução de um novo postulado no ideário pedagógico da educação profissional e o objetivo do trabalho do pedagogo, ou seja, o significado da sua prática, é preciso descobrir o que motiva, o que incita o pedagogo a realizá-la. Em outras palavras, qual o sentido dessa atividade para o pedagogo?

Conforme Duarte (2004b), a ação individual adquire um sentido racional somente como parte do conjunto da atividade social. A ação humana individual, portanto, não ocorre desconectada das demais ações que compõem o conjunto da atividade social. O autor afirma que a relação mediatizada, indireta, entre a ação e o seu motivo como um todo precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos, tanto em termos cognitivos como em termos afetivos.

Na mente humana há, portanto, uma relação indireta mediatizada entre o conteúdo da ação e o motivo desta, ou seja, entre o conteúdo e o significado da ação. Assim, o significado da ação é aquilo que o sujeito faz, é a resposta à pergunta: o que o indivíduo está fazendo?

A consciência humana trabalha com as relações entre o significado e o sentido da ação. O que seria o sentido da ação? Para o autor mencionado, o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação.

Essa análise da relação entre significado e sentido das ações humanas tem uma relevância preponderante no desvelamento das ações que hoje ocorrem no

interior das escolas de educação profissional, haja vista que conforme o significado social a ela atribuído, e sendo os agentes educativos conscientes deste significado, eles se posicionarão dando sentidos diversos à sua ação conforme suas opções e visões de mundo. Um dos grandes desafios da educação profissional que postula o trabalho com princípio educativo não seria justamente o de fazer com que o objeto ou conteúdo dessa formação possua um determinado sentido consciente para os sujeitos protagonistas de sua prática? Uma das armadilhas contidas em boa parte das propostas de educação para o trabalho em voga não seria justamente a de postular uma relação imediatista e pragmática entre o significado e o sentido das ações formativas, atrelando essas ações ao utilitarismo tão forte no alienante cotidiano da sociedade capitalista contemporânea? A reflexão sobre essas perguntas requer uma análise do processo de alienação na sociedade capitalista como um processo que ocorre de duas maneiras: pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e pela impossibilidade existente, para a maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais já existentes socialmente.

O que nos propomos, portanto, é fazer a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos (pedagogos) e suas ações (prática pedagógica), as quais estão contidas em um contexto particular (escola de educação profissional) onde ocorrem os fatos.

5.2 O Trabalho a partir dos Temas Norteadores com os Grupos Focais

No seminário de apresentação da pesquisa falou-se sobre a abordagem qualitativa, sua ruptura com os parâmetros epistemológicos do paradigma positivista, e da possibilidade de incorporar no seu bojo o sujeito e sua subjetividade; de valorizar a construção peculiar das práticas cotidianas que passam a ser vistas não por seus produtos palpáveis, objetivados, quantitativos, mas pelo processo significativo de sua construção, onde se incorporam as

representações, os significados, o sentido existencial elaborado. Chamou-se a atenção para o espaço em que o sujeito se coloca como ator/co-autor da cena investigada.

Na apresentação da proposta de utilização da técnica da história de vida, deu-se destaque ao seu caráter formativo, construindo a argumentação que alia pesquisa e formação baseada nas seguintes possibilidades:

- a) Resignificação da prática pedagógica: pela oportunidade de um mergulho retrospectivo sobre a prática onde cada sujeito reconstrói sua trajetória externalizando de que forma percebe a sua prática, reflete coletivamente com seus pares sobre a mesma, tentando apreender como cada um, de forma singular, constrói suas visões de mundo, percepções, concepções. Isso possibilita os sujeitos perceberem como se formam suas identidades e particularidades em relação aos outros, o que poderá desvelar uma nova realidade, criar outros instrumentos de leitura dessa realidade e permitir formas diferentes de adentrar, perceber e significar essa mesma realidade;
- b) Pedagogia da formação contínua: ao mesmo tempo em que a pesquisa permite aos sujeitos uma reflexão sobre o fazer nos processos de trabalho, permitirá, também, através dessa reflexão, uma introspecção na qual o pensamento volta-se a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam. Ou seja, uma imersão no mundo de sua própria experiência, de seus valores, significados e representações. Trata-se de um processo repleto de emocionalidade que coloca o sujeito em contato com seus contornos sócio-históricos. Neste sentido, a formação contínua do sujeito pedagogo se dará através da reflexão, que possibilitará o conhecimento crítico de sua ação, podendo, a partir daí, reconstruir os condicionantes de sua ação, os pressupostos de suas escolhas cotidianas, bem como reconstruir-se como pessoa, como identidade;
- c) Práticas cotidianas: a partir do cotidiano, enquanto locus onde o sujeito se revela com toda a sua inteireza, onde o sujeito se dá a conhecer pelo outro, com suas representações, tendo como pano de fundo a trama do cotidiano, permitirá visualizar as práxis e as possibilidades de o sujeito se formar através da reflexão.

Conclui-se reforçando que o sujeito pedagogo será concebido como ator/co-autor da cena investigada, onde será considerada, ao mesmo tempo, a sua identidade coletiva, a sua subjetividade e o sentido por ele atribuído à sua

práxis. Enfim, o pedagogo será concebido como um profissional autônomo, reflexivo, que investiga a partir e sobre a sua própria prática.

O seminário de apresentação ocorreu conforme descrito a seguir:

I Seminário Ë O Contrato de Ação

Nesse primeiro seminário o objetivo foi apresentar os principais aspectos da pesquisa e as concepções que a fundamentaram, bem como conseguir a adesão do grupo para integrar a pesquisa como sujeito de investigação. Observa-se nas práticas do Departamento Regional do Ceará, conforme já demarcado neste trabalho, certa indefinição sobre a sua natureza. Em algumas vezes é entendida como escola e em outras vezes como empresa. Dado o conflito de lógicas entre a racionalidade que rege a escola e a que rege a empresa, por diversos momentos, são gerados questionamentos sobre o papel do educador, seu discurso e seu agir. Em face desse contexto, preferiu-se iniciar o seminário esclarecendo que se partiria do pressuposto de que a escola, independentemente de sua modalidade de atuação, realiza processos de educação, e que, portanto, seria encarada como escola. Conseqüentemente, os sujeitos que ali atuam seriam concebidos como educadores. Destacou-se que sua atuação pressupõe a mobilização de saberes e valores adquiridos na prática social. Situou-se o objeto enfocado na pesquisa no entrelaçamento dessas questões, destacando que na pesquisa se partia da premissa de que o trabalho realizado pelo pedagogo dentro da escola de educação profissional é de fundamental importância.

Enfatizaram-se as contribuições que a pesquisa qualitativa, como a abordagem da história de vida, tem para dar à luz deste trabalho, chamando a atenção para dois momentos fundamentais da pesquisa. Primeiro, há um momento de resignificação da prática pedagógica, que é exatamente o que uma pesquisa desse tipo propicia, pois além de ser um momento de levantamento de dados, é também um momento de formação. Segundo, há um momento de mergulho na Pedagogia enquanto ciência que fundamenta a nossa formação.

Apresentaram-se as principais categorias de análise afirmando a crença da autora na riqueza da vivência proposta para revisitar a Pedagogia e seu próprio fazer em cada sujeito pedagogo que constrói sua identidade profissional a partir da formação em Pedagogia. Neste sentido, destacaram-se três categorias que subjazem à análise do pedagogo: pedagogo, prática pedagógica e cotidiano escolar. Justificaram-se seus usos, esclarecendo que não se pode cair no equívoco de achar que há uma construção social que está apartada do sujeito e da sua subjetividade, uma vez que o sujeito interfere no ambiente onde atua, assim como esse mesmo ambiente interfere na construção da sua subjetividade. Assim, ao mesmo tempo em que o sujeito transforma aquela circunstância em que ele atua, essa circunstância também transforma o sujeito.

Na perspectiva da análise a partir da categoria cotidiano escolar, explicou-se ao grupo que se enfocaria o sujeito pedagogo em suas práticas cotidianas tendo em vista ser o cotidiano o *lócus* em que os sujeitos se revelam com toda a sua inteireza, não sendo possível manter nesse *lócus* um falso discurso ou uma encenação de algo que se gostaria de aparentar ser, pois *no cotidiano a gente se revela com todas as nossas idiosincrasias, com toda a nossa inteireza, com todo o nosso subjetivo, com todas as nossas crenças, os nossos valores, as nossas normas morais*. (Fala literal da pesquisadora).

Ainda sobre o cotidiano escolar da educação profissional, afirmou-se que se partiria do pressuposto de que ele é um espaço em que os saberes do pedagogo se misturam e se confundem com diversas concepções dos diferentes sujeitos que interagem nesse espaço, com diversos saberes e valores que são plurais entre os pedagogos enquanto grupo que compartilha uma identidade profissional, da mesma forma que são plurais entre os diferentes grupos dos outros profissionais da instituição. Partiu-se, então, do pressuposto de que há um confronto de saberes, existem perspectivas e concepções diferenciadas. Entende-se que é no cotidiano que se manifestam os desejos, as paixões e os ideais, mas também as

determinações do campo social. Frisou-se que, certamente, nem as determinações do campo social podem se materializar em toda a sua intensidade, tampouco a nossa vontade. Na verdade existe, no cotidiano, de forma latente, uma correlação de forças.

Situou-se o problema a partir dessa fala, indagando ao grupo se para fazer a opção por uma determinada concepção de educação profissional ele (grupo), percebia que os valores dos sujeitos que atuam na escola de educação profissional interferem nas tomadas de decisão. Se quando o sujeito decide implementar sua prática, optando por um conceito ou por outro, até que ponto as subjetividades se manifestam, em que medida comparecem as visões de mundo, os saberes e os valores.

Explicitou-se que se estava partindo do pressuposto que concebe o pedagogo como um sujeito que age escolhendo entre alternativas, sejam elas conscientes ou não, mas a realidade sempre apresenta alternativas para o agir. Naturalmente que se compreende que o contexto dessa ação também define, limita e interfere nas alternativas, mas existe um campo em que as alternativas estão dadas. Mesmo que essas alternativas não sejam, na perspectiva de quem escolhe, digamos assim, a melhor alternativa. Mas elas sempre estão postas. Chamou-se a atenção para o fato de que a prática pedagógica tem duas dimensões que se consideram basilares: a dimensão técnica e a dimensão ética. Reconhece-se que essas duas dimensões se misturam, interagem entre si, se confrontam e se complementam. Destacou-se que o fazer da educação é um ato de profundas consequências. Numa metáfora: fazer educação não é o mesmo que fazer uma blusa, por exemplo, sem refletir sobre qual vai ser a consequência social e política de usá-la. Mas agir em educação é diferente. Quando se atua na educação, isso remete a uma tomada de decisão sobre o que fazer, o tipo de homem que se quer formar, a direção e o sentido se quer ao andar e guiar os alunos a partir dessa direção ou desse sentido.

Transpondo essa reflexão para uma prática pedagógica que congrega essas duas dimensões, e partindo do pressuposto de que o pedagogo é o sujeito que age a partir de escolhas entre alternativas para organizar os projetos educativos e explicitar a sua intencionalidade, afirmou-se que quando ele organiza os processos educativos comparece nesse momento uma dimensão técnica e uma dimensão ética. Quando ele explicita sua intencionalidade, seja ela consciente ou não, seja ela a favor de determinados interesses existentes na dinâmica social ou não, comparece ali uma dimensão ético-política da formação. Dependendo do projeto de mundo, de sociedade e de escola desse mundo aos quais se vincula a intencionalidade educativa, aqui também se colocam os limites e as possibilidades da prática pedagógica.

Quanto à identidade profissional do pedagogo, levantaram-se alguns questionamentos para reflexão do grupo: o que é que lhe dá uma singularidade e uma identidade enquanto coletivo? O que é que une, que faz com que no momento em que um colega pedagogo fale exista uma identificação imediata com a fala dele? Indagou-se ao grupo o que é ser pedagogo, sobre a sua identidade. Questionou-se também sobre o sentido da práxis pedagógica: a práxis possibilita que o pedagogo pense sobre o que faz? É o movimento que vai do ideal para o mundo real, que une o pensamento com a ação? Qual o significado dessa práxis para ele? Qual o sentido que se atribui a essa práxis? Com o intuito de confirmar a aquiescência do grupo para com a proposta, ao finalizar essa abordagem inicial, indagou-se: a proposta atrai vocês?

A intervenção do grupo e suas manifestações expressas na falas convergiram para vários pontos da abordagem realizada. Foi possível perceber nesse momento um profundo interesse do grupo pelo trabalho a ser realizado. Tal interesse tanto se evidenciou nas falas quanto na disposição de ouvir atentamente, no olhar, nas expressões corporais e faciais. Falas como essas justificam nossa impressão:

Gosto muito da proposta. Até porque quando leva a gente a refletir sobre a nossa identidade, poderá estar também legitimando e mostrando, fazendo com que as pessoas reconheçam a nossa identidade e passe até, de certa forma, a compreender melhor, a dar mais credibilidade para a equipe e entender realmente o papel dessa instituição enquanto escola+ (Pedagoga Mafalda).

*Me fez recordar um professor que tive que trabalhava muito essa questão de *qual é o nosso papel, né?* do pedagogo, assim, já que muitas vezes não temos tempo de fazer essa reflexão+ (Pedagoga Santana).*

Engraçado, até agora eu não tinha me reportado a questão da minha formação, não na escola formal, mas nos movimentos sociais. E você começa trabalhando dentro de um contexto, e você é cobrado por saber qual é o teu papel mesmo, quais são as tuas crenças, a partir dessa realidade que tu quer defender e tu quer levar como um caminho para a tua vida. E eu viajei aqui pros anos 80... [risos+] (Pedagoga Maria).

Aqui eu acho que, assim, a supervisão pedagógica é de um jeito e será de outro após a conclusão dessa pesquisa+ (Pedagoga Mafalda).

A primeira impressão que ficou foi de que o grupo se sentiu extremamente contemplado nas questões abordadas na pesquisa. Esse momento funcionou como um descortinamento de aspectos que ficam apenas nos bastidores, nas percepções e comentários reservados entre os pares. Os pontos que mais despertaram a atenção foram os referentes à identidade do pedagogo, ao mergulho no cotidiano e aos aspectos formativos implícitos na pesquisa.

Acredita-se que a questão da identidade se constitui num elemento significativo para o grupo, tendo em vista todas as transformações que ocorreram na estrutura organizacional e os diversos questionamentos sobre o papel do educador. Inclusive, na descrição de suas atribuições tem-se notado mudanças substanciais, conforme já demarcado nos capítulos anteriores deste trabalho. Algumas falas revelam uma preocupação direta com a questão da credibilidade do trabalho da equipe, como essa em que a pedagoga afirma que a pesquisa, além de provocar uma reflexão sobre a identidade, poderá também

estar legitimando e mostrando, fazendo com que as pessoas reconheçam a nossa identidade e passe até, de certa forma, a compreender melhor, a dar mais credibilidade para a equipe e entender realmente o papel dessa instituição enquanto escola+ (Pedagoga Mafalda).

Nessa outra fala, a pedagoga credita à pesquisa a possibilidade de resgate da atuação do pedagogo e remete ao processo social de desvalorização e desqualificação da categoria profissional:

Muito interessante essa sua forma de abordar o nosso trabalho, que seria eu acredito, o próprio resgate da atuação do pedagogo. Porque nós tivemos nos anos 80, realmente, com o pessoal da pedagogia lá na UFC, um bom resgate do papel do pedagogo e da pedagogia com alguns professores, com algumas tendências, com algumas teorias, e depois, com o tempo, ele foi se desqualificando. A função, ela foi saindo, se perdendo. Não existe mais supervisão nem no Estado, muito menos agora no Município. Não saiu nos Planos de Cargos e Carreiras+ justamente por essa falta de crença na identidade desse curso. E todo mundo tá entrando em tudo, não vê nexos e aí tá se acabando. Eu acho que esse seu trabalho é um resgate histórico inclusive da nossa atuação. (Pedagoga Francisca).

Outra pedagoga resgatou a questão da falta de clareza sobre a identidade profissional do pedagogo manifestada na definição das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Nesse momento não resisti à tentação de tecer uma consideração acerca do assunto:

Bois é, a propósito, antes da aprovação das diretrizes para a formação do pedagogo havia uma grande articulação das IES para assumir de uma forma intensa os cursos de formação de pedagogo, de modo que já havia enormes prédios construídos, esperando que essa diretriz fosse aprovada para que se formassem os tecnólogos da prática. Pela proposta defendida por essas IES a formação pedagogo teria um esvaziamento significativo da dimensão reflexiva, do científico e da pesquisa, concebendo-se assim o pedagogo como um profissional eminentemente tarefeiro. Daí então, graças a Deus a gente ainda tem uma massa crítica de educadores que pesquisa nessa área, inclusive na linha de formação do pedagogo, podendo ser lembrado nomes como o da educadora Maria Amélia Franco, da qual vocês receberam o texto para esse nosso encontro, o nosso professor Jacques Therrien, da UFC, a Selma Garrido Pimenta, o Libâneo. Foram esses educadores, entre outros tantos que assumiram uma luta e uma defesa séria e exigente acerca do verdadeiro papel do pedagogo. Acho que foram defesas como essa que fizeram a diferença na construção da nova referência de formação do pedagogo. Todavia, infelizmente a gente percebe uma grave falta de clareza sobre a nossa identidade profissional, a nossa formação carrega muito disso, carrega muito também de uma razão extremamente pragmática, e extremamente desprovida de uma reflexão. Eu acho que essa pesquisa tem a pretensão também de mostrar que a nossa prática prescinde da reflexão, ela é grávida de reflexão, ela necessita de reflexão sobre ela. Porque se não, ela vira pura tarefa que qualquer pessoa faria+ (Pesquisadora).

Outro aspecto que também se evidenciou foi o esforço do resgate de memórias já nesse momento inicial. A pesquisadora ficou bastante satisfeita pelo fato de a proposta, desde essa fase preliminar, haver provocado algumas evocações a fatos e momentos significativos na história dos sujeitos que ali estavam. Algumas das pedagogas logo se remeteram aos anos 80, talvez pelo fato de essa década ter sido marcada pela intensidade dos movimentos sociais de contestação ao modelo social capitalista no Brasil, a transição da ditadura para a abertura política, e por ter propiciado um engajamento maior dos sujeitos nas lutas sociais. Inclusive, na época tanto os currículos dos cursos de formação nas ciências humanas tinham uma abordagem mais politizada e crítica quanto se demarcou uma forte presença do movimento estudantil dentro das universidades. Percebeu-se também uma boa expectativa do grupo em relação à possibilidade de formação que a pesquisa trazia.

As diversas manifestações, portanto, estiveram mais atreladas aos interesses pessoais de cada um em relação à pesquisa, à possibilidade de formação, de resgate da identidade e de memórias. Todavia, houve uma pequena manifestação voltada à dimensão técnica do trabalho pedagógico:

“Só um ~~parentesinho~~, nessa parte em que você coloca que o pedagogo organiza os projetos educativos e explicita a sua intencionalidade, eu acrescentaria também que ele avalia. Na verdade, a gente organiza o projeto, a gente explicita a nossa intencionalidade e no final a gente também faz essa avaliação pra saber se o que a gente organizou, planejou, está sendo cumprindo+”(Pedagoga Mafalda).

Considerando-se que a avaliação realizada pela equipe de coordenação pedagógica no Departamento Regional do Ceará é eminentemente técnica, pois contempla os aspectos processuais ligados à satisfação do aluno com a atuação do professor nos aspectos de assiduidade, pontualidade, relacionamento etc., com a estrutura física e as instalações, e com a organização didático-pedagógica, percebeu-se que não tinha ficado claro o significado da expressão explicitação da

intencionalidade da prática educativa. Então foram acrescentadas outras considerações para clarificar o conceito:

%Claro. E isso faria parte da dimensão técnica da organização dos projetos educativos, que faz parte dos eixos técnicos da gestão do trabalho pedagógico. A questão da explicitação da intencionalidade, ela se inscreve num terreno ético de tomada de decisão mesmo. Porque, quando por exemplo, eu escolho uma abordagem sobre a forma a partir da qual vou abordar no módulo integrador a disciplina %Mercado de Trabalho+e eu escolho uma perspectiva que diz que a terceirização não é uma coisa boa para o trabalhador, porque o trabalhador agora passa a ser livre e ser o próprio gestor da sua força de trabalho, eu tenho uma perspectiva diferente daquela que diz que hoje a terceirização tem uma consequência ruim para os trabalhadores, porque dilapida os seus direitos, desorganiza a categoria, descaracteriza o seu coletivo como trabalhador.

*Então quando falo das alternativas, seria mais ou menos aí nesse campo de decisão, inclusive sobre as abordagens dos materiais, as transposições didáticas que estaria inscrita essa questão da explicitação da intencionalidade. Quando eu opto pela primeira abordagem, certamente eu explicito uma intencionalidade de reforço à sociedade estabelecida, instituída, quando eu opto, por exemplo, pelo outro recorte que trata a questão de uma forma mais crítica, mais analítica, eu estou então partindo de outra perspectiva que, de certa forma, se compromete com a formação de uma consciência mais esclarecida. Então é por aí que a gente coloca a explicitação da intencionalidade. E aí se coloca também uma dimensão que é ética, que é valorativa, e isso está muito de acordo com os seus valores, suas crenças, suas visões de mundo. Se você, como sujeito, acredita que a terceirização é uma coisa boa, conscientemente ou inconscientemente você também está reforçando um determinado projeto social+(**Pesquisadora**).*

A partir dessa explicação, o conceito foi entendido. A fala do pedagogo, único homem da equipe, o qual integra a amostra da pesquisa sob o nome de Tiano, revela a compreensão do referido conceito:

*%Isso é fato. Porque por mais que o sujeito não diga naquele momento qual é a sua posição, mas a partir de sua ação, ele revela sua concepção de mundo+(**Pedagogo Tiano**).*

Enfim, todas essas manifestações foram reveladoras de que o grupo aprovava a proposta e estava disposto a se integrar no trabalho movido pelo desejo de fortalecer uma representação institucional positiva acerca do papel do pedagogo no fazer educacional, de se autoperceber e refletir sobre sua prática, suas direções e opções no cotidiano da escola.

II Seminário **É** Trabalhando os temas norteadores

O segundo seminário teve como propósito apresentar as grandes questões que nortearam os debates a partir dos quais se promoveu a autoreflexão sobre a prática pedagógica na educação profissional, extraindo os elementos de análise da realidade investigada: o que me faz interpretar o mundo da forma como eu interpreto; qual é o trabalho do pedagogo na escola de educação profissional; qual o significado da educação profissional. O primeiro tema trabalhado nesse encontro foi: **o que me faz interpretar o mundo da forma como eu interpreto?** (Lembrando que esta primeira diretriz norteou as falas sobre a vida como estudante, a adolescência, as experiências familiares, a vivência nos grupos e movimentos sociais, de onde se extraem importantes lições e concepções para consolidar as visões de mundo). Foi selecionado um pequeno vídeo de Paulo Freire⁸, no qual ele tem uma fala muito interessante sobre a leitura da palavra e afirma que tal leitura vem sempre precedida da leitura de mundo. A partir dessa reflexão, tentou-se resgatar memórias sobre a nossa forma de ler o mundo, como cada um de nós constrói a sua maneira de ver o mundo.

O trabalho no grupo focal foi iniciado apresentando-se as três questões norteadoras do debate. Foi feita menção aos aspectos abordados no encontro anterior para situar o trabalho daquele segundo encontro, destacando que dentro das três categorias que norteiam a delimitação do problema (pedagogo, prática pedagógica e cotidiano escolar) seriam enfatizadas as questões sobre as visões de mundo, os saberes e valores do pedagogo, sua identidade, tudo isso interagindo na práxis pedagógica.

Para provocar algumas reflexões iniciais no grupo e para sondar os seus saberes e concepções sobre o assunto, a pesquisadora colocou as seguintes indagações: Por que a minha forma de interpretar um fato, de assumir uma posição diante de um acontecimento, de defender uma concepção de mundo, uma

⁸ Vídeo capturado na internet no endereço http://www.youtube.com/watch?v=CN_gKPWyGVA.

concepção de homem, por exemplo, é diferente da forma como age a Maria? O que nos diferencia e em que momentos da nossa construção enquanto sujeitos e enquanto pedagogos, a gente se diferencia e em que momentos a gente se aproxima?

Relembrando alguns momentos ocorridos no primeiro encontro, destaca-se que os momentos de aproximação são muito importantes porque eles demarcam a identidade do pedagogo, uma vez que todos no grupo partem de um ponto de convergência: ser pedagogo e pedagogas. Todos passaram por um currículo de formação que ocasionou, mais ou menos, reflexões idênticas. Todavia, há também os pontos de divergências. Cada um tem a sua singularidade, a sua vivência, as suas perspectivas, as suas inserções no mundo que o particularizam e o singularizam.

Demarcou-se que existem nessa relação pontos de convergência e divergência entre a identidade coletiva do profissional pedagogo e a subjetividade de cada um que provêm de diversas fontes de socialização nas quais cada um se formou. Daí é que se pretendeu compreender como é que essas fontes comparecem na tomada de posições na prática pedagógica, na implementação de atividades pedagógicas de uma forma ou de outra, nas dimensões técnicas e nas dimensões ético-políticas.

A partir dessa contextualização situou-se a primeira grande pergunta, na certeza de que muitas outras reflexões poderiam sair do grupo: o que me faz interpretar o mundo da forma como eu interpreto? Antes de exibir o pequeno vídeo de Paulo Freire no qual ele se reporta à questão da leitura de mundo, disse ao grupo: *eu gostaria de ouvir de vocês comentários sobre o assunto, quem se habilita? [risos]*

Foi muito oportuno abrir esse momento inicial para a manifestação do grupo, pois o que ocorreu a partir dali foi extremamente revelador das concepções

que o grupo trazia, da interpretação de cada um sobre as leituras da obra de Paulo Freire, das formas como se apropriam do legado de Freire para construir suas visões de educação, de mundo e de sociedade. Inclusive, o momento mexeu com memórias e sentimentos de educadoras que haviam vivenciado a metodologia antropológica de Paulo Freire em passagens anteriores da sua atuação profissional. Houve, assim, uma fala carregada de emoções, como a fala de Maria, que integra a amostra desta pesquisa:

lá captei os links que tem a sua pergunta com o vídeo. De um fato com outro, da história da vida do sujeito com a história da cultura, como é que durante a vida toda, o sujeito nunca se percebeu um fazedor de cultura e de repente o Paulo Freire, através de excelentes mecanismos que ele trazia pra levar às salas de aula, e acima de tudo, através de um método extremamente dialógico, ele, de repente, fazia com que aquilo surgisse na consciência da pessoa, aquilo sempre existia, mas não existia ainda para o sujeito, porque não estava ainda em seu repertório consciente. A partir do momento que aquilo passava a fazer sentido e a fazer parte do repertório de interpretação do sujeito, então aí o sujeito começava a ler o mundo a partir daqueles elementos então novos, daquelas novas incorporações. O que era mais fantástico, sobretudo, era que o Paulo Freire associava isso à leitura da palavra. Então ele dizia: não se pode ler a palavra sem antes ler o mundo. E aí dessa forma ele ia introduzindo as pessoas nessa leitura de mundo e era fabulosa. Cada vez que eu escuto aqueles relatos, inclusive eu tinha um vídeo que ficou muito velhinho e mofou, e não prestou mais, em que os lavradores faziam um relato de como foi a descoberta do mundo e a descoberta da palavra e tinha um que dizia que enlouqueceu. Ele disse que em quarenta dias, todo o mundo que ele até então nunca tinha visto começou a ir surgindo na frente dele. E ele dizia que o mundo ia surgindo na frente dele e, ao mesmo tempo, que ele ficava encantado, deslumbrado, ele não conseguia compreender aquilo tudo. Aquilo tudo era demais pra ele. Aí ele dizia: eu enlouqueci, eu enlouqueci porque era como se eu estivesse cego até então. Eu estava cego, a realidade estava ali, eu não via a realidade. E de repente, a partir dessa reflexão, eu comecei a enxergar essa realidade, e foi demais para mim. Eu não consegui, de certa forma, conviver com essa nova realidade+ (Pedagoga Maria).

Ao fim da intervenção, que a autora preferiu reproduzir na íntegra, Maria estava visivelmente emocionada, e mais adiante se perceberia o sentido pessoal que esse relato tem para a mesma. A intervenção de Maria serviu para reforçar que para Paulo Freire a leitura significava o ato de um sujeito poder se apropriar de uma realidade e interpretá-la. As leituras de mundo são variadas, não se trata de uma única leitura de mundo, e exatamente por isso havia escolhido iniciar o seminário com uma reflexão sobre as diversas leituras de mundo, para que no

relato da história de vida houvesse um resgate do que contribuiu ou dos elementos que convergiram para que a história de cada um, a leitura de mundo de cada um fosse dessa forma, e não daquela. Naturalmente a análise da forma de cada um atuar na educação profissional estaria condicionada aos limites da análise possível dentro do marco da pesquisa. Em seguida, provocou-se o grupo a falar mais colocando a seguinte pergunta: o que é que tem a ver a forma como eu leio o mundo e a forma sobre a qual eu atuo no mundo? Tem alguma relação?

Em resposta a essa pergunta surgiram diversas falas e posicionamentos. Alguns extremamente críticos e reveladores de uma compreensão ampliada da educação e do papel do educador na sociedade, como é o caso da fala da pedagoga Francisca, que compõe a amostra dessa pesquisa:

%Direta e literalmente+(Pedagoga Francisca).

%Depende+(Pedagoga Josélia).

%Como assim, depende como?+(Pedagoga Francisca).

%Mesmo sendo inconsciente, se revela no agir, mesmo não querendo explicitar, se revela (...) e realmente a visão de mundo, as nossas ações, elas são muitas, elas estão totalmente de acordo com o que a gente pensa, com o que a gente acredita, são os nossos valores, os nossos princípios. O que a gente acredita, a gente começa a fazer, colocar nossa ação em prática em cima daquilo que a gente acredita. E, às vezes, por mais que a gente diga: bom, mas eu sou dessa maneira, dentro de você, o que você é se manifesta de alguma maneira (...) Mas em algum momento se manifesta mesmo o autoritário que está lá dentro adormecido, embora ele diga que não. Aí digo: depende... Depende mesmo, às vezes a pessoa tenta maquiá, talvez, alguma coisa. Mas termina fazendo. É como a pessoa que diz que dá uma aula, que trabalha de uma maneira, e na hora que ela está em sala de aula, ela fere totalmente o que ela diz que acredita. Na verdade, ela diz que acredita e age de outra maneira, mas o que está dentro dela é o que realmente aparece+(Pedagoga Josélia).

%E aí parte do universo da pessoa, incluindo a pessoa. Porque a partir do momento que esse trabalhador tinha essa visão limitada, que ele vai ampliando o seu olhar, ele tá se incluindo em novas ações. E aí ele vai vendo até que ponto ele participa ou ele não participa. Ele é sujeito ou não é sujeito. E aí entra a questão da política que o Paulo Freire tanto aprofunda, que é a questão do incluir+(Pedagoga Tereza).

%Acho que tem a ver e se revela na tomada de posição. Na realidade, a individuação ela tá no sentido de se compreender o processo, fazer a leitura, interpretar o que está vendo e, ao mesmo tempo, se somar com outras pessoas que compreendem esse processo e, numa perspectiva coletiva, tentar transformar. Porque, na realidade, assim, desde a vez passada, Mazza, eu tava me lembrando do nosso tempo lá da pedagogia. Na pedagogia, nós começamos a estudar (...) o Paulo Freire, e a gente discutia as suas ideias até no corredor. Então a linha de

*currículo que nós tínhamos na pedagogia, ajudou a gente a buscar outra forma de ver este mundo. Mas não é qualquer mundo, é o mundo que a gente estava, o mundo que nos rodeava, a interpretar esse mundo no sentido que: o que que ele tá fazendo de nós, o quê que nós podemos fazer dele. E a partir daí, quer dizer, a partir dessa compreensão, que aí Paulo Freire nos ajudou mesmo a ver o mundo, um mundo dividido em classe social que nós, enquanto educadores, tínhamos que conhecer de que forma esse mundo tava sendo organizado, qual era o mecanismo e situar o papel do pedagogo, e a postura do cidadão pedagogo, no desenvolvimento dessa ação. Então, assim, eu me lembro muito bem que nós tínhamos esse currículo mas em alguns momentos, a gente negou o currículo no próprio currículo, negou o currículo na própria ação. Porque quando a gente estudava a história da pedagogia ou a história da educação brasileira, a gente se comportava como se estivesse lendo uma outra história, como se não houvesse uma relação dessa história com a leitura atual de mundo. Mas fora do espaço de sala de aula, a gente fazia a leitura do mundo, aí a gente se organizava no Centro Acadêmico, que por um acaso era C. A. Paulo Freire, e a gente fazia os movimentos e participava dos movimentos que contestavam as irregularidades ou a nossa forma de contestar o mundo que estava posto e tentar anunciar outro mundo. Isso no corredor e fazendo junto. (...) E quando a gente começou a estudar a didática com a professora que eu esqueci o nome dela, muito boa, ela dizia assim: de que nada adianta você desenvolver uma técnica pela técnica, mas pra onde é que você vai estar desenvolvendo? Que tipo de pessoas você quer formar? Então na época ela dizia assim: bom, você precisa saber fazer, mas você precisa saber pra quê que você quer fazer, e o quê que você quer fazer com isso. Então assim, as nossas leituras, a forma como a gente foi buscar para compreender o mundo capitalista, como é que ele tava organizado, quais eram as conseqüências, o quê que a gente teria que fazer enquanto coletivo no plano individual, isso foi dando mais solidez à nossa postura enquanto educador. Aí, a partir daí, sabendo que eu estou situada neste mundo e o que eu quero transformar, que eu quero fazer diferente, aí então vamos pra didática, vamos pra metodologia, vamos trabalhar em função desse anúncio. Então (...) eu acho que isso tem a ver com a minha história inicial. Tem a ver com a minha história de vida (...) os movimentos onde eu estava, nos movimentos que a gente começou a fazer na alfabetização de adultos, que a gente começou a sentir como é que se organizavam e a ver que tipo de pedagogia a gente teria que se preparar ou organizar pra que a gente pudesse desenvolver para possibilitar que essas pessoas fizessem essa leitura, assumissem uma posição inclusive de modificação+(**Pedagoga Francisca**).*

A fala da pedagoga Francisca, neste próximo trecho, é bastante elucidativa da compreensão de que o compromisso do educador não se restringe somente à dimensão técnica do seu trabalho, mas também a uma dimensão ética. Os espaços de formação são os mais diversos de inserção e engajamento do educador. Interessante também perceber a clara consciência da importância do curso de Pedagogia para a consolidação de concepções e visões de mundo e de educação. Na continuidade de sua fala ela revela o entusiasmo de participar da

pesquisa e ao mesmo tempo a sua militância e paixão pela educação, o desejo de inserir a sua prática na perspectiva coletiva de transformação social:

Então é assim, quando você coloca essa perspectiva de a gente pegar cada história de vida e compreender essa história como individual e coletiva, que não é só a gente compreender como meras vivências individuais, mas a gente compreender para melhorar a nossa prática, para intervir na nossa realidade, inclusive de atuação pedagógica, achei assim, demais. Achei demais porque eu acho que a gente precisa mesmo, a gente precisa partir desse sujeito individual. Eu sou individual porque eu tenho as minhas características físicas, biológicas, porque eu penso, eu sou. Eu sou este ponto de partida, mas o que eu sou enquanto o profissional, na perspectiva do coletivo, ele transcende do que eu sou, do que eu quero, do que eu vislumbro. Então eu sou um ponto de partida individual, mas eu não sou, na minha ação profissional, na minha ação enquanto pedagoga, eu sou um sujeito coletivo que vai possibilitar vários eus, pra que essas pessoas se coletivizem, pra possibilitar outros desenvolvimentos e aí as pessoas se transformem. Então, essa é a perspectiva que me encanta, que é a nossa compreensão do fazer pedagógico. Então eu acho que a exigência inicial é a gente compreender esse mundo. É uma exigência, a gente tem que fazer essa análise, a gente tem que enxergar porque as coisas acontecem de um jeito pra uns e de outro jeito pra outros. É fundamental que a gente tenha essa concepção e dizer assim: a gente está em mundos fisicamente iguais, mas estamos em mundos diferentes, temos formas de ver diferente, forma de agir diferente, mas que nós temos um horizonte. E este horizonte é um horizonte de possibilidades para todos. Aí de repente essa possibilidade para todos se individualiza novamente no desenvolvimento da capacidade individual de cada um. É mais ou menos assim que eu percebo, que eu acho que é importante sim que nós, que a gente tenha consciência dessa visão de mundo. É um ponto inicial, é um elemento para nós pensarmos. (...) e a partir daí sim, vislumbrar entre uma postura política nossa, mas numa perspectiva não individual, mas coletiva+(Pedagoga Francisca).

A manifestação da pedagoga Francisca, que foi bastante rica em reflexões para o grupo, como sempre acontece nos espaços em que a referida pedagoga fala, o grupo ouviu atentamente, interveio e concordou. Em seguida, teve início a exibição do vídeo *Raulo Freire vive!*

Após esse momento chamou-se a atenção do grupo para os aspectos enfocados no vídeo, presentes anteriormente nas falas das colegas que se pronunciaram, aproveitando o gancho para introduzir algumas reflexões sobre as referências que embasaram as visões de mundo a partir da formação nos cursos de Pedagogia. Ressaltaram-se as referências que balizaram a formação nos anos

de 1980 e 1990, reconhecendo que havia, de certa forma hegemônica, uma vertente que orientava a leitura sociológica de mundo, leitura essa também filosófica, que tinha como matriz teórica a vertente marxista, e que atualmente coabitam nos espaços acadêmicos outras matrizes teóricas. Habermas, por exemplo, tem sido uma grande referência.

Afirmou-se saber que essa é mais uma leitura de mundo dentre as muitas outras vertentes teóricas que postulam formas diferenciadas de se compreender a realidade. Há, assim, diversas matrizes epistemológicas que embasam as pesquisas em educação. Uma está fundamentada num viés ou na questão da linguagem, que é a principal característica da hermenêutica, e tem Habermas como um dos representantes, ou na questão mesmo do pós-modernismo ou em várias outras vertentes que hoje interagem nos espaços acadêmicos. São leituras de mundo que hoje também referenciam a interpretação de mundo no espaço acadêmico.

O materialismo histórico, por exemplo, constrói uma referência que toma a categoria trabalho como basilar das relações sociais. Essa referência teórica assume que o mundo só se constrói a partir da ação objetiva do homem sobre a natureza. E essa ação objetiva se dá através do trabalho. Ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza a partir do seu trabalho, ele também se transforma. E é exatamente isso, nessa vertente, que funda a constituição ontológica do homem. Todavia, essa não é a mesma interpretação, por exemplo, para as teorias comunicativas ou para a hermenêutica. A hermenêutica vai dizer que o mundo só passou a ser compreendido, a ser, de certa forma, objetivado, quando se construiu uma representação dele, uma representação ideal. Quando se consegue expressar essa representação e fazer, inclusive, com que esse código sobre o qual se expressa que isso é uma mesa faça sentido para todo mundo e seja dominado por todos. Se alguém compreende que isso é uma pedra, mas outras pessoas compreendem que isso é uma mesa, não há comunicação, não há compreensão, não há forma de se representar e compreender o mundo.

Explicou-se que isso que se estava afirmando tratava-se apenas de um pequeno foco dessas abordagens que são extremamente complexas, mas o que se estava tentando mostrar é que esses embasamentos remetem a interpretações diferenciadas da realidade, colocam panos de fundo distintos para a leitura do mundo.

Dizendo isso, destacou-se que aos cursos de formação do professor, do pedagogo, do educador como um todo, é imprescindível uma referência teórica capaz de dar a base interpretativa do mundo. Pode ser a hermenêutica, o marxismo, mas o que é importante é que se consiga avançar da perspectiva do individual, do sujeito, do erótico, do corpo malhado, enfim, dessas coisas que hoje estão tão em voga no mundo. Provocou-se o grupo a se posicionar: não é verdade?

A pedagoga F fez uma intervenção que fechou de uma forma muito pertinente a reflexão ocasionada pelo primeiro tema norteador, revelando uma compreensão muito clara do lugar que ocupam as visões e leituras de mundo para o encaminhamento da prática educativa:

ÍUm tanto até meio conflitivo, não é Mazza? A gente parte do pressuposto do trabalho do pedagogo, e esse estar e o saber por que estava, na realidade, porque ele se identifica é conflituoso e ao mesmo tempo é como se você dissesse: eu me comprometo com essa causa aqui e aonde eu for vou defendê-la. Porque você ir pra uma sala de aula, nunca em nenhum momento a tua fala vai estar desconectada daquilo que tu acreditas, da leitura de mundo que você faz. Mas é uma briga meio que pesada, como você mesma está dizendo, com o mundo moderno, com os estudiosos que buscam %&+ formas de fazer leitura de mundo. E aí é preciso você ter muita firmeza no que você tá fazendo, eu digo firmeza, justamente, porque o teu fazer, você precisa estar se identificando, se realizando naquilo que você está fazendo, para não se transformar numa mera atividade, numa coisa que tá fora de ti. Que não te faz ser humano, não te faz gente, não te faz ser um cidadão que tá ali, se realizando no momento em que você tá fazendo aquilo ali. Então tá mais pra um compromisso muito mais político, ele é extremamente político, porque eu estou ali, eu defendo, tenho toda essa visão do mundo, eu acredito nesse mundo, eu faço a leitura, critico, e aí eu preciso, em sala de aula, no momento em que eu tô trabalhando com os meus professores, com os meus alunos ou no meu cotidiano, isso eu vou tá defendendo constantemente. Por mais simples que seja o contexto, os espaços que tenho. Na minha fala, nas minhas atitudes, vai saindo aos

poucos. Isso quando realmente eu me comprometo com essa pedagogia que faz com que o ponto de partida seja eu, que me conheço, me situo dentro desse espaço no qual eu estou e faço minha ação, pra que caminho, ou fazendo a leitura desse mundo, desse percurso que eu faço+ (Pedagoga Santana).

Encerrou-se o primeiro ciclo de reflexões do dia nesse ponto e se introduziu o tema norteador seguinte, o qual enfoca o trabalho do pedagogo na escola de educação profissional, através da pergunta: qual é o trabalho do pedagogo na escola de educação profissional? Explicou-se que essa pergunta contempla a outra questão escolhida como tema norteador e para discussão no seminário, o que, de certa forma, vai estruturando, vai criando o esqueleto da construção das histórias de vida.

Relembrou-se que há formas distintas de se conceber o trabalho do pedagogo. Há aquelas que partem da premissa de que o pedagogo é um tecnólogo da prática, outras concebem seu papel, como no Departamento Regional do Ceará, como o de alguém que dá as diretrizes para a prática do professor, principalmente na questão das metodologias, da didática. E há as vertentes críticas que defendem que além da dimensão técnica, o pedagogo, antes de tudo, deve explicitar o significado da prática educativa. Ou seja, ele deve saber e ter muito claro que tipo de homem ele quer formar, que tipo de sociedade ele quer construir, com qual projeto se identifica e qual é o projeto que defende.

Então com base nestas diferentes abordagens, colocou-se a pergunta: afinal de contas, na prática concreta da escola de educação profissional, qual é o trabalho do pedagogo? E mais especificamente, que trabalho é esse? Para ajudar nessa discussão e reflexão exibiu-se mais um vídeo intitulado *o trabalho do pedagogo*⁹. Trata-se de um vídeo curtinho também, mas que dá uma noção e uma ideia bem concreta dessas diversas concepções que interpretam o trabalho do pedagogo e o que ele significa segundo depoimentos de vários pedagogos.

⁹ Vídeo capturado na internet no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=TJkekblquwM>.

Após a exibição do vídeo foram feitas umas considerações preliminares chamando-se a atenção para o sentido atribuído ao trabalho pedagógico pelos pedagogos no vídeo, suas falas, suas autorrepresentações sobre o que é o trabalho do pedagogo, o campo de atuação profissional. Perguntou-se ao grupo: como é que vocês percebem, enquanto pedagogos, a importância do trabalho que realizam? O que vocês acham que é a essência do trabalho do pedagogo? Acima de tudo, se a gente tivesse que definir o que é mais forte no exercício profissional, o que é que vocês diriam? Não numa palavra, mas em poucas palavras?

Nesse primeiro momento as falas já foram reveladoras do sentido que permeia a representação do trabalho do pedagogo entre os participantes da pesquisa. Há bastante convergência nos sentidos de reflexão, mudança e transformação. Associam o trabalho do pedagogo com mediação e, a seguir, como algo que transforma.

%Investigação+ (Pedagoga Josélia).

%Mudança. Acho que a gente transforma, sim. A gente tem esse poder de transformar+(Pedagoga Sílvia).

%Compreensão+ (Pedagogo Tiano).

%Eu acho que ele é o profissional da mediação. Ele é um grande articulador, um grande mediador de diversos contextos, e você acabou de falar. Que ele hoje, mais do que nunca, penetra em áreas que até bem pouco tempo eram muito fechadas. E hoje a gente percebe que a educação é bem vinda e ela é necessária em qualquer uma das atividades onde haja relacionamento humano, onde o trabalho esteja inserido. Então por isso é que eu acho que a mediação, ela é uma palavra que pode ser que daqui pra frente eu goste mais de outra dimensão do trabalho educativo, mas hoje eu gosto muito dela. Porque eu acho que ela revela toda essa dinamicidade com a qual o pedagogo tem que lidar+ (Pedagoga Francisca).

%Desculpa. Eu falo transformação porque assim, aqui nessa escola muitas vezes eu vejo quando a gente tá acompanhando os professores, aquele professor que tá precisando... (tá precisando alcançar aquilo que a gente definiu como meta, objetivo), aí você senta, planeja, assiste uma aula e, de repente, de uma hora pra outra você começa a transformar aquela realidade daquele professor e ele começa a se interessar mais e ver que, realmente, ele tem uma capacidade maior. Então eu acho que, realmente, o ato de educar pro pedagogo tem esse papel de transformação. Eu vejo dessa forma. Vejo que essa palavra define o nosso papel, que tem muitas outras palavras, mas eu acho que a transformação... eu já vi coisas que assim, os professores que tão assim, %perdidos+, e você vai lá e você orienta. Sabe, e eu me sinto muito feliz quando eu vejo isso acontecer. Eu me sinto realmente importante, porque

faço uma diferença... é por isso que eu acho que é a transformação+ (Pedagoga Sílvia).

A própria transposição, né? Ela se torna mais difícil e acaba que os sujeitos, os agentes de educação profissional, eles vão estar mais dependentes ainda do trabalho desse pedagogo, pelo fato dele ter essa formação e achar que, não, eu tenho que correr atrás. É o educador que tem que me dizer, na verdade, a gente vai ter que construir, transpor isso pra realidade e tentar construir com ele. (Pedagogo Tiano)

Mazza, e eu acho assim que uma das diferenças que a Pedagoga Sílvia frisou bem é isso mesmo, é transformação complexa em relação a gente pegar um técnico para trabalhar como docente. Ou seja, uma pessoa que não tem licenciatura, não tem didática, diferentemente do supervisor pedagógico numa educação formal, sem ser a educação profissional, que já tem uma bagagem de didática, de licenciatura, que é bem mais fácil de se trabalhar, do que com uma pessoa que tem apenas uma visão técnica, que é como a Pedagoga E falou, que a gente tem que conversar com o professor pra poder fazer essa transformação. (Pedagoga Valeriana).

Houve até uma suspeita que todas as escolas de educação profissional teriam que contratar só pedagogos. Houve até rumores dentro dessa escola: vixe, vou ser demitido, não sei o quê... Mas na verdade, o entendimento de um pedagogo, de uma pessoa que estudou a ciência da educação, com certeza a concepção dele na hora da didática, da metodologia, da concepção de mundo, de trabalhador e até mesmo de educação pra transformar, porque sem ela, não acontece nada, imagine se a gente não conseguisse colocar em prática esses princípios, com certeza é muito melhor do que a pessoa que vem só dar a técnica pela técnica. (Pedagoga Joselia).

Observa-se que o sentido das expressões mudança e transformação se associa diretamente a mudança na prática dos docentes, os quais são orientados pelo pedagogo. Mudança no sentido de tornar o profissional que vai atuar como docente, e que na maioria das vezes é apenas um técnico, um professor que domina a didática, as metodologias de ensino e as formas de avaliação. Ao notar que o grupo estava se reportando a esse fato, provocou-se o grupo a falar mais de sua prática no contexto da escola de educação profissional fazendo as seguintes indagações: o que, a mais, é necessário ao perfil do pedagogo da educação profissional? Tem alguma diferença, por exemplo, entre o pedagogo que é o coordenador pedagógico da escola de educação infantil e o coordenador pedagógico da educação profissional? Desses elementos diferenciadores, qual é o mais forte e mais exigente na nossa prática dentro da escola de educação profissional? Nas respostas às questões levantadas houve uma convergência no reconhecimento de que a aproximação da educação profissional com o mundo do trabalho se constitui num elemento diferenciador do trabalho do pedagogo. Outro

sentido que aparece para o conceito de transformação e de mudança está relacionado à transformação da pessoa, no caso o aluno que se qualifica para uma ocupação, um posto de trabalho nos cursos. Isso fica bastante claro na fala da pedagoga F, que integra a amostra dessa pesquisa com o nome de Sílvia:

*A transformação mesmo. Porque aí a gente vai ver que na interação com o aluno e com o professor, e que a partir dali, daquele momento, que você vai tá com o professor, refletindo, fazendo o feedback, observando a aula, planejando, você vai ver toda a construção que ele vai fazer com os alunos, a questão do trabalho docente. Porque tem muita gente aqui que não tem ainda uma profissão e vem em busca de um sonho, quer um emprego, mas não tem uma base, no caso das meninas da manicura, a questão do próprio ensino delas mesmo. E tem toda uma transformação principalmente da forma como nós atuamos. E aí você vê toda uma transformação de uma pessoa que chega sem postura e que depois ela vai ter essa postura profissional ao sair daqui, realmente, nas avaliações, é o momento que a gente fica mais feliz, quando elas dizem: Esse curso mudou a minha vida. Eu acho que é por isso que, eu ia falando transformação, aí a Pedagoga Sílvia falou e então eu fiquei calada, porque foi a primeira palavra que me veio à mente. Então eu acho que a diferença do pedagogo na educação profissional é essa questão do mundo do trabalho e da transformação de uma pessoa que quer trabalhar e não tem essa base e aos poucos vai construindo (**Pedagoga Valeriana**).*

Em outras falas o conceito de transformação aparece como uma possibilidade que pode surgir a partir da visão crítica e contextual que o curso proporciona. Nessas falas há referências às contradições sociais e o conceito se relaciona a transformação social.

Eu acho, Mazza, que todas as palavras que foram levantadas aqui são muito representativas, a questão da transformação, da mediação, da reflexão, mas eu acho que o que diferencia a gente é a questão da categoria trabalho. Como a Pedagoga Francisca colocou, que a gente tá formando uma pessoa, um profissional ou aperfeiçoando este profissional para atuar de imediato neste mundo do trabalho, a partir da categoria trabalho. Que aí a gente vai ver que é uma categoria conflituosa, com forças antagônicas. Diferente do pedagogo lá da escola convencional, que mesmo que a gente tenha essas características, mas ela tá um pouco adiante. E aqui eu acho que o que nos diferencia mesmo é essa questão de você ter que entender este mundo e as suas exigências que são tão grandes. E quando a gente diz transformação, que o aluno diz que essa escola mudou a sua vida, a gente fica assim, a gente... não é que essa escola tenha mudado a vida, essa escola contribuiu para que ele refletisse um pouco mais, para que ele se colocasse nesse mundo formal e daí muita coisa vai acontecer, muitas transformações vão acontecer ainda. É que aqui nessa escola a gente não tem esse poder, né Mazza? A educação, por si só, não se basta. O papel do pedagogo,

por si só, não se basta, mas é um elemento muito importante. Eu acho que o que diferencia a gente é essa questão do imediatismo mesmo. A gente tá numa luta de elementos bem contrastantes. A gente quer formar um cidadão com essa visão mais integral, que tenha participação, mas, ao mesmo tempo, ele tá nesse mercado que é contraditório. Que ao mesmo tempo que diz que quer um profissional crítico, criativo... Criticidade até que ponto? Criatividade até que ponto? Então são essas contradições que estão mais diretamente ligadas ao pedagogo que atua na área profissional, na formação profissional. Que é o nosso caso. **(Pedagoga Santana).**

Eu acho que o nosso diferencial também, ele parte do pressuposto que nós também estamos lidando diretamente com o concreto. Nós estamos dentro da realidade muito concreta. Nós enquanto pedagogos dentro da educação profissional. Então parte também de uma desconstrução. Acho que quando os nossos alunos buscam essa escola, eles já vem com uma meta em mente, com uma opinião formada a partir de uma visão que eles têm da televisão, do cotidiano deles. Então quando eles chegam nessa escola, que eles se deparam com os pedagogos, com o seu olhar da educação profissional, a gente parte de uma desconstrução. E a gente possibilita esse educando a ver esse mundo com outro olhar. Vem ali com a esperança de conseguir algo diferente pra vida dele porque, até então, ele traz uma imagem do mercado de trabalho ou do mundo do trabalho. E quando ele chega aqui ele desconstrói essa imagem e ele começa a lidar com o concreto, que é justamente a contradição que existe mesmo do mercado de trabalho, que exige que o perfil desse profissional é esse aqui, mas, por outro lado, tem as suas limitações. E isto na sala de aula, ela é muito rica nessas reflexões, e você começa a fazer com que esse aluno, ele se situe. Na verdade o estudante, ele se situa. Quando ele diz em algumas avaliações que diz: eu agradeço a mudança na minha vida a essa escola. Quer dizer, quando ele diz isso, é porque essa escola possibilitou, enquanto esse olhar de educação profissional, esse próprio trabalhador, que ele percebesse o mundo com outro olhar também e com outras possibilidades. **(Pedagoga Maria).**

A mudança... a responsabilidade do pedagogo, ela se dá dentro da sala de aula, ela se dá não só na construção do aluno, mas em cima também da formação do ator que vai tá lá. Do sujeito que vai tá lá construindo um determinado conhecimento dentro da sala de aula, junto com o aluno. Vai tá articulando, vai tá fazendo com que o aluno possa ter uma visão de construção de mundo. **(Pedagogo Tiano).**

Quando as meninas falam em transformação, desconstrução, porque assim, o cliente dessa escola, o aluno que vem pra essa escola, ele já vem com aquela formação que o Pedagogo falou. E a gente desconstrói, mas, assim, muita coisa nele não vai mudar de imediato ainda, de imediato a gente tem que fazer aquela investigação do que ele acha, da visão dele, pra depois ter essa transformação. Mas, assim, não se muda por completo. Ele transforma muitas coisas que ele traz, mas o íntimo dele, aquela essência dele não vai ser transformada. Ele vai abrir novas visões a partir de algo mais imediato que se trabalha, que de imediato a gente tem que fazer, tanto com os alunos como com os instrutores, que não têm essa formação pedagógica da gente, que é, tem que fazer essa transposição, tá sempre com os instrutores fazendo essa tentativa de mudança. Porque eu acho que não é uma mudança de uma hora pra outra também. Aos poucos transpondo tudo assim, pra ter essa mudança. **(Pedagoga Tereza).**

Na verdade, Mazza, quando eu falo da compreensão, na verdade é que as palavras, elas acabam se articulando entre si, na concepção do

trabalho do pedagogo porque, a partir do momento... eu até lembrei do vídeo do Paulo Freire, quando ele diz que você leu o mundo, mas você leu o mundo pra que você possa ter uma compreensão, pra que você possa entender. Eu só vou conseguir modificar alguma coisa, transformar alguma coisa, a partir de uma leitura do mundo e a partir da compreensão. É dessa compreensão, quando a gente traz essa desconstrução que a Pedagoga Maria coloca, dentro dessa construção que você cria, você desconstrói pra reconstruir de novo, é a partir de uma compreensão, a partir de uma nova visão de mundo que você cria diante do aluno. E eu acho que esse é um desses papéis diferenciais, um dos papéis fundamentais do pedagogo, dentro dessa concepção. Quando eu tô lá na educação infantil, eu to formando o aluno pra um futuro bem mais distante, e na educação profissional, não. As coisas são bem mais imediatistas. Ela é muito mais agora e é por isso que eu tenho que mexer. Eu tenho que procurar trazer isso pra dentro da sala de aula, pra que eu possa fazer, criar essa compreensão. Primeiro de tudo é criar essa compreensão e criar uma visão de mundo acerca do trabalho do cidadão, do papel dele dentro da sociedade, do poder de transformação que ele tem. (Pedagogo Tiano).

Houve também uma fala da Pedagoga Francisca se reportando à ampliação do trabalho do pedagogo para além do trabalho técnico de orientação do professor para o trabalho de sala de aula:

Mazza, só passando um pouco a experiência de ter trabalhando com a Secretaria de Educação do Município, quando nós pedagogos éramos procurados por gestores de educação profissional, era sempre pra dar aquele apoio de acompanhamento curricular ou do acompanhamento do professor em sala de aula. Então assim, era como se fosse um pedagogo consultor. Eles não abriam muito o leque pra que o pedagogo fosse ativo dentro daquela grande possibilidade de atividades que ele podia desenvolver. Porque os gestores da educação profissional, muitas vezes, tinham essa visão limitada de que o pedagogo era pra tá ensinando práticas, metodologias de sala de aula e não podia muito inovar. E foi até uma questão que eu bati muito em cima na secretaria, de que a gente precisava ampliar essas visões, precisava revolucionar mais e utilizar melhor o pedagogo dentro da educação profissional. Não fechar, simplesmente achar que ele era a pessoa que contribuía somente na hora de definir metodologias, e sim que ele podia construir esse processo junto com os professores, mas que poderia contribuir mais em outros processos e projetos educativos (Pedagoga Francisca).

Encerrou-se o segundo seminário com a pesquisadora agradecendo a participação do grupo e declarando que estava muito satisfeita pelo fato de essas reflexões estarem acontecendo, embora de uma forma mais lenta do que o planejado, mas pelo fato de expressarem uma riqueza tão grande de percepções, era natural que se desse de forma mais demorada. Disse que considerava

fundamental para a pesquisa haver um alinhamento conceitual das categorias que iriam ser trabalhadas mais adiante.

Tendo em vista as duas questões norteadoras trabalhadas nesse seminário de preparação para os relatos das histórias de vida, naturalmente as mesmas se constituíram como pano de fundo para as discussões geradas. É importante frisar que o grupo evidencia um alto nível de consciência crítica, inclusive demonstra uma leitura sociológica muito pertinente à atuação profissional. Percebeu-se que a reflexão sobre as visões de mundo, desencadeadas a partir do vídeo de Paulo Freire, foi muito oportuna para propiciar ao grupo um momento rico de debate e de significação acerca de conceitos presentes nos discursos dos educadores, como consciência crítica, visão de mundo, entre outras. Os resultados do seminário favoreceram ao grupo, no momento dos relatos das histórias de vida, a olhar as suas histórias com um foco mais atento aos seus valores, conceitos e concepções. A escolha dessa questão como tema norteador dos relatos se ancora, principalmente, na tentativa de desvelar para o próprio pedagogo quais são as suas concepções e, acima de tudo, levá-lo a refletir por que as suas concepções são diferentes de outras presentes no grupo. Propiciar também a realização de uma contextualização destas dentro das interações sociais que convergem para solidificar essas visões, valores e concepções.

A outra questão sobre o trabalho do pedagogo na escola de educação profissional propiciou, nesse momento, a coleta de depoimentos muito interessantes para elucidar um elemento específico na prática pedagógica da educação profissional, embora, de uma forma geral, existam muitos pontos que são comuns à prática em toda e qualquer escola. Mas, quando se fala da educação profissional existem alguns pontos que particularizam a prática pedagógica, conforme se percebe nos diversos posicionamentos.

As escolas e instituições que lidam com a educação profissional encerram características que diferem da escola de ensino regular e que as tornam

específicas, as quais, de um modo geral, dizem respeito imediato à estreita vinculação com o mundo do trabalho. Os saberes do pedagogo nessa escola assumem um sentido especial no encaminhamento de uma práxis que, ao se vincular a uma visão de totalidade do mundo do trabalho e da educação, amplia o referencial de compreensão de mundo dos educadores que atuam nesse espaço.

Na análise dos pedagogos acerca dos aspectos que diferenciam sua prática na educação profissional, um dos fatos que mais chamou a atenção da pesquisadora foi a afirmação de que existe o elemento mundo do trabalho que particulariza sua prática nesse espaço. Isso leva a pensar no quanto que é importante que a formação inicial do pedagogo se amplie abarcando uma gama maior de saberes especializados que ele mobiliza nos diversos espaços escolares e extraescolares em que atua. Lógico que sem deixar de considerar a necessidade precípua da educação continuada. Contudo, entende-se que essa formação deve avançar para além de um foco exclusivo em determinadas tarefas pedagógicas para uma concepção mais ampla que apreenda, de forma crítica, as transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, nas instituições educacionais, no país e no mundo. Isso implica uma abordagem mais focada nos conhecimentos do campo da educação que deverá ocorrer a partir da indissociável articulação teoria-prática, tendo a pesquisa como um princípio estruturante dos saberes a serem construídos.

III Seminário Ë Trabalhando os temas norteadores

O terceiro encontro teve como objetivo identificar a representação do grupo sobre o conceito de educação profissional, seu significado e sentido na prática concreta do pedagogo. Para esse momento foram selecionados dois vídeos para promover uma sessão de vídeo-debate, cuja condução procurou evidenciar que existem formas diferenciadas de se conceber a educação profissional, e que essas concepções conduzem a práticas sociais diferenciadas.

Com esse momento fechou-se o ciclo de seminários nos quais se vinha discutindo as três questões basilares que iriam nortear as narrativas. A primeira ~~que~~ que nos faz interpretar o mundo da forma que eu interpreto~~;~~; a segunda ~~qual~~ qual é o trabalho do pedagogo na escola de educação profissional~~?~~; lembrando que a primeira questão é transversal a todas as outras; a terceira ~~que~~ que significa educação profissional para você~~?~~+

Introduziu-se o assunto do dia anunciando que se iria trabalhar o significado da educação profissional. Fez-se uma síntese das reflexões anteriores acerca dos dois primeiros temas norteadores, principalmente sobre o trabalho do pedagogo. Foi colocada a pergunta norteadora do debate: o que significa educação profissional para você?

Para promover o vídeo-debate do dia a pesquisadora levou dois vídeos das diferenciadas representações do que seja educação profissional, uma vez que, conforme evidenciado na análise sobre a significação social da educação profissional, dependendo da concepção que orienta o trabalho pedagógico, há a promoção de práticas distintas nas instituições e escolas de educação profissional. A intenção foi confrontar as ideias dos vídeos com o conceito do que seja a educação profissional para o grupo.

A primeira exibição foi de um vídeo institucional de uma central de cursos profissionalizantes¹⁰, o qual revela uma visão de formação profissional atrelada à estratégia competitiva das organizações empresariais (excelência operacional através da competição com base no custo, inovação no produto, orientação para serviços aos clientes). No vídeo, fica explícito que o "capital humano" das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a "vantagem competitiva" necessário à desenfreada concorrência na economia internacionalizada. O significado da educação profissional volta-se

¹⁰ Vídeo capturado na internet, no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=TJkekblquwM>.

prioritariamente para a adequação da formação ao mercado de trabalho, compreendendo a educação profissional como um treinamento com foco na empregabilidade, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação. Encerra com uma apelação marqueteira que diz "faça parte de um futuro melhor", se referindo aos seus cursos como uma prerrogativa indispensável ao propalado futuro melhor.

Solicitei ao grupo que guardasse os principais flashes que nos dão a idéia do conceito do que é educação profissional segundo a concepção da central de cursos e anunciei que passaria logo para o segundo vídeo, para que já começássemos fazendo a comparação entre os dois significados explicitados. A pedagoga A se pronunciou afirmando:

Chamou bastante minha atenção a idéia de franquias na educação e outras coisas bem características do mundo dos negócios. (Pedagoga Josélia).

O segundo vídeo¹¹ trata de uma discussão da Política de Educação Profissional do MEC que objetiva "promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas". Afirma que a referida política entende "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, (com o objetivo de) ...garantir ao cidadão o direito a permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social". Declara que o foco da educação profissional são as novas exigências do mundo do trabalho, explicitadas de acordo com as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

¹¹ Ciclo de Seminários: A Educação no Século XXI, realizado pela Câmara dos Deputados Federais. Seminário Fronteiras do Ensino Profissional. Brasília, 10/11/08

Feitas essas afirmações, entra um repórter que faz a seguinte entrevista a um especialista do MEC:

Repórter:

O jovem deve ser preparado para ingressar na faculdade ou no mercado de trabalho. A questão centralizou o debate entre professores especialistas e membros da comissão de educação da Câmara dos Deputados. Para o presidente da comissão, é preciso oferecer alternativas para o aluno.

Entrevistado:

O Brasil tem o ensino médio extremamente complicado, e todos são preparados, e eu direi assumindo a responsabilidade, mal preparados para entrarem no ensino superior.

Repórter:

O professor Claudio de Moreira Castro lembrou que na década de 90, junto com a expansão do ensino médio, houve uma queda na qualidade da educação, qualidade que agora precisa ser priorizada.

Entrevistado:

Nós temos hoje um grande descompasso entre uma as demandas por educação e o tipo de oportunidades que se oferece ao jovem brasileiro.

Repórter:

O ministro da educação está empenhando na expansão das escolas profissionalizantes e afirmou que o governo pretende aumentar o número dessas unidades em todo o país. Em 2003, segundo Fernando Haddad, eram 140 escolas, o objetivo é chegar a 2010 com 354 unidades.

Entrevistado:

Se nós combinarmos as disciplinas tradicionais com mais educação científica, porque está faltando educação científica no ensino médio, devido a falta de professores, e uma conexão com o mundo do trabalho, mas o mundo do trabalho moderno, aquele que incorporou a ciência como fator de produção, aquele que ta aberto para as novas possibilidades de formação que a globalização e a revolução tecnológica abrem em termo de perspectivas, nós vamos ter itinerários formativos muito mais interessantes.

No final do vídeo indaguei se dá para perceber uma diferenciação de visões entre os dois vídeos. Sugeri que poderíamos iniciar com a análise partindo do primeiro vídeo, destacando os elementos que mais nos chamaram a atenção e o conceito passado sobre a educação profissional. As intervenções do grupo foram categóricas no reconhecimento de que o significado da educação profissional no primeiro vídeo é algo mercadológico, um produto a ser vendido através de campanhas de marketing e que esse é um significado estreito de educação profissional, que se constrói a partir de uma visão individualista, apelativa, alienadora, desfocada do contexto social, cujo objetivo principal é de adaptação das pessoas. O pedagogo Tiano, inclusive colocou uma contribuição maior, por já

ter trabalhado numa dessas empresas que se organiza sob a forma de franquia para vender treinamento:

*Eu percebo uma visão extremamente comercial, mercadológica, é bastante utilitarista da educação profissional. A visão é voltada para os produtos que eles oferecem e não é voltada com o foco para a qualificação do aluno. Ou então é assim, ele mostra entre aspas a qualificação, mas a qualificação a partir daquele produto maravilhoso que ele vende. É uma visão bem mercadológica. A impressão que eu senti foi essa. Uma coisa que me chamou atenção, no final, foi a frase que diz assim **faça parte de um futuro melhor**. O fato de você estar vinculado a um curso dessa central, vai fazer com que você interfira na perspectiva de futuro, como se isso por si só fosse promover uma mudança estrutural e a gente sabe que não é bem assim, não é o fato de fazer um curso que vai fazer com que a pessoa promova essa mudança na estrutura mercadológica na estrutura de mercado mesmo. A gente sempre fala que o Departamento Regional do Ceará é uma escola que vai fomentando as ferramentas, desenvolvendo as capacidades das pessoas. Na verdade, a gente sabe que não tem o poder de dizer **faça o curso nessa escola e garanta seu emprego**, a gente não pode dizer isso. Isso seria uma campanha marqueteira vazia e mentiroso, pois desconsidera a complexidade da realidade social. **(Pedagogo Tiano)***

*Nelo vídeo a gente vê a preocupação deles com a tecnologia e com a informação. O aluno fica **livre** pra tomar conhecimento de que isso tudo tá acontecendo, tecnologia e informação, e ele apenas tem que tá apenas antenado com o que está acontecendo, mas dá a entender não está preocupado com a formação, o que ele vai fazer com essa tecnologia, o que ele vai fazer com essa informação, dá a entender que é uma sala com computadores top de linha, mas e a formação do aluno aonde fica? **(Pedagoga Damiana)***

*Eu percebo muito fortemente como se fosse o mundo se sobrepondo aos sujeitos, às pessoas. Ali está apresentado um cardápio de coisas que insinua que pra você poder viver, você tem que escolher, você tem que mergulhar, teu futuro depende se tu entrar e tem que correr atrás. **(Pedagoga Maria)***

*É uma forma de adaptação? **(Pedagoga Santana)***

*Isso, é uma forma de adaptação mesmo, é como se apresentasse **tu** não tem alternativas, tua saída é isso aqui. Já no segundo vídeo, tem uma diferença porque na primeira parte ele já diz **tu** educação tem que trazer alternativas para os jovens, então você percebe que antes de se preocupar com essa proposta mercadológica mesmo, já se preocupa com o ser trabalhador que busca um caminho nesse mundo do trabalho. Ele até usa o exemplo dos itinerários formativos. Então o que importa é isso, é muito diferente, aí ele está buscando a proposta da educação que faça esse link: educação do ensino médio com educação profissional, ou seja uma educação científica que o jovem comece a entender e até mesmo a questionar esse mundo que se apresenta pra ele. **(Pedagoga Maria)***

Eu percebo uma visão até que alienadora da coisa, aliás, bem alienadora porque essa visão mercadológica se a gente eu confesso que fiquei surpreso com o que eu vi, a quantidade de informações. Essas franquias são recheadas de marketing, de coisas que eles impõem como serviços, como coisas que vão ser muito boas, muito úteis. Em parte são, muitas coisas são realmente muito boas, mas eles estão muito mais preocupados na venda dos serviços do que com a própria formação

do sujeito. É o treinar, da visão de botar o indivíduo ali e se a gente for analisar a realidade, algumas pesquisas que fiz com esse sujeito aí, ele não passa muito essa imagem, nem da forma como está dito aí+ **(Pedagogo Tiano)**

%é um apelo+ **(Pedagoga Maria)**

%é um apelo mesmo. As franquias infelizmente trabalham na visão apelativa da coisa mesmo. Dentro dessa visão é que eu acho a coisa meio alienadora+ **(Pedagogo Tiano)**

%educação no primeiro vídeo é como mercadoria, como um produto chulo, frágil demais porque não tem nexos, propaganda pública descartável+ **(Pedagoga Francisca)**

%Se a pergunta é limpa e seca sobre o que é conceito, o conceito de educação profissional que tem no vídeo? Eu diria é preparar a pessoa para o posto ou ocupação pra atender o mercado de trabalho. Este é o conceito que eles colocaram e se auto-anunciaram com competência pra desenvolver esse conceito de preparar para o posto de trabalho, esse negócio todo. É o primeiro conceito+ **(Pedagoga Santana)**

Percebendo que o grupo rechaçava a visão apresentada no primeiro vídeo, o que é um indicador de que há uma negação desse significado entre os participantes, e no intuito de fazê-los refletir mais sobre o significado dessa visão na prática social concreta, provoquei o grupo com a seguinte pergunta: Já ocorreu pra vocês que quando se fala em educação profissional muita gente imagina que a educação profissional seja exatamente como o conceito que se trabalhou no primeiro vídeo? Se a presença da negação sobressaiu-se entre as falas observadas como um significado não recomendado, mas também como uma forma de indicação de outro significado para a educação profissional, eu pressupus que esse seria o momento de incentivar o grupo a expor as suas concepções:

%Até porque é um conceito pulverizado, utilitarista, só mesmo o foco no treinamento. Eu to lembrando que algum tempo atrás, eu era menina e o papai recebia o material do Instituto Universal Brasileiro. Quem não fez um curso à distância? E era profissionalizante. Então até que ponto a concepção de educação profissional que naquela época tava em voga, de uma forma ainda tá permanente hoje na cabeça das pessoas? É formar somente para o mercado? Você viu que no segundo vídeo ele disse %ormar o cidadão profissional+ Na verdade trata-se de ampliar o foco da formação para além do saber fazer. A Central de Cursos Profissionalizantes é uma instituição entre outras que tem um conceito limitado do que seja a formação, porque existem muitas. Naquela pesquisa que nós vimos agora tem instituições de formação em Fortaleza que a gente nunca nem tinha ouvido falar. Até tem uma dessas empresas que tá pulverizando vários cursinhos de poucas horas e diz que tá fazendo educação profissional. Escolas que eram apenas de informática hoje já estão como escolas de ensino profissional e ensino superior.

Então a concepção de educação profissional talvez ainda esteja equivocada para o que de fato seja essa modalidade de educação. Parece que há uma lacuna de regulação, a gente sabe que pra colocar uma empresa dessa passa por uma legislação de autorização, mas que não consegue assegurar uma identidade clara do que entendemos como educação profissional. Pulverizar cursos ta acontecendo e de forma equivocada. Essa questão que foi colocada no segundo vídeo, que até o ministro tava comentando das franquias, então a franquias é preocupada mesmo com a meta financeira, ela quer atingir a meta, não importa se o trabalhador aprende ou não. Então será que a educação profissional é pra formar o cidadão? Ou o profissional que tem só essa visão mercadológica de atingir metas, números. Na verdade ali eu sou um numero, meu crachá é um numero e eu não sou uma pessoa, não sou aquele profissional que tem sentimentos, emoções e tudo. Então é tudo meio paradoxo+ (Pedagoga Francisca)

Notei que o grupo não tinha ainda se remetido aos desdobramentos de uma noção como a do primeiro vídeo na prática pedagógica, então resolvi intervir mais uma vez através de uma analogia: digamos que para mim isto aqui é um óculo e ele pra mim serve pra ampliar minha acuidade visual. Mas digamos que isso seja só pra mim, que pra todos vocês isso aqui seja um chinelo, que vocês vão usar no pé. Fazendo a analogia dessa representação do sentido e do significado, eu trago isso pra educação profissional. Digamos que pra gente a educação profissional seja uma prática educativa e que como tal, também se volta a humanização do homem, então o significado dela pra gente tem uma dimensão, inclusive, a nossa prática imbuída deste conceito tem uma determinação clara e definida. Mas se pros demais, se eles estão compreendendo a coisa em outro conceito, isso vai ter outro sentido e outro uso. Isso pode ser muito bem associado com as significações sociais que existem acerca da educação profissional.

Perguntei se o grupo percebe, nos diversos fóruns em que se discute a educação profissional nos quais ele participa, se a compreensão do conceito é hegemônica, se parte do pressuposto de que a educação profissional é isso mesmo que a Pedagoga F fala, preparação para o mercado de trabalho, ou seja, que é só preparação e treinamento ou se percebe uma compreensão ampliada do conceito. Afirmei que a partir deste ou daquele conceito, há uma série de afirmações e propostas que se diferenciam entre si, situando nessa relação uma questão que considero extremamente complexa: A partir do momento em que na

reforma da educação dos anos 90 houve uma ampliação conceitual do que seja educação profissional, formalmente essa modalidade passou a ser embasada por um conceito mais amplo. Relembrei que nos documentos da reforma isto é claro, atualmente a educação profissional vem aditivada do termo tecnológica no sentido de expressar a relação indissociável existente entre essa modalidade, a ciência e a tecnologia. Além disso, frisei que se antes era utilizado o conceito de formação profissional como referência a essa modalidade, na reforma, se migrou para o conceito de educação profissional incorporando a ela o significado de educação. Educação tem um sentido amplo, um sentido que está refletido inclusive na própria essência humana e quando enxergamos este viés, esta representação, certamente sentimos que há um conflito no confronto com as práticas como a que estamos a analisar e que nem sempre encontraremos ressonância na sociedade pra essas concepções a partir das práticas sociais em educação profissional.

Indaguei aos participantes se as pessoas que propõem a educação profissional daquela forma representada no primeiro vídeo estão inspiradas num conceito como da formação humana, da emancipação? Afirmei reconhecer que há na realidade, um avanço conceitual do ponto de vista formal, mas do ponto de vista prático, do ponto de vista das representações, nem tanto. Dito isso, solicitei que o grupo refletisse também sobre como é que a percebem o conceito de educação profissional no segundo vídeo.

Eu gostaria de complementar um pouco mais o anterior, quando ele fala nicho de mercado. Normalmente eles observam essas franquias elas são algo que enxergam a educação profissional como nicho de mercado e não, no conceito da sua essência, como elemento de transformação do sujeito. Então, por isso, pra ser franqueado basta você ser alguém que possa bancar. (Pedagogo Tiano)

A gente poderia identificar nessa proposta uma preocupação com a educação em sua dimensão mais ampla? (Pesquisadora)

De jeito nenhum. É nicho de mercado, é a visão empresarial, mercadológica. (Pedagogo Tiano)

Então a gente poderia dizer que as referências são outras, eles estão embasados em outros referenciais. (Pesquisadora)

É um produto como outro qualquer, é um sapato, é algo que se consome. Vem tudo pronto. A pessoa que recebe a escola tem tudo prontinho pra funcionar com projeto. Então nem se preocupam com a mola-mestre da escola, que é o projeto da escola. Eles devem ter lá que é pra constar,

pra ter um credenciamento, mas aquilo dali e nada não fazem nenhum efeito. A gente sabe disso. **(Pedagogo Tiano)**

E no segundo vídeo? **(Pesquisadora)**

No segundo vídeo a gente vê uma preocupação do governo, no caso do ministro da educação, em discutir a educação profissional como um resgate social da formação básica do cidadão. A Lei de Diretrizes e Bases entendeu que precisava recuperar parte do déficit de educação do povo brasileiro. O povo quer a formação básica, mas era só a formação geral. Essa concepção hoje, a formação básica passa também pra formar o cidadão para o mundo do trabalho. Esse resgate, essa corrida pra poder pagar o que se deve ainda em termo de desenvolvimento do povo e isso não é porque é mera questão de consciência, porque o que se percebe hoje com o avanço tecnológico é que não existe escola de formação para o povo na perspectiva que o avanço da tecnologia requer. (...) Aquele Estado que tem um avanço um pouco maior dessa perspectiva, propõe, como é o caso do Ceará, algo interessante como os CVTs. que foram criados, mas não para atender a dimensão da realidade do local, pois infelizmente gastou-se muito dinheiro e não tinha gente nem pra implantar. Então assim, quando se tem essa concepção, quando se tem esta necessidade de se preparar tecnologicamente pra atender o mundo da atualidade, não se tem as condições. Ai eu vejo que há uma boa vontade do governo de tentar reparar as falhas com a educação do povo, mas ao mesmo tempo a concepção que ainda está colocada hoje não é a concepção para a busca da emancipação humana. Hoje se fala muito da preparação para o mercado de trabalho, de vez em quando se fala mundo do trabalho, mas nas argumentações que a gente ouve por aí, a coisa sempre vem para o mercado de trabalho e é uma diferença muito grande porque quando a gente diz... (...) se é preparar para o mundo do trabalho, é outro processo, é um processo longo, de mudança de postura dentro do projeto, do currículo de modo a aliar, a juntar aquilo que a própria lei diz que ta juntando, o que tava separado. Quer dizer, a teoria à prática, é buscar a história e a práxis e dentro da objetivação dessa intencionalidade, mas isso se vai embora porque não tem uma concretude para objetivar, pra preparar o sujeito para a sua emancipação, dando pra ele uma formação que abarque a plenitude humana, não tem de jeito nenhum. Oh coisa pra desandar! A gente tava trabalhando ontem com os professores um texto base, que é o nosso Projeto Político Pedagógico, e perguntávamos se é isso que a gente quer, se é formar para o mercado ou para o mundo do trabalho? (...) Essa discussão saiu ontem com vinte e poucos professores. Teve uma que disse %u estou desconfiando, mas esse texto aquiõ tem certeza que é isso que vocês estão trabalhando mesmo assim? Achei tão estranho, até comentei com meu marido, o Departamento Regional do Ceará ta discutindo essas questões?+é, é isso mesmo? É não é privado? O Departamento Regional do Ceará é privado discutindo essas questões? **(Pedagoga Valeriana)**

Acho que nós já tivemos muitos exemplos aqui dentro dessa escola do que é educação profissional a partir dos depoimentos dos nossos alunos quando eles saem daqui, acho que a educação profissional pode ser vista enquanto transformação do sujeito. Aquela coisa interna que muda, que você chega aqui sem nenhuma perspectiva muitas vezes e nesse caminhar, nessa construção, nessa base que a gente começa a construir no sujeito, ela passa, é aquele momento de transformação, de construção, de significado, de dar uma nova visão, de dar um olhar melhor, de dar uma visão de mundo, de sociedade, pra que a gente possaõ de resgate mesmo. A gente vê muito isso e eu acho que é nesse

ponto quando a gente começa a pensar nossa prática mesmo, nossa visão de educação profissional aonde a gente realmente consegue atingir, começa a ver a concretização da nossa prática nessa questão da mudança do sujeito. **(Pedagoga Maria)**

Muitas vezes até dá um sentido na aptidão que a pessoa já traz e não sabe como trabalhar aquilo e muitas vezes dentro da educação profissional ela consegue encontrar um norte praquilo que ela já tem uma proximidade, mas não sabia. Dentro do histórico do conhecimento da educação profissional já vi vários casos assim de pessoas que entram e não sabem o que seguir, não se encontram e algumas pessoas que já tem uma noção do que gostam e ali dão continuidade a um grande trabalho. A educação profissional faz toda essa mudança na vida da pessoa. Diferente da questão, só pra lembrar aqui quando ele falou %o jovem deve ser preparado para ingressar na faculdade ou no mercado de trabalho+, eu vejo que essa é uma questão que vem sendo alertada por todos porque às vezes a gente tá olhando as escolas trabalhando, escolas particulares na maioria, pra voltar o aluno pra passar no vestibular e muitas vezes aquele aluno vai fazer o vestibular e não sabe nem se é aquilo que ele quer pra vida dele. Às vezes ele faz porque a mãe o obrigou ou porque é a carreira do momento, mas ele não tem reconhecido dentro dele que aquilo é uma aptidão ou uma coisa que ele vai se realizar profissionalmente. A educação profissional, às vezes eu sinto ela tão próxima da nossa vida, que é uma oportunidade de você galgar um degrau profissional e ser bem-sucedido tanto quanto aquele que estudou 10, 20, 30 anos e ainda tá sem gostar da profissão que assumiu. Então eu acho que a educação é bem próxima da nossa realidade, da nossa vida e ela tem essa condução fácil no sentido da realização. **(Pedagoga Sílvia)**

As falas apontam que, para o grupo, a educação profissional tem uma essência principal que seria a transformação da pessoa no sentido da realização pessoal e profissional. Então a pesquisadora quis destrinchar mais essa compreensão perguntando: ela transforma a pessoa, mas ela tem um objeto específico? Quais são as direções da educação profissional? Quais são as referências? Transforma em que sentido? Que referências são mais fortes para essa transformação e que horizonte dessa transformação vocês vislumbram, que horizonte vocês poderiam mapear, pontuar? Ela oferece uma possibilidade de transformação do indivíduo, como vocês disseram, mas qual é a dimensão específica dessa transformação que a educação profissional proporciona? Vocês já pensaram nisso?

*A nossa competência, lá no nosso plano de curso, quando ele sai com a competência construída, desenvolvida pra ele é uma vitória. O fato de você poder conhecer algo e colocar em prática aquilo que você conheceu, aquilo que você construiu. **(Pedagogo Tiano)**.*

Eu queria só pegar o gancho da pedagoga Valeriana, que quando ele falaõ a lei de diretrizes e bases veio no momento certo porque nos anos

90 a gente percebe que a coisa tava se voltando muito pra questão do vestibular e as fichas começaram a cair em termo das escolas, das perspectivas de governo de ter outra reforma do ensino médio. Até porque estava se criando um distanciamento muito grande em termos da educação profissional e eu acho que isso cria falsas expectativas nos formandos. A gente sabe disso porque a gente estudou (Pedagoga Francisca).

Quem não passava vestibular, coitadinho, ia fazer educação profissional. (Pedagogo Tiano).

Na verdade, eu nem sei se a gente tinha essa oportunidade, mas eu vejo que nessa perspectiva de transformação do sujeito, eu acredito que a visão dessa escola, dos educadores de transformar, de pensar em algo mais significativo, de dar, fazer com que o sujeito reconheça a sua posição dentro do mercado e que ele pode ta contribuindo com a sociedade de alguma forma e que ele possa enxergar que ele tem um papel importante que é fundamental. Isso é o que talvez a genteõ seja um dos nossos braços para que ele possa despertar e ter essa transformação. Muitas vezes a gente não tem essa perspectiva mesmo %h, eu vou fazer por fazer+ (Pedagoga Maria).

Quando questionados sobre o horizonte da transformação, que é dita repetidas vezes, em vários momentos, alguns participantes, como é o caso do pedagogo Tiano, aponta que esse horizonte está na construção da competência definida no plano de curso. Para outros, o horizonte através do qual ou para o qual aponta a educação profissional está na possibilidade de a pessoa se %reconhecer+ dentro do mercado, ou seja, que situe a sua atuação no mercado a partir de uma leitura mais crítica de mundo. Mas há outros participantes que questionam também a estrutura social, a falta de oportunidades, conforme as falas a seguir:

Quando a pedagoga Francisca tava falando na questão da transformação do sujeito, o que eu consegui entender, dimensionar da questão da transformação do sujeito é no sentido de que, através da educação profissional há uma perspectiva que a pessoa tem de refletir sobre as suas possibilidades, sobre o seu potencial e aí se descobrir, se transformar nesse sentido porque às vezes a pessoa vem pra cá pra fazer um curso e não tem muita noção do que seja, do que vai fazer, não tem muita perspectiva, mas eu acho que só esse reconhecimento não dá a oportunidade dele se transformar. A minha transformação enquanto pessoa, enquanto profissional precisa de outras categorias, de outros avanços, de outras superações que não apenas eu me reconhecer enquanto pessoa capaz de fazer algo. E aí? Eu me reconheci até aqui, eu caminhei até daqui, mas, e as barreiras que eu vou ter pra frente? Eu acho que a gente ainda tem muito na educação profissional hoje, com o avanço da LDB, com o avanço de alguns educadores, inclusive nossos, a gente ainda tem muito aquela questão que tinha antigamente, a educação é uma coisa de segundo plano para a classe dos trabalhadores é que vai pra elaõ (Pedagoga Santana).

Os desvalidos da sorte. (Pedagoga Josélia)

*Os desvalidos da sorte como era no começo. Mas a gente tem avanços, eu não quero ser tão pessimista. Eu vejo que ainda tem esperança, tanto é que a classe média tá lá na escola particular, e o que a escola particular preza? Formar para o vestibular, ensinar para passar no vestibular. E aí eu fico me perguntando até que ponto a educação profissional hoje, século XXI, ano 2008, com todos os avanços legais que a gente tá tendo, contribui realmente para a superação, para a transformação do ser humano na sociedade nas relações sociais, trabalhistas e mercadológicas? (Pedagoga Santana).
Esta é a pergunta da Mazza. (Pedagoga Francisca).*

Essas intervenções, apesar de críticas e colocarem em questionamento a essência transformadora do sujeito colocado por alguns dos participantes, e o poder de transformar que tem a educação em face de toda a complexidade social, continuavam sem se referir à questão central que a pesquisa insistia em abordar. Então se voltou a perguntar: o que, afinal, significa a educação profissional? Lembrou-se que alguém havia dito, num dos vídeos, que é para o mercado de trabalho, outra pessoa, em outro vídeo, que o ministro da educação disse que é para o mundo do trabalho. Afinal de contas, é para quê? Se for para o mercado de trabalho, o que significa isso concretamente? Se for para o mundo do trabalho, o que significa isso concretamente? Quais são as direções práticas que cada um imprime ao seu trabalho se for para o mercado de trabalho? Quais são as direções práticas se for para o mundo do trabalho? Ou será que tanto faz como tanto fez? Na seção seguinte de pronunciamentos, a pesquisadora fez várias intervenções no sentido de direcionar a discussão:

A pergunta primeira, o que significa educação profissional? Na verdade é a discussão conceitual de cada um porque a gente tem da nossa concepção institucional e do que a legislação vem nos trazendo, mas pra mim eu coloquei assim educar a pessoa para humanização do mercado de trabalho. Eu trouxe essas duas palavras, humanização e trabalho. O que eu pensei quando eu falo em humanização? Eu pensei em cidadania, em valores humanos e liberdade de escolhas e reflexão. E no trabalho? Eu joguei oportunidade, ofício, profissionalização e o fazer. Tudo isso levando para uma palavra que eu acho que nós nascemos pra isso, talvez seja utópico, mas a gente busca a felicidade pessoal e profissional. Então eu acho que é essa junção do eu, do pessoal, que tem a transformação, que me leva a alguma coisa, mas principalmente se eu juntar esse pessoal com o profissional que vai dar a pessoa a dignidade humana, sendo que é o trabalho que dignifica o homem. Colocando a segunda, que direções práticas? Eu acho que direções práticas seriam essas palavras que eu coloquei aqui, essa oportunidade que eu, no mundo do trabalho, vou ter pra escolher realmente aonde eu vou poder

ser inserido. Porque a oportunidade pode chegar pra mim, como também eu posso dizer não pra elas, não perceber que ela ta chegando pra mim e eu achar que é concepção de mercado é só do mercado em si e não do mundo. **(Pedagoga Maria).**

Você permite uma intervenção? **(Pesquisadora)**

Permito. **(Pedagoga Maria).**

E o mundo do trabalho? O que tem lá dentro do mundo do trabalho, vamos refletir. É muito interessante a gente significar cada um dos conceitos porque vai deixando mais claro pra gente os seus sentidos. O mundo do trabalho abrange o quê? Envolve o quê? **(Pesquisadora).**

As relações na sociedade e no trabalho. **(Pedagoga Maria).**

E as relações de produção? **(Pesquisadora).**

O que você falou, as representações de trabalho, de pessoa, de cidadão. **(Pedagoga Maria).**

Essas representações são iguais da perspectiva do trabalhador e da empresa, ou a empresa tem representação diferenciada do trabalhador? **(Pesquisadora)**

Com certeza. Os conflitos, as contradições. **(Pedagoga Maria).**

Então se a proposta abrange tudo isso, se a proposta que se vincula ao mundo do trabalho abrange todas essas relações, então naturalmente a gente poderia dizer que a cultura do trabalho, no trabalho, para o trabalho ta incluída aí? As relações sociais entre as pessoas, principalmente as relações sociais de produção, os valores da empresa e os valores das pessoas, dos trabalhadores estão aí também. As lutas dos trabalhadores fazem parte da cultura do trabalho? **(Pesquisadora).**

Claro. **(Pedagoga Maria).**

Estão aí também, né? Isso nos leva a pensar em que referência? Quando eu falo em mercado de trabalho, eu estou considerando apenas uma dimensão mercadológica de venda e troca, que é uma relação própria da sociedade capitalista. O que eu considero nessa relação é eu chegar e vender a minha força de trabalho como se fosse mercadoria e o comprador, que é o empregador, comprar. A relação é essa: de compra e venda, de oferta e de demanda, e de procura. Quando eu falo de mundo do trabalho, que a Pedagoga Francisca muito bem já introduz aqui na nossa reflexão, quando eu estou considerando que as relações de trabalho como um todo se incluem nas relações sociais, se incluem a cultura no e para o trabalho, os valores do trabalhador, suas lutas, os valores do empresário, suas defesas. Tudo isso está convergindo nesse conceito. Vocês percebem que ele é mais ampliado? **(Pesquisadora).**

E a precarização do trabalho? **(Pedagoga Francisca).**

Isso também faz parte do mundo do trabalho. A globalização, a precarização do trabalho, o desmantelamento das relações do trabalho. Tudo isso faz parte do mundo do trabalho. A cultura, os valores, as lutas, os conflitos, as tensões que estão presentes no mundo do trabalho. Se eu digo que eu tomo como uma referência balizadora para a prática da educação profissional o mundo do trabalho, eu estou dizendo que eu vou ter uma abordagem muito mais abrangente dentro do currículo, não é? **(Pesquisadora).**

Discutir inclusive essas relações para que o sujeito possa entender e possa desmistificar no sentido de traduzi-las para o seu próprio desenvolvimento não enquanto ser individual, mas enquanto coletivo porque na realidade, quando você diz que valores estão sendo colocados os valores têm cunho individual, mas tem cunho social, quer dizer, estou desenvolvendo esses valores. Então nessa perspectiva o mundo do trabalho discute as relações, que é isso que a gente ta buscando no módulo integrador. Quais são as relações interpessoais,

que relações interpessoais são fundamentais para as relações entre as pessoas no e do trabalho? Já na perspectiva do mercado, são as relações interpessoais adequadas para atender aquele processo, para objetivar naquele produto. **(Pedagoga Francisca).**

Também existem as relações interpessoais que são funcionais aos, digamos assim, valores empresariais. Tudo isso faz parte. **(Pesquisadora).**

E esses são bem mais fáceis de ser direcionados porque já tem um objetivo. Olha só que dinamicidade, você vai ter que trabalhar, aprender, os mecanismos, a essência dessas relações para que você possa, não ditar, mas em conjunto reconstruir. A possibilidade da escola de formar para o mundo do trabalho é muito abrangente e tem que objetivar, porque você pergunta qual o objetivo, tem que ser mais objetivo possível para que as pessoas possam enxergar, possam discutir, um exemplo, as relações interpessoais, elas proporcionam sua própria emancipação, proporciona o desenvolvimento da sua forma de pensar, de se relacionar, de se organizar e principalmente de se reconstruir. É a possibilidade de reconstrução de outro mundo diferente daquele em que a gente está. E isso não tá previsto na legislação, não tá previsto nessas discussões, o que tá previsto é que a tecnologia, quer dizer, o avanço tecnológico tá ao alcance das mãos das pessoas, mas só o avanço tecnológico, as relações de trabalho, as relações no trabalho isso não interessa para as propostas que visam unicamente o mercado de trabalho. **(Pedagoga Francisca).**

Até porque essa possibilidade de transgressão ou de transformação não é prescrita, está implícita, ela se inscreve inclusive no fenômeno da autonomia dos sujeitos, nas opções. E aí eu volto mais uma vez a uma fala que nós tivemos na abertura dos seminários: *“Todo ser humano age escolhendo entre alternativas, sejam essas escolhas conscientes ou não”*. Então quanto maior é meu repertório de entendimento, mais eu vou pensar antes de escolher entre uma das alternativas. Pode até ser que meu repertório seja limitado e eu só consiga enxergar um, mas se a escola me oferece condições de compreender, de ter um olhar mais amplo, de compreender a totalidade das relações sociais e de como essas questões se manifestam nas microrrelações que eu travo no meu cotidiano, compreendendo que elas estão articuladas com outras questões muito mais macro, eu vou ter um campo de olhar muito mais abrangente pra poder escolher uma das alternativas que se apresentam na minha realidade. **(Pesquisadora).**

Vai lhe dar mais segurança, mais alternativa, mais clareza **(Pedagoga Francisca).**

Parece que as alternativas estão para o sujeito de acordo com sua capacidade de enxergá-las, não é verdade? **(Pesquisadora).**

Eu sempre digo, Mazza, por exemplo, quando você fez a primeira pergunta eu tava formatando aqui o conceito pra mim durante esse tempo. Quando eu cheguei aqui nessa escola, eu entrei na Unidade Móvel, então o primeiro conceito de educação profissional que eu tive era busca de melhoria de alternativa de vida. Eu ia pras comunidades, é essa coisa que se coloca, as pessoas aprendiam, eu via no olhar das pessoas, elas aprendiam fazer uma coisa e objetivando, era um curso de cozinheiro, era um curso pequenininho, era um bolos e tortas, era uma parte de artes, até os primeiros socorros. A gente via mudança, quer dizer, é possível mudar a vida dessas pessoas. Esse era o primeiro momento quando eu cheguei por isso tenho tanto amor pela Unidade Móvel, primeiro por encontrar as pessoas nos seus locais, segundo por enxergar que através desse instrumento eu podia modificar um pouco. E

aí eu não pensava no currículo, eu pensava na possibilidade de fazer chegar até elas essa oportunidade. Esse era o primeiro momento do conceito de educação profissional. (Pedagoga Sílvia).

O currículo era o meio, e o meio era importante? (Pesquisadora).

Fazendo esse elo da discussão, do desenvolvimento de habilidades técnicas. Quando se começou a discutir habilidade técnica, ela não é só o fazer mas aprender sobre o fazer. E agora que entra aliando a perspectiva, que é uma questão individual, de possibilidade de emancipação humana onde a gente tenta trazer para perto aquilo que ta separado, trazer para perto, mas ainda ta distante. Quer dizer trabalhar teoria e prática hoje ainda ta distante na concepção da teoria e prática, mas a possibilidade que você vai, abrangendo um pouco essa compreensão, de que, aí sim, aquela poiesis que dizia o nosso autor que a gente gostava de lerõ (Pedagoga Francisca).

Qual? O Nosela? (Pesquisadora).

É, pois agora fica muito mais clara no sentido de trazer pra nós o que é educação profissional, é a possibilidade de desenvolvimento humano na sua plenitude, no sentido da poiesis que eu não sei dizer e o Nosela sabe dizer muito bem. Esse é o conceito que a gente tem que objetiva e a gente ta buscando esse caminho, a gente ta buscando na medida em que a gente já começa a citar algumas palavras que a gente não citava antes, os saberes sociais e os saberes profissionais. Não sabíamos disso não, não sabíamos mesmo porque a gente no máximo colocava relações interpessoais, noções de higiene e segurança no trabalho e ainda fazemos melhor que todo mundo. Então hoje a exigência pra nós é que ela se amplie no sentido de que a gente precisa compreender que preparar para o mundo do trabalho é uma perspectiva de preparar o sujeito para buscar a sua emancipação, buscar a alternativa do seu desenvolvimento na plenitude que muitos teóricos vêm dizendo. Mas objetivando mesmo, trazendo esses elementos que hoje eles precisam. (Pedagoga Francisca).

Pedagoga E deixa só eu falar, vou servir aqui como advogado do diabo, duas coisas: a gente falou que educação profissional é transformação, é mudança e reconhecer de que o ser humano é capaz, de que eu sou capaz, que eu tenho aptidões, habilidades. Ok. Aí eu vou, estou vivenciando uma situação bem real, sala de aula e mercado de trabalho. Vou até falar uma frase que um aluno colocou %na hora que eu reconheço, diante do mercado de trabalho que nós estamos hoje, o profissional que eu sou, a capacidade que eu tenho, eu não me frustro? Não se tem uma frustração? Será que nós estamos preparando para o mundo de trabalho, mas o mundo de trabalho é o mercado de trabalho? (Pedagogo Tiano).

Em que sentido da frustração? (Pedagoga Francisca).

No sentido tipoõ um aluno nosso fez a avaliação semana passada do curso de cozinheiro, eu achei bem interessante, ele colocou a importância que teve o módulo integrador que foi capacitar mesmo o profissional, em totalidade, saberes sociais, valores humanos, e ele disse que depois do módulo ele passou, nos locais que ele ia, a observar o mercado de trabalho. E um deles foi um mercantil e o salão do restaurante, que o caixa só passava as mercadorias, era bom dia, bom tarde, e só passava as mercadorias; se desse qualquer erro ele parava e esperava uma pessoa vir resolver. Só podia recomeçar quando essa pessoa fazia a reparação do erro. E quando ele foi passar, na vez dele, ele perguntou qual era a formação do caixa, que curso ele tinha feito e foi começando a conversar dentro da nossa perspectiva de educação. Ele disse que tinha feito vários cursos. Foi uma conversa bem interessante. E

ele foi embora. Ele não faz nada além de manipular a máquina. E depois ele (o aluno) disse que ficou refletindo, que capacidade essa pessoa tem, ele já fez vários cursos, ta numa faculdade e ta aqui? O que ele ta desenvolvendo? Que relações ele ta tendo? É só pra no final do mês ele ter um salário? Esse nosso aluno comentou que ficou observando o trabalho dele e comparando com o que ele iria fazer na sua profissão, ele como pessoa, a mudança que ele tava tendo como pessoa, como profissional, o crescimento que ele tava tendo e ficou a refletir se quando ele chegasse diante da situação de trabalho concreto, se vivenciaria uma situação de trabalho semelhante ao do caixa do mercantil. Ele continuava o mesmo profissional porque a empresa não tava preparada para receber o tipo de profissional com uma formação como a dele. Por isso que eu tô colocando, será que o mercado de trabalho ta preparado pra receber o profissional que nós estamos formando? Isso ficou na minha cabeça muitos dias. (Pedagogo Tiano).

Finalmente a pesquisadora conseguiu extrair do grupo algumas reflexões sobre a sua prática. Elucidativo disso foi a referência ao módulo integrador enquanto uma das estratégias que ampliaram a capacidade de visão e a capacidade analítica do aluno. O exercício de levar os participantes a buscar na sua própria prática os elementos que efetivamente contribuem para a materialização da reiterada referência a mudança e transformação, fez com que o seu olhar se voltasse mais sobre sua prática e ao mesmo tempo contribuiu para dar um significado concreto a esses conceitos nessa mesma prática.

Ao promover os vídeos-debates desse encontro buscou-se trazer as reflexões o mais próximo possível da prática pedagógica dos sujeitos que ali estavam participando na tentativa de extrair, desde esse momento dos seminários, os sentidos que atribuem ao seu trabalho.

De um modo geral pode-se afirmar que foi um momento muito rico em ideias e afirmações de posicionamentos, mesmo que em algumas vezes os discursos tenham aparentado ser meio reproduzidos sem necessariamente assumir um significado concreto nas práticas sociais dos sujeitos que os reproduzem. Em diversos momentos notou-se que as afirmações e os posicionamentos acerca de conceitos como transformação social, transformação do sujeito, formação aparecem de uma forma muito abstrata, sem a devida clareza de como isso se objetiva numa proposta de formação.

Por outro lado, houve posicionamentos que demarcam na prática o momento de concretização da propalada transformação do sujeito, como:

%a acho que a educação profissional pode ser vista enquanto transformação do sujeito. Aquela coisa interna que muda, que você chega aqui sem nenhuma perspectiva muitas vezes é nesse caminhar, nessa construção, nessa base que a gente começa a construir no sujeito, ela passa, é aquele momento de transformação, de construção, de significado, de dar uma nova visão, de dar um olhar melhor, de dar uma visão de mundo, de sociedade, pra que a gente possa de resgate mesmo. (...)+(Pedagoga Sílvia).

Mesmo que não haja referência à imersão desse sujeito no contexto social, a posição assumida nessa fala não deixa de ter certo sentido. Todavia, o reconhecimento da complexidade da mudança social também é importante para não se cair na postura ingênua de creditar à educação unicamente a responsabilidade pela mudança social, estabelecendo, assim, um discurso vazio, que não tem concretude na prática. Mas também é igualmente importante perceber que a contribuição da educação no processo de mudança social se ancora principalmente na visão de que é capaz de ajudar a construir, por parte dos seus educandos e educadores, porque se a educação não contribuir minimamente para ampliar os horizontes e as percepções dos sujeitos, ela deixa de cumprir em parte o seu papel. Nesse ponto, boa parte do grupo atribui essa responsabilidade à educação profissional numa perspectiva de ampliação de visão e construção do senso crítico pelos educandos, o que implicitamente revela uma concepção de homem como um sujeito histórico que transforma a sua realidade.

Essa concepção é muito importante na educação profissional. Sabemos que a sociedade em que se vive hoje só chegou ao patamar de desenvolvimento atual graças ao trabalho. Esse nível de desenvolvimento não aconteceu do nada, ele foi sendo construído historicamente através de uma objetivação do homem, que transformou a natureza e ao mesmo tempo a natureza agiu sobre esse mesmo homem, transformando-o também. Se o trabalho é a categoria fundante das relações sócio-histórico-culturais, e se a gente tem uma prática de educação

que se associa ao trabalho, certamente as relações culturais que se desenvolvem em torno do trabalho são muito importantes. Naturalmente a partir do momento em que o homem aprendeu a polir uma pedra e amarrar num pedaço de pau e fez dali um instrumento de trabalho, ali começou a transformar a natureza e a produzir a cultura humana. E essa cultura foi socializada para outro homem, que também aprendeu a usar esse instrumento e o aprimorou. Com isso ele também transformou as relações socioculturais. Hoje o computador é exatamente um processo de cultura que historicamente vem se construindo e se aprimorando pela ação do homem sobre a natureza. Então o trabalho está imerso no universo cultural do homem. Os nossos modos de agir sobre a natureza se inscrevem no universo cultural das relações que se travam na sociedade. Portanto, é importante reconhecer o educando como um sujeito histórico de transformação, bem como incluir a abordagem das relações sociais de trabalho no currículo da educação profissional para que se possa alargar as bases de visão dos educandos, para que esse educando possa de autoperceber como agente de transformação.

Em outras falas se percebe claramente uma visão simplista do conceito de transformação, como nessa, por exemplo, de quando os participantes foram questionados sobre como essa transformação se concretiza na prática: *Í A nossa competência, lá no nosso plano de curso, quando ele sai com a competência construída, desenvolvida pra ele é uma vitória. O fato de você poder conhecer algo e colocar em prática aquilo que você conheceu, aquilo que você construiu+*

No Departamento Regional do Ceará a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, pela qual se dá ênfase aos esquemas operatórios mentais e aos domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes. Operacionalmente ela se funda em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho. Assim, a atrelação imediata do conceito de transformação ao atingimento das referidas competências pode redundar numa

visão simplista que restringe essa noção ao ato de mobilizar saberes numa ocupação no mercado de trabalho.

Houve, também, falas que evidenciam uma crença na transformação do sujeito a partir de um autorreconhecimento de sua posição no mercado:

%a.) mas eu vejo que nessa perspectiva de transformação do sujeito, eu acredito que a visão dessa escola, dos educadores de transformar, de pensar em algo mais significativo, de dar, fazer com que o sujeito reconheça a sua posição dentro do mercado e que ele pode tá contribuindo com a sociedade de alguma forma e que ele possa enxergar que ele tem um papel importante que é fundamental. Isso é o que talvez a gente (õ) seja um dos nossos braços para que ele possa despertar e ter essa transformação(...)+(Pedagoga Maria).

Talvez o posicionamento deste participante esteja ancorado no fato de que atualmente os processos de formação, até mesmo daqueles que atendem as demandas do mercado de trabalho, exigem conhecimento científico e domínio de linguagens sofisticadas que antes sequer se imaginava que pudessem existir. Exigem, também, uma postura ativa diante do mundo. O próprio mercado de trabalho rejeita o trabalhador que é limitado, que somente faz tarefas rotineiras. O trabalhador precisa compreender o contexto em que atua. Naturalmente, na perspectiva do mundo produtivo refere-se a uma compreensão estrita do processo de produção de mercadorias, dos seus mecanismos de funcionamento. Entende-se que uma proposta ampliada de educação profissional e tecnológica precisa ir além. Precisa também contemplar nos currículos de formação, além dos conhecimentos científicos e profissionais, os conhecimentos sociopolíticos, pois isso amplia os horizontes de intervenção do trabalhador na realidade. Inclusive porque o homem só pode interferir numa realidade quando compreende, e quanto mais compreende maior é o seu nível de intervenção.

Houve, também, posicionamentos que demonstraram uma visão mais abrangente da totalidade de aspectos que determinam a inserção dos sujeitos trabalhadores no mundo do trabalho, suas possibilidades e limites, como esta:

%o.) A minha transformação enquanto pessoa, enquanto profissional precisa de outras categorias, de outros avanços, de outras superações que não apenas eu me reconhecer enquanto pessoa capaz de fazer algo. E aí? Eu me reconheci até aqui, eu caminhei até aqui, mas, e as barreiras que eu vou ter pra frente? (õ)+ (Pedagoga Francisca)

Esta interrogação aponta para o reconhecimento de que um processo de mudança social não pode ser concebido numa visão simplista, que pensar em mudança a partir da educação implica reconhecer as dificuldades dessa mudança, os limites e as deficiências da escola. Porém, convém destacar que a mudança social também necessita de um processo de mudança pessoal, de mudança de perspectiva diante do mundo. Acima de tudo, mudar implica o reconhecimento de que é necessário mudar, reconhecimento esse que vai dar origem ao desejo de mudar, que vai desembocar na busca de condições para se poder mudar. Essa busca só se dá no coletivo, portanto as mudanças só podem ocorrer quando o coletivo social assumir compromissos com a mudança.

No que se refere à capacidade de identificar as diferenças existentes entre as propostas de formação que se voltam para o simples treinamento, e as propostas que visam à formação ampliada, alguns dos participantes demonstraram uma visão bastante crítica acerca das distintas propostas, conforme se pode verificar em diversas falas, tais como:

%o.) eu trouxe essas duas palavras, humanização e trabalho. O que eu pensei quando eu falo em humanização? Eu pensei em cidadania, em valores humanos e liberdade de escolhas e reflexão (...)+%o.)Discutir inclusive estas relações para que o sujeito possa entender e possa desmistificar no sentido de traduzi-las para o seu próprio desenvolvimento não enquanto ser individual, mas enquanto coletivo (...)+%o.) A possibilidade da escola de formar para o mundo do trabalho é muito abrangente e tem que objetivar, porque você pergunta qual o objetivo, tem que ser o mais objetivo possível para que as pessoas possam enxergar, possam discutir, (...). (Pedagoga Francisca).

No que se refere à significação social sobre o conceito de educação profissional, conforme a análise empreendida neste trabalho, sob a configuração da nova pedagogia do trabalho ele adquire, neste contexto, um novo sentido diante da necessidade de conformar o perfil do trabalhador ao novo padrão

cultural das relações de produção. A educação profissional tem, entretanto, ocorrido de forma diferenciada em função de vários fatores: da ênfase atribuída ao foco no mercado de trabalho ou no indivíduo; da articulação ou desarticulação entre formação geral e formação profissional; da ênfase conferida aos fatores que compõem o mundo do trabalho, ampliando seu foco.

Nota-se, portanto, que há uma dificuldade da maioria dos pedagogos em perceber essa diferenciação. Há menções a fatores como mudança, transformação social, visão de mundo crítica, todavia boa parte dos participantes não conseguiu identificar os fatores convergentes para a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica. Isso não é detalhado e especificado na maioria das falas.

No fechamento do ciclo de seminários colocaram-se algumas questões que sintetizam os pressupostos epistemológicos que embasam a pesquisa. Percebeu-se que o grupo não apresentou divergências em relação aos princípios apresentados, pelo contrário, notou-se tanto em suas expressões de consentimento quanto em diversas falas a coincidência de visões. Por outro lado, pôde-se perceber também que os temas norteadores escolhidos para conduzir as atividades nos grupos focais foram muito importantes para estabelecer a relação dos referidos temas com aspectos enfocados nas narrativas das histórias de vida.

6 FRAGMENTOS DAS HISTÓRIAS DE CINCO VIDAS

Partindo do pressuposto que a finalidade pretendida à ação pedagógica no interior do Departamento Regional do Ceará pelos pedagogos, ou seja, a construção de sentidos que cada pedagogo atribui à sua ação constrói-se no cotidiano da trama social com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, o primeiro tópico desta análise enfocará a sua formação e as suas

visões de mundo. Busca-se entender a imersão dos sujeitos na dialética do social e a sua convivência no mundo a fim de compreender como foi que os pedagogos entrevistados foram construindo significados aos acontecimentos objetivos de seu mundo. Isso porque entendemos que é a construção dos significados que lhes garante a possibilidade de apreender o mundo como realidade social dotada de sentido.

Os papéis que cada um assume para si, ou aqueles que lhe são atribuídos, definem a participação dos sujeitos nos processos de interação social. Esses papéis são institucionalizados e legitimados pela ordem de valores vigentes na sociedade. Desta forma, a ordem social tipifica o indivíduo, suas ações e suas formas de agir.

O sujeito tipificado interage socialmente através do desempenho de papéis. Esses papéis se distribuem diferentemente pela sociedade através, principalmente, da estratificação social e distribuição social do conhecimento, e vão sendo incorporados à sua conduta através dos processos de socialização.

6.1 A Formação e as Concepções de Mundo

Narrativa I É Sílvia

A primeira entrevistada é Sílvia, a qual tem cinco anos de experiência no Departamento Regional do Ceará. Como experiência anterior tem a docência na educação infantil. Nasceu e cresceu em Fortaleza. Fez seu curso de Pedagogia na Universidade de Fortaleza . UNIFOR e Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará . UFC. Não participou de movimentos sociais, mas atualmente realiza um trabalho social voluntário na Igreja Católica do seu bairro.

O relato de Sílvia sobre o seu contexto familiar, sua formação, suas lutas, deixa perceber que se trata de um contexto comum e peculiar a muitas famílias na

nossa sociedade. Percebe-se em seu relato um acentuado enfoque no protagonismo e disposição da sua família de vencer as adversidades e, acima de tudo, a explicitação de um grande espírito de cooperação e solidariedade entre seus membros, conforme se apreende no seguinte relato:

Meus pais tiveram três crianças, sendo dois filhos (Rocharlio e Rondiney) e eu, a filha mais velha, que ao nascer, papai que sempre trabalhou em movelaria se desempregou, e foi um ano muito difícil, muito complicado. Eu não lembro muito, mas mamãe dizia que foi um ano cheio de provas, como era bebê e tinha que tomar leite constantemente, quem ajudava realmente era vovô e outras pessoas colaboravam muito. Esse período foi um marco, papai desempregado, e em meio a tantas coisas parece que uma chuva de coisas boas viriam+.

Em várias passagens do relato de Sílvia, a mesma se revela uma pessoa que tem uma forte crença em Deus, no sobrenatural, e em fatores como sorte, conforme se pode perceber, por exemplo, no seguinte trecho e em muitos outros mais adiante:

Um momento interessante foi quando um senhor que morava perto da minha vó Luiza, que bebia a vida toda, disse para minha mãe, Mundinha quando essa aí nascer eu vou deixar de beber+ e aí a mamãe disse assim Papaz, olhe que promessa é dívida+; todos animados com a decisão dele, ficava sempre o conduzindo para o comprimento da promessa. Isso aconteceu justamente no dia 27 de setembro, o Senhor Romualdo parou de beber, e para ele eu era como uma afilhada que veio trazer nova forma de viver, novos horizontes, então boas novas pra vida dele e também para a família dele. Hoje tanto a filha dele como a minha mãe são muito amigas, e todos me tem muito carinho, até sou muito amiga da outra filha+.

Nota-se, nesse trecho do discurso, que Sílvia atribui a si mesma uma autorrepresentação positiva de preannunciar sorte e boas coisas para os outros.

A história de vida de Sílvia, imersa num contexto familiar de pessoas com baixa escolaridade, revela muito bem a visão da educação enquanto elemento impulsionador de mudança na vida das pessoas. Nota-se, também, uma prática comum na qual um dos filhos é depositário da esperança de mudar a situação de vida familiar através dos estudos, do esforço e da dedicação a um projeto de vida

diferente do projeto empreendido pelos familiares, da incorporação de um papel social diferenciado:

Então esse ano de 1976 foi uma enxurrada de muitos acontecimentos na minha família. Nascia a terceira neta, todavia, ninguém esperava as dificuldades econômicas que papai passaria, sem contar que mamãe não podia costurar pois estava de resguardo. Então veja como estava a situação, pai operário, marceneiro, mãe costureira, e que estudaram até o 5º ano. Com essa realidade, os dois depositaram em mim uma chance de melhoria para o futuro da família, e por isso eu sempre dediquei-me aos estudos, e os meus pais sempre diziam, "eu parei no 5º ano, agora vamos ver se ela faz até o médio", essa era a perspectiva dos meus pais. Então, com o passar dos anos assumia em muitas vezes as responsabilidades de ajudar minha mãe. Os olhares sempre se voltavam para mim, por ser dita a que gostava mais de estudar, a mais organizada dos três e assim foram colocando alguns valores, alguns "rótulos", que a gente vai carregando ao longo do tempo, às vezes, rótulos positivos que a gente tem que levar no ombro, outros não, que deixam marcas mesmo.

Transparece na narrativa de Sílvia que a incorporação desse papel também se ampliava para outras esferas sociais além da familiar, para a escola, por exemplo, na qual a mesma assume responsabilidades extras em relação aos outros:

Estudei nove anos na Escola Frei João Pedro de Sexto, escola de freira, fiz o ensino fundamental e tive muitas experiências, dentre elas de liderança, sendo líder de classe em várias séries no 4º, no 5º, no 6º, no 8º, e no 8º, onde levava o peso da turma, era aquele negócio de trabalhar para a festa de encerramento, de conclusão do curso. E em 2008 relembro os momentos do passado numa conversa com as colegas de trabalho, comentamos quem iria se candidatar a vereador daqui a alguns anos. Então disse que não tenho essa tendência, apesar de alguns momentos na vida escolar, eu tinha uma liderança, um jeito simples de falar e de orientar as coisas, muita gente se conduzia nas minhas argumentações e isso eu levei para o ensino médio, onde cursei na Colégio Nossa Sra. de Lourdes, escola em que também nosso amigo Tiano estudou.

Outra marca bastante presente no relato de Sílvia é a sua religiosidade, a formação de fortes valores baseados na filosofia cristã:

Outro aspecto importante para minha formação foi o contexto religioso que as duas escolas proporcionaram, bem como minha família. Nossa diretora do ensino Fundamental que era freira, que Deus a tenha, Irmã Stella, era uma pessoa de muita fibra, muito guerreira, corajosa e isso era

internalizado por cada aluna, até que uma colega deu a ela o apelido carinhoso de Irmã Coroca, tinha hora que ela saía do eixo. Essa experiência de estudar em duas escolas católicas orientou-me e formou meus princípios cristãos, que até hoje norteiam minha conduta, meu comportamento, a vida pessoal, lógico que com um olhar mais maduro, com discernimento, sabedoria e ponderamento+

Há momentos do relato em que Sílvia revela o gosto pela liderança e engajamento em atividades sociais enquanto estratégia de pertencimento à comunidade e de ser útil nos grupos dos quais participa. Revela, assim, um gosto em servir e ser voluntária:

%Além dos movimentos religiosos, estava inserida nas atividades sociais da escola, gincanas, festa junina, rainha da festa junina, líder de sala, movimentos que na adolescência muitos jovens gostam de participar. Esse jeito de participar dos eventos estudantis levou-me a agregar valor aos atributos artísticos e educacionais nas atividades da minha comunidade. Meu pai era presidente da Associação N. Sra. da Conceição da Comunidade do Sítio São José, por volta dos anos 87 e 89, e para somar as atividades da entidade, um dos projetos criados foi fundar uma escola de pré-escolar, uma escola comunitária que ajudasse as crianças a terem novas possibilidades. Os professores eram formados no pedagógico, a antiga escola normal, e foram amadurecendo a semente da educação que iniciou com a ajuda da comunidade e com apenas uma sala de aula, com 20 crianças de 03 anos+

Sílvia teve a sua primeira experiência profissional na escola de educação infantil e sua fala a respeito disso tanto demarca seu gosto pelo magistério como a sua representação do que é ser %professorinha+, como aquela que é portadora de habilidades como ter caligrafia bonita, falar bem, ser organizada:

%A escola Integral Nossa da Conceição foi crescendo e animada pela ideia de uma escola, fui ser auxiliar, ajudar a sala dos pequenos. Essa experiência foi muito marcante, pois a escola tornou-se minha vida, uma paixão, meu projeto também, que aos poucos amadurecia junto com a idade. Na época tinha 12 anos, 13 anos; tal iniciativa encaminhou-me de fato a tornar-me a professorinha da família, pela letra arredondada que eu tinha, o caderno muito organizado, o jeito de falar, até mesmo realizar o sonho da minha mãe que desejava ser professora.+

No momento da escolha da profissão de Sílvia, naturalmente interferiram as experiências anteriores, os valores religiosos e familiares e, principalmente, a vontade de cumprir o desejo dos pais, de corresponder à expectativa da família em relação à sua formação:

+Essa conquista de terminar o Ensino Médio, haja vista a tristeza de meus pais não ter concluído nem o fundamental, trazia o orgulho e incentivo deles em ver sua querida filha formada, então todos jogavam as fichas de que eu poderia chegar mais longe. Com o exemplo de meus pais, avós e tios de pessoas honestas, corajosas e batalhadoras para o trabalho, os desejos, graças e objetivos traçados, mesmo que imaturamente foram se efetivando, principalmente ter a primeira pessoa da família (ambas as famílias) a passar no vestibular e consequentemente ter nível superior. Esse passo de incentivo dos meus pais e também de motivação foram cruciais para decisão do curso e na profissão. Como qualquer jovem, surge a escolha da profissão, do curso de graduação. Então fiz o meu primeiro vestibular para teologia no Seminário da Prainha (ICRE), visto o contexto religioso, e o gosto em ler a bíblia e desde então desejar aprofundar-me melhor sobre os aspectos teológicos. No mesmo ano (1996) prestei vestibular para Pedagogia tanto na UFC como na Unifor; na federal fiquei na 2ª fase por uma questão e havia passado na UNIFOR. Surgiu o dilema: como pagar? Papai ainda estava na Jacaúna, empresa de móveis, muito conhecida hoje, todavia seu salário não dava para manter a família de 05 membros e uma faculdade particular. Mesmo assim resolvemos encarar o investimento e fazer todo esforço para pagar a matrícula e o valor das mensalidades. Esse ano de 1996 o primeiro ano de faculdade foi complicado, nos aguentamos apertando aqui, apertando ali e com o que eu ganhava na escolinha ajudava. Surge então o crédito educativo, e com muita perseverança, inscrevi-me e foi contemplada com a bolsa, que hoje é o ICS. Foi uma graça receber esse crédito, pois favoreceu-me a terminar os quatro anos de Pedagogia com habilitação em administração escolar. Foi uma trajetória muito suada, de renúncias, de amizades, de vínculos, de possibilidades nesse mundo de intelectuais.+

Aqui mais uma vez comparece na narrativa de Sílvia a sua crença na sorte, a sua autorrepresentação de pessoa sortuda:

%Outra conquista, foi em 97 quando conheci uma pessoa chamada Cleide que compartilhou uma boa ideia, e na Pedagogia a gente tinha uma forma muito legal de compartilhar os projetos, enfim, nossa turma era generosa. Então ela disse: Sílvia, olha isso aqui, vai ser muito bom pra ti, era a venda de um título de capitalização do Banco Real, eu disse, não mulher, não quero saber disso agora não. Mas com toda sua argumentação, comprei o título. (...)

E como as coisas de Deus são perfeitas, tive a Graça de ser sorteada em 98 com o título de capitalização, e aí a menina que não acreditava nessas coisas foi agraciada no dia 7 de janeiro de 98 com um prêmio de 27 mil e uns quebrados isso naquele tempo. Então esse ano foi um ano de muitas coisas, foi um ano, assim, eu estava na Pedagogia, e fui me estabelecendo dentro da faculdade que eu tinha escolhido, ganhei esse prêmio, comprei um carro (imagina só você ir à concessionária e comprar um carro à vista, eu disse assim, só pode ser coisa de Deus, por isso que eu não me desfaço dele, porque digo que é vindo dos céus). (...) Além desse prêmio, casei em julho de 98, e fui construir planos a dois. Continuei com a faculdade e com os trabalhos na escola, só que agora

sendo titular de uma sala de aula, haja vista que em 1996, tinha concluído o pedagógico e já poderia ensinar. A conciliação do trabalho com a faculdade foi bastante complicada, visto os três expedientes ocupados e assim gerar sobrecarga. Mas o esforço e dedicação foram mais fortes e impulsionaram o desejo de concluir o curso+

Há momentos em que no relato de Sílvia se evidencia a crença de que para vencer na vida se faz necessário um forte ingrediente de determinação pessoal, de aceitação de desafios. Acima de tudo evidencia-se também uma personalidade muito sensível às críticas e aos juízos de valores que os outros possam fazer dela:

Concluí o curso de Pedagogia em 2000, e não me esqueço desse fato. Cursando a última disciplina de Educação de Jovens e Adultos, com o professor Casimiro Campos, pessoa estudiosa, porém muito rígida, no sentido de exigir estudo, então estávamos todos na sala e o assunto era pauta dos trabalhos finais, como ninguém gostava muito dele, por ser autoritário nesta disciplina, ficávamos todos comportados. Então peguei o livro do meu trabalho e bem baixinho conversando com uma colega sobre a monografia que a gente tinha que fazer, ele disse: Sílvia, feche o livro porque alfabetizar é possível, isso na frente de todo mundo. Vocês não sabem como fiquei chateada, me senti desafiada. Respirei fundo e pensei, espera aí que eu pego esse neguinho. Desse fato reflito que os desafios que me colocam sou instigada a resolver, vou buscar a solução positiva e também testar minhas possibilidades e potenciais. (...) Então assim o desafio que me colocaram foi buscar e mostrar que não é aquilo, na frente de todo mundo ele mandou eu calar a boca, e foi isso que eu entendi, (...) Todas as aulas, gente, eu entrava muda e saía calada, eu só falava o que ele perguntava. Mas também fui a melhor aluna na turma dele. Então esse fato fez com que acreditasse mais em meu potencial e assim ele disse que eu deveria investir na pós-graduação. Eu disse assim: não, professor, eu nem terminei a graduação. Ele disse que seria uma ótima oportunidade, nada de perder tempo com especialização, então orientou-me no tema e arranhou uma professora da Unifor que não lembro o nome para ajudar a montar a bibliografia de estudo e o projeto. Com todo esse apoio, incentivo, estudei alguns livros que ele me indicou e que a professora também sugeriu e em setembro estaria participando da seleção de mestrado, mesmo sendo concludente em 11 de julho de 2000. Fui aprovada no mestrado e agradeço demais ao professor Casimiro, por acreditar em mim, e fazer enxergar o longe. Primeiro o desafio, depois a busca de perceber as mensagens, tudo que estudamos, vivenciamos servirá futuramente. Foi uma forma de olhar o horizonte, que ate então eu estava olhando só ali no trabalho, na preocupação do último semestre. Ele foi muito importante pra mim por isso, porque ele me conduziu para o horizonte que eu nem tinha perspectiva de ir, meu intuito era terminar a faculdade arranjar um bom emprego, ter meus filhos, ter minha vidinha. E ele foi esse divisor que possibilitou ter visão de água.

A experiência de Sílvia no programa de mestrado em educação da UFC aparece como um momento muito rico de sua formação, de desafios,

estranhamentos, revisão de preconceitos e, acima de tudo, de um mergulho mais aprofundado na reflexão do que é ser professora da educação infantil, principalmente porque a sua pesquisa enfocou o aspecto dos conflitos interpessoais do professor da educação infantil na condução de sua práxis:

Quando passei no mestrado da UFC, tive outros desafios, encarar o preconceito de ter vindo de uma escola particular, e muitos perguntavam quem tinha me indicado, então era a primeira coisa a resolver, que tinha sido selecionada por vários elementos e não porque alguém indicou. (...). Quando eu cheguei à UFC senti um contexto muito chocante, primeiro as condições físicas de abandono, depois você vai vendo que o grau de intelectualidade, de informação que os professores têm, sobressai qualquer conceito de estrutura física, e que me deixou encantada pela federal, a forma de dedicação que os professores tinham pra o estudo e isso eu incorporei, principalmente com a minha orientadora, (...). Então eu fui pra um congresso em 2002 no Ponta mar, e conheci a professora Isabel Galvão da USP na palestra sobre conflitos interpessoais na educação infantil, linha de pesquisa de seu mestrado ... Então apaixonei-me por esse tema, e resolvi trocar o foco de pesquisa, e ler outros autores como Wallon, Bactin para fundamentar meu trabalho. Para minha felicidade minha orientadora foi a professora Fátima Sampaio que iniciou as leituras e estudos comigo e se apaixonou pelo tema, e até hoje ela pesquisa e se dedica a pesquisar esse assunto conflitos interpessoais na educação infantil e a ação mediadora das professoras. (...) Essa escola Integral Nossa Sra. da Conceição teve e tem uma referência muito importante na minha vida. Primeiro porque ela deu-me condições de vivenciar as teorias da pedagogia, depois porque ela possibilitou-me fazer o mestrado, flexibilidade de horário, porque eu via a angústia dos meus colegas de não ter tempo para estudar, nem disponibilidade do trabalho, pessoas que estavam no estado e não tinham licença. Eu tinha toda a disponibilidade, a minha diretora na época de forma amigável reduziu a minha carga horária. Essa escola não sai da minha vida, até hoje cuido dela como posso, sou diretora pedagógica voluntária, faço de tudo para que ela cresça e se torne mais ainda um espaço de referência no bairro.+

Fica explícito e implícito no discurso de Sílvia que suas concepções de mundo têm um forte enraizamento nos valores familiares, principalmente no valor atribuído à formação como sinônimo de ascensão social, nos valores da Igreja Católica expressos através de vários posicionamentos em que ela atribui a Deus a responsabilidade e o auxílio as suas conquistas, e na crença no voluntariado enquanto opção de participação na sociedade como forma de retribuição das coisas boas que conquistou na vida, e que essas conquistas se associam a fatores como sorte e determinação.

Narrativa II É Valeriana

Valeriana tem três anos de experiência profissional na instituição pesquisada, todavia tem uma experiência anterior no âmbito da educação profissional na qual fazia a supervisão de programas de treinamento de uma das secretarias de governo do Estado do Ceará. É filha de um casal de professores, nasceu e cresceu em Fortaleza e tem licenciatura em Pedagogia e especialização em psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú . UVA. Não participou de movimentos sociais, mas desde a adolescência esteve envolvida com trabalhos sociais voluntários da Igreja Católica do seu bairro.

Valeriana é a única entrevistada que provém de um contexto familiar diferenciado. Seus pais têm nível superior e a escola é um elemento comum no seu universo: é filha de professores:

Eu nasci em 1979, sou filha de dois professores, um professor de matemática e uma professora de português. Sou a filha do meio do casal que sobreviveu, porque eu tive um irmão mais velho que morreu novinho aos dois meses vítima de infecção hospitalar e depois quando eu estava com três anos minha mãe engravidou novamente e perdeu. Ela teve um câncer de mama, fez uma mastectomia engravidou depois, mas perdeu o bebê. Em 1982 aos três anos foi o meu primeiro ano na escola e eu tenho uma lembrança muito marcante desse primeiro ano na escola+

Talvez por ter a escola e a educação tão presentes em sua vida, Valeriana tem uma memória muito viva do seu processo de formação desde a tenra idade:

Engraçado como os fatos me são bem claros e nítidos. Eu lembro das brincadeiras, gostava de ir para escola e isso foi uma reflexão muito boa na minha vida, no primeiro ano escolar gostar de ir à escola. Em 1985 aos seis anos eu me alfabetizei e para mim foi uma maravilha descobrir as letras, então eu passava a conseguir ler as frases, foi como se eu tivesse saído da escuridão para começar a descobrir o mundo e foi uma fase muito legal na minha vida, essa fase da descoberta da leitura. Eu lembro que na época alguns alunos só conseguiram começar a ler no final do ano, no primeiro semestre eu já lia e já tinha compreensão e aquilo me fazia muito bem por não mais precisar de um tradutor. Eu lembro que antes, ainda pequena, quando eu começava a ler as letras eu ficava perguntando: pai me explica aquilo? Mãe que nome é aquele? E quando eu comeci a não mais pedir auxílio dos meus pais para ter aqueles esclarecimentos, aquilo para mim foi uma grande vitória+

As brincadeiras refletiam o contexto escolar, o que certamente interferiu no seu gosto pela educação, tendo em vista que esse universo fazia parte do seu processo de socialização:

De 1986 a 1990, foi dos meus seis aos dez anos. Eu tinha uma vida familiar bem tranquila, uma vida escolar também muito legal porque eu estudava nessa escolinha que era no bairro do Carlito Pamplona, que era mais conhecida como Escola da Tia Débora+. Instituto Pedagógico Robert Kalley. Minha mãe trabalhava na escola como bibliotecária e professora e minha vida era lá eu só ia para casa para dormir. Chegava na escola as sete da manhã e saía oito da noite. Até as minhas brincadeiras era brincar de escola e de professora. No período da tarde quando a escola funciona só para o turno de primeira a quarta série, nós pegávamos as salas de educação infantil e íamos brincar de professora, então foi o meu primeiro contato com educação entre sete e dez anos de idade. A minha mãe no planejamento na sala do professores e eu na sala do maternal com os alunos brincando de professora. Então algumas provinhas+ que ela tinha de pintura e colagem eu sempre pedia para aplicar a prova com as crianças, foi o meu primeiro contato com a educação e eu comecei a gostar daquilo. Aquele primeiro momento já me encantou. Eu não sei se pelo fato de sempre ver minha mãe fazer planejamento, meu pai falando em prova e em trabalhos na escola eu me interessava por aquilo, eu gostava daquilo. E foi muito legal essa minha brincadeira e essa minha descoberta da educação brincando+

O universo das brincadeiras e a vivência no contexto escolar se ampliaram para outras esferas sociais como a igreja, o trabalho voluntário. Todavia, essas atividades que Valeriana passou a experienciar tinham como fio condutor a educação. Era como se constituíssem o prolongamento de experiências familiares fortemente marcadas pela presença da educação e do trabalho escolar:

também aos dez anos de idade eu tive outra descoberta que foi de um grupo religioso que tinha próximo a minha casa. Era uma instituição religiosa que fazia trabalho com crianças e com idosos e eu comecei a conhecer mais, então dos meus onze anos até os catorze eu comecei a participar daquela instituição como professora de reforço escolar para as crianças. Eu me propus a ir para ajudar, quer dizer nada formal, eu simplesmente via a necessidade daquelas crianças que estavam ali e por entender um pouco de português e matemática de forma que facilitava a condução das outras crianças, eu gostei muito da ideia e perguntei se poderia ficar auxiliando naquele grupo. A diretora da instituição disse que concordava, mas que realmente você vem por vontade própria porque eu não tenho como lhe empregar e nem lhe pagar é um trabalho extremamente por amor. Então eu comecei aos doze anos de idade a ajudar as crianças desta instituição no reforço escolar. E aí dos doze aos catorze anos eu me engajei no trabalho com idosos que também era nesta mesma instituição, de manhã eu estudava e à tarde ficava com as

crianças de uma até as três e até aos dezessete trabalhando com os idosos com o trabalho de laborterapia, onde os idosos faziam pintura, bordado, entre outros trabalhos+

Há momentos do relato de Valeriana em que se explicita de forma muito clara a sua visão positiva sobre a questão da doação aos outros, a solidariedade e o voluntariado como formas de ser útil, de participação ativa no meio social, o que a mesma define como *“missão de vida”*. Inclusive, ela manifesta essa visão até mesmo no desejo de conciliar a referida missão com a escolha profissional:

“Nesse mesmo período eu também comecei a participar de trabalhos em hospitais, orfanatos e asilos e uma das coisas que eu observava durante as visitas era carência das pessoas por uma palavra amiga e de conforto. Minha mãe possuía uma pequena biblioteca em casa e comecei a levar alguns livros para fazer contação de histórias no hospital. Eu ficava muito feliz em realizar aquela atividade, pois aqueles momentos eram de extrema alegria para as crianças do hospital. A imagem que ficava era de esperança. Porque muitas vezes acontecia daquela criança que a gente leu a historinha para ela na semana passada não estava mais lá (falecimento). Em seguida eu comecei a identificar qual seria a minha missão de vida porque até aquele momento as atividades realizadas na instituição filantrópica eram feitas nas horas de folga, por doação (amor), para ajudar as pessoas que estavam precisando de amparo. Mas eu queria que, além do prazer de ajudar outras pessoas, a minha profissão tivesse algo relacionado àquela situação. Na época fiquei na dúvida sobre o que eu iria fazer profissionalmente: será que eu vou ser professora, será que eu vou ser psicóloga? Eu gostava muito de conversar e de orientar; muitas vezes eu não tinha orientação para mim mesma, mas todo mundo que chegava procurando uma palavra de conforto, eu sempre estava ali pronta para ajudar. Os meus primeiros trabalhos profissionais surgiram a partir daí+

Uma gravidez precoce. Um fato que viria quebrar um pouco o ritmo do processo de formação de Valeriana e trazer muitos conflitos familiares. Todavia, tal fato acelerou o seu processo de escolha profissional que estava também ligado ao seu precoce processo de amadurecimento devido aos problemas e tensões que uma gravidez na adolescência traz:

“Em 1994, aos quinze anos eu tive uma mudança radical na minha vida: engravidei. Conheci um rapaz, na época meu namorado, que é o pai do meu filho. Aquela fase áurea da garota que estuda se diverte e ajuda as pessoas teve uma pausa, porque a notícia da gravidez foi um “estouro” na minha família. Ninguém jamais imaginou que eu, uma menina tão cheia de conhecimentos, fosse ter uma gravidez precoce. A partir daí comecei a ter muitos problemas com a minha mãe e ainda hoje, depois de quinze anos, ela não aceita bem a gravidez; é como se essa história

ainda martelasse a cabeça dela. Infelizmente, desde aquela época o nosso relacionamento não é tão bom como eu gostaria que fosse. Ao contrário do que eu pensava, o meu pai foi quem me deu mais apoio para superar esse momento, alertando sobre a responsabilidade de ter um filho e que isso não seria empecilho para que eu continuasse os meus estudos. Ele falou que sempre estaria ao meu lado e o que dependesse dele ele faria o que fosse possível para me ajudar a superar esse momento difícil. (...) No ano de 1996, retornei aos estudos para finalizar o 2º Grau, sem deixar apagar a chama de ser educadora, ficando mais claro a cada ano que passava

É interessante notar que no trecho do relato em que Valeriana fala sobre a sua decisão em ser professora, ela também enfatiza uma representação social que é muito comum acerca do que é ser professor, aquela imagem de uma profissão desvalorizada, de baixa remuneração e que os pais, mesmo sendo professores, não desejam essa profissão para seus filhos. Ao mesmo tempo, também, fica implícito que Valeriana faz uma associação dessa escolha à sua missão de vida, ou seja, se sacrificar em função de servir aos outros:

era exatamente o que eu queria, apesar de escutar muito a minha mãe quando ela dizia que educação era para quem gostava e que o trabalho do professor era desvalorizado e mal remunerado, já que minha mãe era funcionária pública municipal, e presenciava os atrasos de salário, e ela me bombardeava de questionamentos que me soavam como desespero de mãe que não queria o pior para a filha. E eu sempre convicta de minha escolha não me deixei abalar pelas adversidades da profissão que escolhera para mim

Valeriana evidencia em sua fala que se julga com uma grande capacidade de abraçar vários desafios ao mesmo tempo e uma persistência bastante acentuada em perseguir os seus ideais. Isso fica muito claro nesse depoimento:

Aos 19 anos decidi fazer vestibular, mas me surgiu um grande questionamento: qual universidade deveria optar? Procurei os horários do curso de Pedagogia na UECE e na UFC, mas nenhum dos horários me era favorável devido à situação de ter um filho e não ter com quem deixá-lo, haja vista minha mãe também trabalhava e não podia parar sua vida para cuidar do neto, além de que eu não queria abrir mão do meu filho bem como das atividades de que participava com as crianças e com os idosos. Foi, então, que apareceu a oportunidade de prestar vestibular para Universidade Vale do Acaraú (UVA). O curso foi feito em regime especial em que as aulas aconteciam nos finais de semana e diariamente no período de férias. Quando comecei a participar das aulas, percebi que havia um preconceito com relação à faculdade, que até aquele momento eu desconhecia; algumas pessoas diziam que eu não faria um bom curso

de Pedagogia. E a realidade que eu presenciei me fez descobrir o motivo das críticas: 80% dos alunos da sala de aula eram professores que estavam fazendo o curso por imposição da legislação que previa uma data limite para que estes tivessem o certificado de nível superior de pedagogia. Eles se preocupavam tanto com a certificação que esqueciam de dar atenção aos ensinamento que eram repassados na sala de aula. Todos os nossos professores, sem exceção de nenhum, eram da UECE e da UFC: Profa. Amelinha, Prof. Enéas Arraes, Profa. Angélica Russo, Profa. Cristiane Arraes, entre outros, o que fortalecia a qualidade do que nós aprendíamos. Assim, comecei a perceber que quem fazia a qualidade do curso era o aluno. Não adianta ter os melhores professores e a melhor grade curricular se eu não tenho compromisso com a aprendizagem. Eu faço o diferencial. Não me arrependi, em nenhum momento, pela escolha da universidade. Concluí meu curso com uma grande bagagem de aprendizagem+

Uma marca muito clara das concepções de mundo subjacentes na narrativa de Valeriana é o voluntariado, a disposição de ajudar, a solidariedade, a crença de que o magistério deve ser encarado como uma missão de vida, uma forma de ajudar os outros. Fica implícita, no seu discurso, a crença na solidariedade como fator de transformação social. Sua autoimagem é bastante positiva, de uma pessoa de forte presença diante dos outros.

Narrativa III É Tiano

Tiano tem 13 anos de experiência na educação profissional. Toda sua experiência profissional se deu na instituição pesquisada na qual foi monitor e instrutor da área de informática. No período em que era instrutor fez sua graduação em Pedagogia e participou de uma seleção tendo sido aprovado para exercer o cargo de coordenador pedagógico. No decorrer desta pesquisa, o mesmo foi promovido a gerente de uma das escolas de educação profissional da rede de escolas que compõem a referida instituição. Tem especialização em gestão escolar e nunca participou de movimentos sociais.

Tiano provém de uma família de origem muito humilde e viveu a fase de formação escolar com muitas dificuldades financeiras. O seu relato mescla o tempo inteiro trabalho e formação, pois desde muito cedo teve que trabalhar para garantir o seu próprio sustento:

Eu nasci em 1977, morei no Mucuripe bairro praiano da capital Fortaleza, meu avô era pescador e morava na faixa de praia onde hoje é a beira mar, por desapropriação foram morar em outra localidade próxima a praia, local que eu buscava muito para brincar. Aos quatro anos de idade comecei a estudar e com a pouca lembrança que tenho, ainda lembro que passei um período de adaptação, era um mundo novo pra mim. Meus dois primeiros foram o Jardim I e II, passei para a primeira série fundamental que funcionava como se fosse uma alfabetização, após esses três anos tive uma mudança de bairro e conseqüentemente da escola Hilza Diogo. Cheguei para cursar a segunda série, onde eu não sabia ler ainda. Como era de se esperar, tive uma dificuldade de leitura, pois estava em época de alfabetização+

A alfabetização de Tiano foi um processo traumático, as suas memórias enfatizam uma certa falta de preparação de seus professores para ajudá-lo na superação de suas dificuldades, bem como pela postura autoritária e equivocada que os mesmos assumiram para com ele:

Nessa segunda série tive alguns traumas, tive uma professora que não me deixa esquecer, pois a mesma queria que eu lesse a todo custo, nessa época eu olhava para as figuras e lia apenas o que via nas figuras e o que vinha na minha imaginação. Certo dia... levei um puxão de orelha dessa professora e ao chegar em casa, contei para meu pai, no dia seguinte foi tomar satisfação, foi nesse dia que me vi não estar de todo errado, senti-me apoiado, foi nesse dia que meu pai tomou a decisão e tirou-me da escola, o restante do ano fiquei em casa estudando com a minha irmã, a qual era muito paciente mas também me dava puxões de orelha. Enfim com muita dificuldade e custa dos puxões de orelha, chegou o dia em que descobri a leitura e lia tudo que via, foi nesse dia que recuperei um pouco o trauma da alfabetização+

O relato de Tiano explicita que a mudança constante de escolas pode ter sido um dos fatores de sua dificuldade, culminando, inclusive, numa repetência de ano:

Meu retorno às aulas foi para uma nova escola, o Educandário, foi lá onde tive uma professora maravilhosa que me deu toda assistência que não havia tido na anterior, estudei lá por dois anos. Concomitante ao meu tempo de aprendizagem, a família não andava bem, minha mãe passava por uma depressão e iniciou-se um processo de separação dos meus pais. Nesse período as crises financeiras passam a dificultar nossa situação e volto a estudar no colégio Hilza Diogo para cursar a quarta série, sempre fui incentivado pela minha mãe para estudar. O lanche dessa escola era algo importante para mim. No ano seguinte, voltei para o Educandário novamente, minha vida escolar foi muito conturbada, pois já no ano seguinte fui estudar no Colégio Nossa Senhora de Lourdes onde estudei até o 2º ano do 2º Grau, onde tive uma dificuldade em

idiomas e tive uma reprovação e cursei novamente o 2º ano na mesma escola.+

No trecho seguinte do relato, único momento em que Tiano faz menção à sua interação social no âmbito escolar, sua fala é reveladora da importância que tem a aceitação dos outros em relação a si, para os seus processos de inserção nos grupos:

Nesse último ano foi muito marcante, pois eu era muito conhecido, fui bem recebido pela nova turma, fui líder de sala, ganhamos todos os jogos no interclasse, foi o ano onde eu me dediquei mais em idiomas, que era meu ponto fraco, o restante do tempo era para cuidar da turma, para ir à coordenação reclamar, lutar por algo melhor, ajudava aos colegas que tinham dificuldade.+

Apesar do relato de Tiano ser revelador de que os pequenos negócios no ramo do comércio era algo extremamente presente em seu contexto de vida, evidenciando em alguns momentos, inclusive, uma certa aptidão para isso, a área de informática lhe despertou grande interesse, vindo depois a se constituir na área de sua primeira experiência profissional fora do ambiente do negócio da família:

Anos noventa surgem os primeiros cursos de informática, algo extremamente inacessível para meu poder aquisitivo na época. Na escola ficava só escutando as pessoas falar em computador. Nesse período estudava pela manhã e trabalhava à tarde em um mercantil junto com a minha irmã. Algum tempo depois, deixamos de trabalhar nesse mercantil por um desentendimento de meu pai com minha irmã e nos afastamos. Tempo depois a pedido do pai, voltamos a trabalhar no mercantil novamente onde ele dizia ser meu e da minha irmã e nos convenceu a recomeçar. Colocamos o negócio pra frente, cresceu e um novo desentendimento da minha irmã com meu pai, que resolvemos acabar com o negócio. Ficamos sem renda e sem ter de onde tirar o nosso sustento. Pouco tempo depois a gente aluga um ponto e coloca uma loja de móveis novos e usados, eu continuava estudando pela manhã e trabalhando à tarde, minha mãe conseguia os fregueses e nós éramos os vendedores. O negócio começou a crescer e os clientes já estavam querendo coisas novas e foi quando a gente resolveu abrir firma e mudamos para um prédio maior com o nome fantasia Loja de móveis novos e usados irmãos Saraiva+. O tempo passa e já não são móveis velhos, só novos, trabalhei por um certo tempo, até que um dia me aborreci trabalhando com família e saí da loja. Como o negócio era dos dois, saí e recebi dela uma certa quantia em dinheiro como se fosse a minha indenização. Com esse dinheiro eu fui fazer um curso de informática, onde me dei super bem no curso e me identifiquei muito. O restante do dinheiro foi comprado dois videogames e montei um pequeno negócio próximo a loja de minha irmã, fui ganhando dinheiro com isso.

Após um tempo recebi um convite para fazer uma seleção para a domínio de informática e fui trabalhar na Coelce, nesse ano eu fazia o 3º Ano do 2º Grau no Colégio Tiradentes e passei a trabalhar como digitador por seis horas no período da tarde de janeiro de 1996 até janeiro de 1997+

Seu primeiro contato com o Departamento Regional do Ceará foi decisivo para consolidar sua permanência como profissional da área de informática, bem como para despertar seu gosto pela docência e pela pedagogia:

Concluí o ensino médio e estava sem trabalhar, fiquei em casa num certo período, e uma colega chegou pra mim e disse, Tiano está tendo curso de programador de graça lá no Departamento Regional do Ceará, eu corri e fui fazer a minha inscrição. Chegando lá não tinha mais vaga para programador, mas tinha para operador de computador e a atendente me perguntou: você quer? Eu disse quero, embora tendo já um embasamento em virtude do curso anterior e as experiências do trabalho, resolvi fazer para aprimorar meus conhecimentos, e realmente foi nesse curso onde eu ampliei meus horizontes, foi ali onde me destacava, ajudava os colegas, em paralelo eu estudava no cursinho para tentar vestibular, tentei duas vezes para geografia na UECE, uma vez para informática na Unifor, nem podia pagar, mas tentei. O curso no Departamento Regional do Ceará era financiando pelo FAT, tinha o vale transporte e um lanche básico, durante o curso apareceu mais uma oportunidade de trabalho na Domínio Informática, era mais um contrato de 3 meses e chocou com o horário do curso. Procurei a coordenação pedagógica, informei da situação e conseguiram uma transferência para outro horário, de forma que eu consegui permanecer no curso e trabalhar. Esse período que vivi no curso foi um grande marco, assim como o vale transporte o lanche, além disso foi onde eu adquiri uma experiência muito maior e realmente aprendi a utilizar as ferramentas de operação do computador, já me sentia seguro e fui realmente descobrindo gosto para ensinar os colegas, assim como a metodologia dos professores me inspirava+

Tiano também deixa transparecer em sua narrativa a crença de ser detentor de uma grande capacidade de superar obstáculos e limites. Acredita que valores como a persistência, a força de vontade e o esforço pessoal foram fundamentais para a superação das adversidades no contexto familiar e das dificuldades de aprendizagem. Nesta primeira parte do relato não explicita claramente seus valores e convicções, mas implicitamente fica evidente a crença nos estudos e no trabalho como fatores de transformação e de promoção social. De um modo implícito, atribui a esses fatores uma grande importância para vencer na vida.

Narrativa IV Ë Maria

Maria trabalha há oito anos na instituição pesquisada e tem como experiências anteriores a docência na educação infantil, docência de educação religiosa e de língua portuguesa no ensino médio e experiência como alfabetizadora de adultos do MST na Escola Nordeste da Central Única de Trabalhadores . CUT, Projeto Flor de Mandacaru. É filha de agricultores e morou no campo até os treze anos de idade, quando se mudou para uma cidade do interior do Estado do Ceará para estudar. Nessa cidade estudou até o nível superior, onde se licenciou em Pedagogia. Tem especialização em formação de formadores pela Universidade Estadual do Ceará . UECE. Participou dos movimentos da Igreja na Pastoral da Terra, foi vice-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Tamboril - CE.

O relato da história de vida de Maria acrescenta diversos aspectos diferentes dos de seus colegas anteriormente aqui analisados, principalmente no que tange aos processos de socialização no campo e numa cidade de interior, as particularidades de sua escolarização, da constituição de uma família de agricultores que tem um número elevado de filhos, as escolhas que os pais são levados a fazer para educar seus filhos num contexto marcado pela ausência de oportunidades, os princípios e valores que norteiam a educação e a convivência familiar. Nesse trecho do relato de Maria esses fatores são evidenciados do seu ponto de vista, suas percepções e sentimentos em relação a essa circunstância:

Meu nome é Maria. Eu venho de uma família numerosa, lá em casa nós éramos 17 e se criaram 12 filhos. Meus pais eram analfabetos, não sabiam ler nem escrever, apenas desenhavam o nome. O meu pai era agricultor. O pai e a mãe tinham uma linha de pensamento que nos orienta até hoje. A minha formação veio muito da filosofia religiosa, lembro-me muito bem de algumas frases bíblicas que minha usava para nos ensinar os princípios da dignidade humana, da igualdade e da verdade.

Com o passar do tempo, a gente morava no interior, não tínhamos escola. Ninguém frequentava a escola enquanto pequenos, mas na medida em que foram aparecendo os projetos de alfabetização das prefeituras, minha mãe tentava descobrir a casa de amigas que abrigava a escola e acabou descobrindo a casa de uma amiga e nos colocou para estudar lá. Dos doze filhos, teve dois irmãos que se destacaram, mostraram-se mais interessados e hábeis para estudar e sempre que tinha uma chance minha mãe investia mais nesses dois. Colocava eles

na escola particular e os demais ficavam nos projetos que iam aparecendo. A vida de todos era de trabalho na roça, mas eu sentia o desejo de aprender mais. Olhava o caderno do meu irmão, via a escrita dos algarismos romanos e pensava: Puxa vida, quando é que vou escrever estes pauzinhos? Mas na medida em que o tempo passava, cada vez mais ia se tornando mais difícil a vida de agricultores, pois houve secas muito grandes.+

Nessa fase do relato, Maria traz à memória o processo de migração do campo para a cidade. Essa mudança, conforme fica evidente na sua fala, constituiu um marco na sua vida e na dos seus irmãos. Todavia, fica evidente também que esse processo de mudança provocou rupturas e conflitos, mas ao mesmo tempo apontou para a perspectiva de novos horizontes. Para além da mudança espacial, sua fala explicita outras mudanças relacionadas às novas dinâmicas sociais, diferenças culturais e alteração de hábitos no cotidiano, mudanças que também ocorrem na esfera das relações interpessoais, além dos rompimentos, distanciamentos e traumas decorrentes de situações desse tipo.

Os irmãos mais velhos tiveram que ir tentar a vida em São Paulo e minha mãe e meu pai resolveram se mudar para a cidade. Minha mãe tinha como propósito que todos nós fôssemos para a escola. Então a primeira vez que eu fui para uma escola de verdade, com cadeira, lousa, salas, eu tinha treze anos. Os coleguinhas pequeninhos e eu bem grandona, morrendo de vergonha. Eu era uma mocinha e sentia muita vergonha de estar estudando no meio das crianças. Muito matuta também, chorava de vergonha. Mas, no entanto, uma coisa eu trazia fortemente. Nós tínhamos aquele hábito de todos os domingos ir para a reunião na comunidade. E isso me trazia grandes ensinamentos. Eu não sabia ler nem escrever, mas se eu fosse para a igreja, eu tinha a obrigação de decorar o evangelho e quando chegava em casa, eu tinha de repetir para minha mãe. A minha mãe nos ensinava a interpretar o que era que aquele evangelho tinha a ver com a nossa vida. Ela dizia: (eu lembro como fosse hoje) . qual é a mensagem de vida que esse evangelista fala através de Deus para ti? Ela dizia: O evangelho só tem sentido pra vida da gente se a gente põe em prática. E isso era pesado pra mim. Isso me dava uma consciência de procurar encontrar um significado naquilo e não apenas ouvir por ouvir. Isso também eu levava para a escola, procurava entender o significado de tudo que me ensinavam. Então eu não tinha caderno, não tinha lápis, eu não tinha fardamento e dividia com minhas outras três irmãs o mesmo sapato longo+ O número era diferente, os dedos ficavam enrolados dentro do sapato, mas não tinha outro jeito.+

Maria relata a forma como se posicionava dentro da escola, como foi se dando seu processo de socialização e de tomada de consciência do seu lugar e

papel naquele espaço e na estrutura social. Enfoca os aspectos ora especulativos, ora cognitivos, que se iam construindo nas relações e interações sociais estabelecidas naquele espaço:

Minha mãe sempre dava o jeito de nos manter na escola, pois acreditava que aprendendo a ler e escrever a gente daria um rumo na nossa vida, porque não tinha mais jeito da gente voltar para trabalhar na terra. Não tinha mais casa prá morar lá, porque nós construímos em mutirão uma casa na cidade.

E assim eu ia levando a vida na escola. Tinha um único caderno pequeno que era dividido com as outras irmãs. Eu era questionadora, lembro que a professora colocava frases prá gente copiar, e eu questionava o que significava aquilo. Assim foi indo, pulei algumas séries pelo desempenho que eu apresentava, até que cheguei a 5ª série. Então eu saí do grupinho pequenininho e fui para o colégio. Lá eu comecei a participar do grêmio estudantil, fortaleci minha participação nos grupos da igreja, fui líder do grupo de jovens, coordenadora do coral da igreja e passei a me envolver nos grupos de evangelização e liturgia da igreja. Isso por volta de 1985, pois em 1981 e 1982 nós chegamos à cidade. Aquela participação nesses movimentos me dava a sensação de que eu agora interagía com o mundo, pois lá no sertão, uma casa no meio da mata, a gente só interagía entre nós mesmos.

A participação como presidente do grêmio estudantil me deu a oportunidade de estar à frente da organização de vários movimentos, pois eu começara a desenvolver uma consciência sobre o meu processo de exclusão, daí, eu começava também a querer mudar algumas coisas que pudessem me incluir na sociedade. Nos movimentos brigava pela escola que eu queria que existisse. Eu começava a questionar na escola porque que eu não tinha livros nem caderno. Que escola é essa? Algumas pessoas compravam livros e eu me questionava: por que eu também não posso ter um livro? Por que uns têm e outros não têm? Por que eu não tenho acesso e outros têm? Eu via também que outros iguais a mim eram inseridos aos poucos, isso foi me fortalecendo a esperança de que a coisa não ia permanecer daquele jeito e que cada vez mais eu tinha que interagir com os grupos buscando aquilo que era direito meu, para que os outros enxergassem isso, foi aí que eu entrei para o movimento sindical, dada a característica que eu tinha de ser camponesa. Para entrar no movimento do sindicato rural, você tinha que ser do campo, mesmo morando na cidade eu poderia me inscrever, eu me inscrevi, e na primeira eleição eu consegui ser a vice-presidente. Aí nós começamos a fazer estudos sobre a realidade da juventude, os sonhos da juventude por um mundo melhor, e eu sempre puxando essas discussões nessa perspectiva porque eu percebia que a gente precisava fazer alguma coisa para mudar e era justamente a partir das discussões, quanto mais se reunia mais os grupos iam se multiplicando no município aí uma coisa forte que bateu foi a necessidade de sobrevivência, e eu tive que mudar para São Paulo, eu deixei de estudar na sexta série, abri mão de tudo e fui-me embora+.

Maria prossegue seu relato descrevendo como se deu seu processo de mudança para São Paulo, o emprego conseguido numa metalúrgica, o processo

de estranhamento com aquele trabalho realizado e a decisão tomada de que iria ser professora. Relata, também, suas primeiras experiências como professora, a paixão pela profissão:

¶Fui para lá em 1986 e arrumei emprego em uma metalúrgica, entrava às 5 da manhã e saía às 7 da noite então não consegui mais estudar. Abri mão de tudo, e fiquei lá até o mês de agosto de 1988, trabalhava montando tomadas, só apertava parafuso o dia inteiro, (...) trabalho automatizado. (...) Só que o tempo foi passando e eu comecei a ver que tudo aquilo estava me matando, não estava fazendo sentido para a minha vida. Aquele dinheiro que eu estava ganhando não ia fazer eu ser aquilo que eu era lá em Tamboril, mas resolvi aguentar mais. (...) fiquei doente com alergia e resolvi voltar com a convicção de que não mais voltaria para São Paulo. Vou estudar, fazer faculdade quero ser professora, pois sentia a necessidade de ser aquilo que faltou para mim, que era uma pessoa que me ensinasse quando tinha meus 6, 7 anos. Resolvi que iria ajudar jovens daquela idade a não abandonarem os estudos e nem ir para São Paulo ou para a roça tão cedo como eu fui. Então foi isso que me fascinou, todos nós somos capazes, mas eu não tive oportunidade, fui vítima desse sistema, da desigualdade social que faz com que alguns tenham acesso à escola e outros não. Eu fui vítima disso, então eu voltei e fui batalhar contra isso, aí voltei e mergulhei de cabeça. Fiz o ensino fundamental e o ensino médio. Já como eu era coordenadora da pastoral, a professora Graça Farias me indicou e eu peguei garotos de 15, 16 anos. As turmas de terceira, quarta e quinta séries até a oitava. Aí eu comecei a trabalhar vários temas. Na verdade eu trazia a formação ensinada pela minha mãe, que dizia, lia o evangelho e interpretava o que pode ser bom para sua vida. (...) Então comecei a me apaixonar cada vez mais por aquilo que estava fazendo. Depois que montei uma escolinha, eu passei a dar sentido a minha vida, (...) me encontrei e comecei a construir caminhos+

Maria revela um sentido muito pessoal para a sua atividade no magistério, um compromisso com a educação enquanto oportunidade que deve abranger todas as crianças e jovens. Declara que a sua decisão de ser professora tem este aspecto como o ponto decisivo. Essa mesma motivação aparece na continuidade do seu relato como fator impulsionador para buscar o ensino superior, sua luta para passar no vestibular, as dificuldades e a superação dos obstáculos:

¶Fui para Fortaleza com minha amiga e estudamos juntas para o vestibular, ficamos na casa do padre e também amigo que nos deu o maior apoio. Prestei o vestibular da UECE, mas fiquei no primeiro lugar dos classificáveis, e minha amiga passou, falei para meu irmão, que disse: se vocês estudaram juntas e você não passou, então você é analfabeta. (...) Tinha consciência de que eu não tinha sido alfabetizada devidamente,

pois minha caneta sempre foi a enxada, mas não desisti e prometi pra mim mesma: no ano que vem presto novamente e passo.

(...) passei a estudar para o próximo vestibular, fiquei seis meses assim: de manhã dava aula para meus alunos, a tarde ia para a turma da alfabetização e a noite ficava estudando sozinha. Quase desanimei, mas em junho apareceu a oportunidade de fazer vestibular (...) era na minha cidade e não precisava sair, (...) fiz o vestibular na FAEC e tirei o décimo lugar e na UVA passei em primeiro lugar. Porém na UVA era pago e como eu não era concursada na prefeitura não tinha direito a bolsa, mas resolvi ficar na UVA que era na minha cidade mesmo e não teria que pagar passagem, tinha alimentação, pois, estava em minha casa e tentar uma bolsa pela prefeitura.

Mas ainda tinha um problema, a prefeitura disse que só iria pagar a escola para os 18 alunos concursados, os demais não teriam direito a bolsa. Me juntei aos outros dezoito que não tinham direito a bolsa, pois nossa turma era de 36 alunos, e fomos falar com o prefeito, pois todos já eram professores do município e mesmo não concursados estavam compromissados com o ensino no município, e a nosso ver tínhamos direito também. Colocamos a situação e o prefeito me mandou calar a boca que eu não tinha direito algum, então fomos a Sobral falar com o reitor que recebeu apenas duas das dezoito pessoas e eu era uma das duas.

Explicamos para o reitor o que acontecia e o reitor prometeu conversar com o prefeito e não permitiu que nós acompanhássemos a conversa, mas na segunda feira vimos que não estávamos matriculados, questionamos por que não poderíamos fazer parte desse curso de pedagogia, responderam que era porque fazíamos parte de outro partido político. Mesmo assim entramos na sala, no final daquela semana recebemos uma carta da reitoria que nosso grupo fazia parte daquele curso, com os mesmos direitos dos demais. Comemoramos com o canto de libertação, e então após essa batalha comecei a tornar realidade tudo o que idealizava e vivia sonhando.+

Narrativa V Ë Francisca

Francisca tem 18 anos de experiência na instituição de educação profissional e tem como experiências anteriores a educação de jovens e adultos e a docência no curso de Pedagogia. É filha de um casal separado, nasceu e cresceu em Fortaleza. Fez seu curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará . UFC e especialização em Educação a Distância. Fez parte do Centro Acadêmico de Pedagogia e do Movimento Estudantil na década de 80.

O relato da história de vida de Francisca revela uma relação familiar bastante complexa, com várias dificuldades. Tinha o sonho de fazer o curso de medicina, influenciada pela figura do pai, que era funcionário da Faculdade de Medicina. A fase de sua escolarização foi entrecortada de episódios como

mudança de escola, participação no centro cívico, interação com os grupos organizados da escola, como é o caso da turma do *handebol*. Francisca constrói uma análise muito interessante de como era seu posicionamento à frente de fatos históricos e sociais da época, como a ditadura militar, por exemplo. Ela revela uma total falta de consciência acerca dos sentidos daquela trama histórica, coisa que era muito comum entre os jovens na fase escolar, seja por força da ideologia dominante ou da coerção reinante naquele período:

Então assim, lá em casa a mamãe era casada e o papai trabalhava na universidade que era bem pertinho, ele era eletricista. Então até nove anos (idade) a gente vivia muito bem, até quando o papai resolveu ir embora sem dizer que tinha deixado a mamãe, simplesmente não apareceu mais. A questão era que a mamãe semianalfabeta e não tinha emprego, o Júnior tinha um mês de nascido, a Tânia com quatro anos e eu com oito anos mais ou menos, e como ele foi embora (...) passamos a viver, a sobreviver aí vai para casa de um, vai para casa de outro, vai não sei para onde, fomos para o interior. (...) Depois voltamos pra Fortaleza (...) a gente localizou o pai e ele disse bom, mas não vamos mais ficar aqui no Porangabussu não, vou tirar uma casa pra vocês no Conjunto José Walter, que era o nascimento desse conjunto, pra ficar bem distante até né? E aí nós fomos pra lá, eu estudava na escola Felix de Azevedo, (...) como eu vivia muito na faculdade, eu ia para as festas de finais de ano, e a gente esperava pela festa de final de ano porque cada filho de funcionário ganhava uma caixa de chocolate (...) eu já queria ser médica também, (...) e ela (mãe) dizia: tem que estudar e eu estudava mesmo. Saí do Felix de Azevedo e fui para lá, conjunto novo, (Conjunto Prefeito José Walter) distante, era a terceira etapa sendo entregue e aí apareceu a escola Polivalente Modelo de Fortaleza, então a mamãe correu. A gente passava assim dias e noites para conseguir a vaga da escola Polivalente de Fortaleza, mas ela ficou insistindo e de tanto ela ficar eu entrei lá né! Aí eu fiquei, a Tânia não estudou, nós juntamos todos, a vovó ia pra lá e pra cá e nós passamos a viver... Hoje eu não sei como, sinceramente ela vivia (mãe) entrava numa casa saía da casa, ajudava a fazer uma coisa, trazia um negócio pra isso, parecia assim a galinha que junta os seus filhos, traz a sua alimentação dividia e a gente ia pra o lado, ajudava na casa de tal, (...) e o pai sumido quando o pai se lembrava ele trazia o dinheiro (...).

Quando saí do Polivalente eu vim aqui pro Castelo Branco aqui na Itaoca (...) no Castelo Branco eu comecei a ficar perto da turma que jogava handebol, eu não jogava coisa nenhuma, mas eu gostava muito e tinha aquele pessoal e tudo (...) Mas, mesmo assim eu entrei no Centro Cívico, e no Centro Cívico eu achava muito legal porque a turma do Centro Cívico era a turma do handebol. O ano era 1979 (...) eu me lembro muito bem que me marcou, que a gente fazia umas poesias e no dia lá da apresentação nós fomos lá pro Imparh que era outro nome, Fundesp e lá fomos apresentar um jogral e este jogral valorizava a revolução de 64, rapaz aí eu fiquei assim, eu não entendia... como eu tinha uma leitura muito boa e tinha uma voz consistente, e declamava bem, era eu e a Lucinha. (...) o grupo, preparava outras coisas, e só era no Centro Cívico mesmo (...) datas comemorativas e a questão da

revolução que eu não entendia nada, coisa nenhuma, inclusive no tempo como eu estudava saía do José Walter e ia pro Castelo Branco teve um tempo que não deixavam a gente sair, eu me lembro muito bem, porque os comunistas estavam matando as crianças, e a mãe não deixou eu sair, faltei uma semana por conta disso. Acredito hoje que era um movimento que tava nos embate e a gente não podia sair porque os comunistas podiam matar e eu me lembro muito bem que ela dizia assim não sai daqui que tá havendo confusão revolução e os comunistas vão acabar pegando vocês.+

Ao concluir a educação básica, Francisca então começa a pensar no vestibular. Vem à tona novamente seu sonho de fazer o curso de medicina, porém o embasamento do 2º grau, na época profissionalizante, não daria condições para a sua aprovação. Então a opção pela Pedagogia surgiu por acaso, inconsciente, apenas sob a influência de uma amiga. Francisca revela neste fragmento do seu relato a sua inserção no centro acadêmico, o currículo de Pedagogia como momentos mais importantes da sua formação e socialização.

Seu relato leva à compreensão do seu processo de tomada de consciência acerca do fenômeno social através de sua inserção na luta do movimento estudantil e da própria ênfase era dada à politização no currículo do curso de Pedagogia. A fase de sua permanência no ensino superior foi marcada pela presença constante em todos os espaços criados e recriados no processo de luta pela transformação social situada a partir da educação e de outras bandeiras empunhadas no referido movimento, o que dá elementos de compreensão acerca de como é vivenciar, dentro de um movimento social, as especificidades do período da juventude, o processo de desenvolvimento das concepções de mundo, os espaços socializatórios, as múltiplas formas de se expressar e significar o mundo que tomam forma nas produções da cultura estudantil no ensino superior:

%o..) quando a gente terminou o terceiro ano a gente resolveu fazer vestibular, a turma do jogo, eu queria medicina como sempre quis assim, apaixonada não tinha outra coisa a não ser medicina, mas eu tinha certeza também que eu não sabia de nada, não sabia física, química, biologia, matemática, coisa nenhuma e assim no Castelo Branco eu fiz o auxiliar administrativo, de administração, e não tinha nada (...) como eu queria medicina e eu não sabia nada, eu pensei assim eu vou terminar o terceiro ano e vou arranjar dinheiro pra poder fazer um cursinho então pra mim tanto faz fazer qualquer coisa, (...). Quando a gente foi fazer a matrícula, (...) Cleide, (...) que era a grande jogadora e tudo... que

ensinava os vizinhos, era muito dada com essas coisas, disse: Francisca, vamos fazer para Pedagogia. Eu juro que eu não sabia o que era Pedagogia, e só soube o que era pedagogia no dia da prova, na realidade eu nem queria ser professora, eu detestava, nem queria fazer esse negócio. (...) Aí eu comecei na UFC, (...) e tive um choque muito grande! Por quê? A minha primeira aula de filosofia foi com a professora Rute Amorim que é a Rute da filosofia, que era maravilhosa, então foi a professora Rute que me apresentou Paulo Freire, já discutia Paulo Freire. (...) Aí quando a Rute começava a discutir, trabalhava muito com trabalho de grupo. (...) foi bom porque esse grupo tinha um pessoal que já tava terminando (...) e nós fizemos o primeiro trabalho sobre conscientização, eu não tinha assim noção ainda porque eu só vim conhecer Paulo Freire por consciência na parte específica, comecei a parte específica já em outro movimento, mas lá trabalhamos conscientização (...). Aí fui me ajustando de forma que depois do terceiro semestre, eu não sabia nem o que era, nem onde era a faculdade de Medicina, já tinha me decidido mesmo, já tinha... e aí comecei a me envolver com o centro acadêmico que já foi a primeira reabertura depois da ditadura (...) nos organizamos na mesma turma e começamos a nos organizar para abrir o Centro Acadêmico Paulo Freire. (...) então a gente se juntava mesmo, e quando começaram as reuniões a gente se legalizou enquanto Centro Acadêmico, a gente começou a compreender todos os processos, os professores davam assim, uma atenção pra gente, sugeriam outras leituras e a gente começou a conhecer Paulo Freire no corredor porque a gente discutia a questão do currículo, então nós tínhamos o pessoal de fundamento que trabalhava estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau com algumas pessoas, a gente chamava era de pessoal sem fundamento porque não tinham sentido do que era escola. Do jeito da escola, a estrutura da escola. (...) então começávamos a questionar a estrutura e funcionamento... O Centro Acadêmico ficou mais sólido, mais reconhecido, Paulo Freire veio para o nosso Centro Acadêmico, conheceu as pessoas, deu palestra e tudo então a gente ficou bem famoso porque a gente também era estudiosa, tem esse detalhe também. Eles tinham muito respeito por esse grupo que estava nesse movimento, ele foi renovando e eu fui ficando na verdade quando eu me apaixono eu fico mesmo, e eu fui ficando e não queria terminar o curso de pedagogia porque tava no movimento.+

Outra passagem da história de vida de Francisca que evidencia o seu processo de socialização e de construção das suas visões de mundo é quando ela relata sobre as suas primeiras experiências profissionais como monitora, bolsista, e mais tarde na luta pela implantação do então 2º grau em Ocara.

Os discursos e a prática de Francisca mostram não apenas a importância do pertencimento a um movimento social organizado na estruturação de sua identidade, mas também indicam o processo dessa construção. Os espaços de sua atuação são convergentes para um aprendizado que vai se consolidando, baseando-se na vivência pessoal em ações de luta social, aproximação com

práticas de pesquisas de professores que através da educação militam na luta exigente por um mundo melhor. A sua fala sobre o desenvolvimento do currículo do curso de pedagogia é reveladora também das concepções que embasam a sua prática pedagógica específica:

%o..) aí em 85 eu fui bolsista de pesquisa. Eu lembro que nessa nossa bolsa de pesquisa eu (...) registrei todas as coisas de fita de entrevistas, fiz muitas viagens, participei de entrevistas do EDU Rural, educação do meio rural, do qual o professor Jacques Therrien era um dos organizadores. Então eu comecei a questionar porque eu conheci a realidade do Ceará, Pernambuco era o Nordeste todo e eu tabulava os questionários, e eu ganhava não sei se era por produção e eu tabulei quase todos os questionários do EDU Rural e aí uma coisa que chama muito minha atenção é que era a educação rural como era, a sala de aula, com eram os professores, estrutura de seriado o valor que tinham essas pessoas de tentar fazer com que os meninos da localidade aprendessem para mudar a realidade, eu fiquei assim bem maravilhada, eu viajava...

(...), nessa história da pesquisa me aproximei um pouco da professora Maria Nobre, (...) ela trabalhava com movimentos sociais de campo, aí eu fiz a seleção lá pra ser bolsista dela e foi lá que quando eu já tava quase me graduando, fui com ela pra Ocara, ela ia fazer as entrevistas e a gente ia anotando as questões. Não entendia muito, mas passava a compreender qual era o movimento da educação rural, com um tempo lá com a professora Maria Nobre eu fiquei assim muito ligada ao pessoal de Ocara e o pessoal de Ocara me convidou pra ir pra lá para ajudar a organizar o ensino rural, eu disse topo, eu vou (...) eu participei efetivamente no Movimento dos Professores dos Municípios do Interior, eu ia pra Aracoiaba, eu ia pra Farias Brito, pra esses lugares assim (...)

Eu (...) tinha feito o concurso do município (Fortaleza) aí eu tive que para assumir a prefeitura municipal de Fortaleza, aí como a gente tinha acabado, o prefeito exigiu que fechasse o 2º Grau, (...), o prefeito começou a me perseguir na época... o prefeito de Aracoiaba porque Ocara era distrito e aí começou a me perseguir (...). A visão de enfrentamento nasceu na perspectiva da Pedagogia. Na realidade quando a gente começou eu tinha me esquecido de dizer, a gente teve uma ajuda dentro da universidade e dos muros dela nós tivemos uma educação paralela, algumas pessoas, alguns posicionamentos, alguns professores nos ajudaram, o Ozir, a Rose Conti, ela trabalhava a metodologia ela começou no desenvolvimento da didática na discussão da Didática o que tava fluente à época a tendência era aquela tendência, não era a crítica social dos conteúdos essa tendência ainda não tinha nascido, mas é criar revolucionários, você tinha que fazer: a Progressista (tendência) você tinha que enxergar a realidade através da escola, a escola ensinava isso e pra isso você tinha que aliar o conteúdo sendo que a ênfase era o do conhecimento da realidade, na perspectiva da visão do todo. Essa tarefa nós aprendemos na Pedagogia de desenvolver a consciência crítica, então a gente tinha muito disso mesmo. A gente trabalhava no planejamento pedagógico discutindo, o nosso primeiro texto foi Uma Escola para o povo de Maria Tereza, então esse livro eu tenho também da época disso, destrinchou %Uma escola para um povo+e tinha outro que ensinava história e geografia que destrinchou de uma

forma tão fantástica a disciplina, que a gente viu vida nova na didática, através da didática a gente entendeu o nosso papel de educador. A dimensão técnica, o plano de curso, você tinha que trabalhar duas intencionalidades, o plano tinha que ser muito bem feito, que trabalhasse a perspectiva do movimento, da consciência e você trabalhava o poder fazer também, então a realidade ela era muito clara, era muito rigorosa, a gente tinha, cada vez pra discutir um plano você passava uns quinze dias porque tinha toda uma dimensão do que era o papel da escola, do que era o papel do professor, qual é o papel dos conteúdos, papel dos alunos que se queria, qual o tipo de mundo que a gente queria, acho que a dimensão maior começava com a visão de homem, visão de sociedade, o tipo de mundo, caracterização de mundo que hoje está, qual mundo vislumbrado que a gente tinha e qual o nosso papel nesse mundo que vinha a ser. (...) e a gente já fazia esse trabalho no centro acadêmico que nos ajudou porque ao mesmo tempo a gente tava na prática lutando por uma universidade para todos, uma universidade de qualidade (...) então assim esses papéis eu ainda tenho, essa discussão e vai consolidar. Eu nasci na universidade, na pedagogia a gente toma consciência do mundo.+

6.2 O Cotidiano da Escola de Educação Profissional: os sentidos do trabalho da Pedagogia

Para a análise do sentido da atividade para o pedagogo, utilizam-se as reflexões de Leontiev (1978, p.101-142), conforme já assinalado anteriormente neste trabalho, para o qual, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-se alienadas.

Considerando este referencial, o trabalho do pedagogo será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho pedagógico atribuído pelo pedagogo que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o pedagogo e os instrumentos culturais que serão apropriados e utilizados na sua prática, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do

pedagogo pode descaracterizar a prática educativa na escola de educação profissional.

De acordo com essa análise, a natureza do trabalho pedagógico deixa uma significativa margem para a autonomia do pedagogo. Para exercer essa autonomia, as condições subjetivas . história de vida, formação, incluindo a apropriação do significado de seu trabalho . apresentam-se como fundamentais.

Todavia, sabe-se que, dadas as relações sociais que se travam na sociedade capitalista, as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho pedagógico, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação do professor, e que abrangem a compreensão dos objetivos de sua ação na escola. Dependem, também, das circunstâncias ou das condições efetivas do trabalho que fazem a mediação dessa busca de relações mais conscientes.

O que incita, motiva o pedagogo a realizar seu trabalho não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelos alunos etc.), mas relaciona-se à necessidade real instigadora da ação do pedagogo, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o pedagogo se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, esse trabalho é realizado na situação de alienação. Portanto, neste tópico procuramos entender que sentidos os pedagogos atribuem à sua prática.

Narrativa I É Sílvia

Toda a experiência pedagógica de Sílvia havia sido construída na educação infantil. Foi no Departamento Regional do Ceará que teve sua primeira experiência com a educação profissional:

Até então os meus olhos sempre estiveram voltados para educação infantil (...) Porque a minha vida toda, vamos considerar 89-90 até 94, toda foi em educação infantil então o meu contexto de coordenar creche, de coordenar ensino fundamental, e coordenar a educação infantil, estava muito no sangue. Então essa transição para educação profissional aconteceu em 2004 (...) quando no dia 12 de agosto eu já estava preparando a minha defesa para apresentar dia 17 de agosto de 2004, quando a supervisora do Núcleo de Educação para o Trabalho e Inclusão Social - NETIS, Jailene me liga, Sílvia, a gente tá querendo conversar com você pra você assumir uma turma no dia 30 de agosto. Então combinei em ir depois da minha defesa, dia 18/08/2004, conversamos, combinei com ela o planejamento e com muita calma, tranquilíssima, comecei a primeira turma do NETIS dia 30 de agosto+

Após essa experiência como professora, Sílvia teve a oportunidade de trabalhar na supervisão pedagógica do Departamento Regional do Ceará:

Depois Então conheci uma moça que tinha uma empresa que fazia seleções para empresas e convidou-me a participar de uma seleção que havia lá para pedagogos. Fui resistente, disse que não tinha tempo, estava coordenando uma creche, um monte de bebê e criança de educação infantil, que era instrutora de uma empresa de formação, disse que não dava, ela insistiu e disse que eu fizesse, não tinha nada a perder. Pensando bem, resolvi fazer a seleção (...) e o resultado foi muito positivo, com a colega Celiana, preenchemos as duas vagas solicitadas. Foi assim que começou o contexto da educação profissional na minha vida de forma mais efetiva, agora sendo supervisora pedagógica dos cursos de formação do Departamento Regional do Ceará, que eu não tinha nada a ver com a história, eu fui por uma acaso fazer a seleção também não sabia que era a empresa e por coincidência eu já estava inserida como instrutora, e aí a supervisão veio me dar uma nova dimensão do que seria uma escola de educação profissional+

O sentido explicitado por Sílvia acerca do trabalho da Pedagogia na escola de educação profissional parte de uma percepção da educação como fator de promoção da pessoa em situação de vulnerabilidade social, o que por sinal é uma visão amplamente difundida no núcleo do Departamento Regional do Ceará, que lida com o público de baixa inserção social, denominado antes de Unidade Móvel e depois passando a denominar-se de Núcleo de Educação para o Trabalho e Inclusão Social . NETIS. Portanto, o sentido da pedagogia, na visão de Sílvia,

seria garantir que o projeto pedagógico se realizasse conforme os princípios da inclusão social:

Eu sempre digo quem entra pelo NETIS, vê o contexto educacional de uma forma, quem entra pela sede tem outra visão, quem começa pelo NETIS, tem uma visão mais ampliada, principalmente, a supervisão que cuida da formação daquele que não tem perspectiva, que vive em vulnerabilidade social. Entrar na educação profissional foi um marco, debruçar-me em uma nova concepção de escola, de educação e aos poucos fui gostando, adaptando-me... passei o ano de 2003 todo desempregada, aí quando foi 2004, esses presentes de Deus na minha vida+

A fala de Sílvia não é reveladora de como se constitui o trabalho do pedagogo na condução *da formação daquele que não tem perspectiva, que vive em vulnerabilidade social* mas pelo que fala no trecho a seguir, fica implícito que sua ação se estrutura a partir das diversas situações pedagógicas em que realiza a sua prática, com destaque ao sentido de promover a reflexão sobre a ação supervisora da educação profissional:

Por isso, acredito que minha atuação como educadora se faz diariamente, quando exerço ação supervisora na Educação Profissional, diretora da escola de educação Fundamental e Infantil, professora de IES, orientadora de monografias, tutora dos cursos de pedagogia EAD, enfim, um olhar articulado que amplia-se e complementa-se com o fazer pedagógico de diversas dimensões do saber. Portanto, acredito que o papel da supervisão é fundamental em todo processo de construção do conhecimento, que ajuda os professores e toda comunidade escolar a entender as reflexões pedagógicas, didáticas para Ed. Profissional, no intuito de fazer uma formação consistente, de qualidade, flexibilidade curricular, conteúdo articulado e significativo. Hoje com 5 anos nessa escola, penso que o universo da supervisão na educação profissional é muito mais amplo do que a gente aprende na universidade, a ação supervisora tem inúmeras funções, atividades e essa relação com o saber pedagógico se faz na prática, principalmente com estudos e formação continuada na própria empresa. Esse olhar amplo da ação supervisora na educação profissional se justifica pelas especificidades da instituição, formar para o exercício da cidadania e do trabalho, e atualmente melhorou quando a Legislação Nacional em Educação legitimou esse tipo de ensino +

Narrativa II É Valeriana

A primeira aproximação de Valeriana com a educação profissional não foi na escola em que se situa esta pesquisa, o que para a nossa investigação torna-se um fato interessante por permitir fazer comparações:

No ano de 2000, tive muitas mudanças profissionais. Até então, eu trabalhava somente com reforço escolar com crianças, quando recebi um convite para trabalhar no Ipespe (Instituto de Pesquisa Social Política e Econômica). (...) Nesse período eu comecei a perceber a necessidade de ir em busca de uma especialização; e como já havia uma afinidade com a área de educação e um grande interesse pela psicologia, resolvi, então, fazer Psicopedagogia Clínica Institucional. (...) Nesse mesmo ano, surgiu a oportunidade de uma bolsa de iniciação científica na Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia. Meu primeiro trabalho realizado naquela secretaria foi a construção dos indicadores de ciência e tecnologia do Estado, o que me pareceu muito confuso naquele primeiro momento, pois não conseguia enxergar nada de indicadores naquele trabalho. As informações estavam soltas e desconexas. Além disso, a minha recepção não foi nada camarada, pois a condição de estagiária era ser um ~~faz-tudo~~ digitação, tirar fotocópias, entre outros. Isso me fazia repensar: ~~Será que passei muito tempo estudando para se resumir a isso?~~ Foi a partir das digitações que percebi que algumas informações não estavam adequadas para ser um indicador de ciência e tecnologia.

Fica evidente a postura de Valeriana quanto ao sentido daquilo que estava fazendo, ou seja, demonstra uma atitude de não alienação e de questionamento acerca dos motivos do seu trabalho. O desafio e a vontade de fazer um trabalho diferenciado onde pudesse imprimir o seu potencial e os saberes construídos na sua formação ficam bastante evidenciados neste trecho:

Fiz alguns questionamentos sobre a eficácia das informações e recebi a seguinte pergunta como resposta: ~~Quem é você para dizer o que é certo ou errado?~~ A partir deste momento me senti desafiada e disse para mim mesma que iria mostrar quem eu era! Comecei, então, a fazer um levantamento dos projetos, convênios, bolsas, APLs, tudo que existia na Secretaria por contra própria. Já na mudança do novo governo que assumira houve uma reestruturação nos setores da Secretaria e eu deixei de trabalhar com o ~~povo de nariz empinado~~ para trabalhar na nova célula chamada COTEC (Coordenadoria Técnica). Foi um momento de grande crescimento profissional na Secitece, pois o novo coordenador valorizava e incentivava muito o trabalho da equipe.

A narrativa de Valeriana evidencia que nessa nova fase do seu trabalho naquela organização ela encontrou espaço para a prática dos saberes adquiridos na Pedagogia:

Nesse período tive várias articulações com as universidades, CENTEC, CVT, escolas técnicas, que me fizeram rever o meu papel de pedagoga. Essas instituições sempre se reuniam para discutir e planejar ações a serem realizadas no Estado, mas sempre ocorriam divergências que faziam o trabalho não desenvolver, e, conseqüentemente, as ações demoravam a serem implementadas. Percebi que o papel do pedagogo na mediação dos grupos fazia com que a reunião acontecesse de maneira assertiva fazendo fluir o planejamento+.

Nesta fala de Valeriana fica evidente a sentido que a mesma atribui à Pedagogia como um modo correto de fazer as coisas para atingir resultados satisfatórios. Vale destacar que dentro daquele espaço de atuação profissional esse é o sentido possível, haja vista que aquela organização não lida diretamente com a prática pedagógica de sala de aula. Isso confirma o que se disse na introdução deste tópico acerca da necessidade real instigadora da ação do pedagogo, captada por sua consciência, todavia, também ligada às condições materiais ou objetivas nas quais a atividade se efetiva:

Assim foram oito anos de trabalho na Secitece, muitas conquistas, aprendizagens e muitas experiências como pedagoga. Percebi que a atuação desse tipo de profissional pode ser muito importante dentro de qualquer segmento da educação, e isso ficou claro quando associei o trabalho do pedagogo à elaboração, planejamento, mediação e entre outras atividades relacionadas à sua atuação+.

O ingresso no Departamento Regional do Ceará evidencia a captação de um sentido novo acerca do trabalho da Pedagogia naquele espaço:

Em 2007, em mais uma mudança de governo, fiquei na expectativa de como seria esse ano, pois sempre que havia mudança eles exoneravam todos os cargos em comissão para recontratá-los novamente. Existia um fato importante nesse ano que era a saída dos gestores (secretário e coordenador) que me ensinaram muito durante sua gestão e que a partir daquele ano não mais estariam lá. Enfim a notícia da demissão chegou. (...). Foi então que vi no jornal a seleção para supervisor pedagógico do NETIS. Concorri, e para minha felicidade, fui aprovada. (...). Começar a trabalhar no NETIS, me proporcionou conhecer o Departamento Regional do Ceará que até então eu não conhecia: um núcleo voltado para a inclusão social que, além de levar a profissionalização, proporcionava a formação cidadã. Em relação ao trabalho do NETIS, percebi um trabalho muito bem estruturado e com uma proposta de formação tanto educacional como cidadã consistente. A prática pedagógica era percebida no planejamento com os professores, no acompanhamento das turmas e nos encontros que a supervisão fazia para subsidiar a ação

do pedagogo. (...). Depois de ficar um ano no NETIS, apareceu a oportunidade da seleção para USTP. E mais uma vez pensei sobre esse novo desafio, que era voltar a trabalhar com o planejamento das ações que estruturava toda a base educacional da instituição. Meu receio era de estar tão voltada para as ações de planejamento e não ter mais tempo de estar próximo dos professores, da supervisão, enfim da execução como um todo. Ao chegar na USTP, percebi que poderia estar, desde o planejamento como no acompanhamento das atividades, sendo que isso me motivou, pois sempre que participo do planejamento de uma atividade gosto de ver o seu resultado e como ele se desenvolveu do início ao fim. Fui algumas vezes questionada sobre a existência de muitos pedagogos no Departamento Regional do Ceará, já que os cursos são ministrados por professores com formações específicas, e eles não entendiam o porquê daquele monte de pedagogo em uma instituição de educação profissional. E eu sempre respondia: como seriam diferentes as instituições de educação profissional que investissem no potencial do pedagogo. Muitas pessoas não têm a noção nem a compreensão de que o pedagogo dentro da instituição de educação profissional tem a proposta de ser um mediador, foi assim que eu me senti: mediadora das ações+

Evidencia-se na narrativa de Valeriana um sentido atribuído à Pedagogia de reflexão sobre a prática pedagógica na medida em que a mesma reconhece que a sua ação se faz presente no pedagógico na escola, na estruturação do trabalho coletivo dos docentes, na organização e reflexão das estratégias para subsidiar a prática docente de modo que a escola ensine melhor. Mesmo não tecendo considerações sobre o desdobramento dessas atividades na prática, fica implícito que há um espaço de reflexão sobre o projeto pedagógico da escola e há um enfoque bastante acentuado ao fato de a prática educativa se voltar para um modelo de *formação cidadã consistente+*

Narrativa III É Tiano

Aqui Tiano narra seu ingresso no Departamento Regional do Ceará e explicita o sentido do trabalho da Pedagogia de acordo com o que observava mais diretamente na sala de aula, ou seja, a aplicação de métodos e procedimentos para *ajudar as pessoas a aprenderem+*

Tempos depois, fim de contrato, fim de curso, recebi um convite para fazer uma seleção para estagiário de monitor de informática no Departamento Regional do Ceará. No resultado fiquei classificada, mas não era o primeiro para a vaga, dias depois a pessoa que tinha entrado desistiu e recebi uma ligação para assumir a vaga. Fui colocado na sala da Escola Aberta de Informática que era tudo que eu queria e gostava. Era um ambiente onde eu me senti o professor, poder ajudar as pessoas

a aprender. O interessante era que em tão pouco tempo eu já consegui fazer explicações, tirar dúvidas, corrigir exercícios e aplicar avaliações. Concomitante a essa etapa de estágio, voltei a estudar cursinho, para tentar vestibular. Em março de 1998 fui contratado para ser monitor no Departamento Regional do Ceará por prazo determinado e em 1999, o contrato foi renovado, em 2000 o contrato não podia mais ser renovado e fui contratado definitivamente. Nessa época não havia muitos instrutores e na ausência de algum eu assumia as salas de aula, pegava o planejamento aplicava atividades, fazia explicações e fui adquirindo um jeito próprio de ensinar, haja vista as experiências na monitoria. Em épocas de muitas demanda de curso no Departamento Regional do Ceará, eu comecei a ministrar turmas completas, como do FAT, SEFAZ, curso no Departamento Regional do Ceará da Aldeota e Internet para os colaboradores no Departamento Regional do Ceará através dos recursos humanos.+

Aqui se evidencia que o fato de não ter sido aprovado na seleção para instrutor, deu a Tiano a consciência de que faltava algo, que seria necessário buscar uma formação para aquilo que ele se sentia atraído a fazer, ou seja, dar aulas:

Nesse ínterim participei de uma seleção para instrutor, mas, não fui classificado, fiquei chateado, pois já assumia turmas de uma certa complexidade e tinha sido um dos primeiros instrutores no Departamento Regional do Ceará. Mas isso não foi motivo para desistir e sim para me sentir ainda mais desafiado e tentar outro processos seletivos que viessem pela frente. Nesse período eu já sentia a necessidade de uma formação mais completa, uma carência do saber pedagógico de modo que apareceu um curso de pedagógica na UVA próximo a minha casa, tentei o vestibular e passei. Embora a faculdade não tivesse tanto renome, mas eu tive uma turma muito boa, experiente e procurei também inserir a minha experiência nos seminários do curso. Em paralelo eu participava no Departamento Regional do Ceará de encontros ou jornadas pedagógicas e fui me identificando ainda mais com o ensinar e também com a profissão de professor, e mais ainda com o curso de pedagogia.+

É expressivo o número de trabalhos produzidos no Brasil e em outros países na área de formação docente que tem apontado a prática reflexiva como ingrediente que proporciona aos professores uma autoavaliação de crenças e práticas pedagógicas cotidianas, mudanças de postura percebidas em suas histórias, em suas interações com os diversos campos do conhecimento, em situações de problematização promovidas no ato educativo e, em última instância, pelas condições sociais e históricas que atravessam no exercício da profissão. Aqui neste trecho do relato de Tiano, tem-se a oportunidade de comprovar o

quanto é significativa, numa experiência de formação docente, a possibilidade de reflexão sobre a sua própria prática. Importante destacar que se tratou de um movimento de autorreflexão que o próprio Tiano exercitou através de um exercício de associação direta da teoria estudada no seu curso de graduação em Pedagogia com a sua própria prática como docente na escola de educação profissional:

Nesse auge eu já compreendia os conceitos de competências, entendia que a escola aberta era uma sala de aula e fui adentrando ainda mais nos conceitos e aplicabilidade em sala de aula. No curso de pedagogia as discussões riquíssimas e muito boas, pois tinha professores de alto nível, de escolas particulares, públicas e todas as contribuições faziam com que o grupo pudesse crescer. Eu fui o inverso de algumas pessoas que iniciaram na área pedagógica e foram para a sala de aula, no meu caso eu comecei na sala de aula e depois fui para a pedagogia.+

Nessa parte do relato é possível identificar que Tiano construiu um sentido novo acerca do sentido da Pedagogia e da sua importância para a educação profissional. A sua fala evidencia a relevância de conhecimentos do campo da sociologia, filosofia e política educacional para a prática na educação profissional. Como estes conhecimentos se constituem em fundamentos para a reflexão sobre a ação pedagógica, pode-se perceber que Tiano atribui a isso um significado importante para o sentido da Pedagogia:

Nisso eu já conseguia perceber a relevância do pedagogo na escola de educação profissional, uma vez que eu ia aliando os conhecimentos da academia e a minha prática cotidiana. Na faculdade eu observava muito as discussões relevantes em relação a escola pública, particular e sentia a necessidade de também inserir da educação profissional no contexto dos debates. Lembro que foi na minha segunda disciplina do curso que eu comecei a compreender as transformações no mundo do trabalho na disciplina de política educacional e sociologia da educação, fundamentos históricos e filosóficos da educação e obter uma visão de mundo. Consegui me formar, logo em seguida já busquei a especialização na UFC em Informática Educativa, aqui já foi uma outra experiência mais madura, um grupo de alto nível e bastante experiência. Durante o curso de especialização surgiu no Departamento Regional do Ceará uma oportunidade para fazer uma seleção para supervisor pedagógico, pensei não passei para instrutor, agora vou passar logo direto para supervisor, estudei bastante e me preparei para a prova. Embora com adversários fortes os quais não sabia que iam participar, enfrentei a seleção. Dias depois recebi uma ligação me perguntando se eu queria receber uma notícia boa, era a coordenadora da supervisão pedagógica informando que eu havia sido aprovado na seleção. Logo que cheguei na supervisão

participei do programa de desenvolvimento de educadores e continuei o trabalho da supervisão de uma forma muito segura, embora muita coisa para ser aprendida ainda. Após a promoção, casei, paguei a especialização que estava com dificuldade para custear. A continuidade do meu trabalho na supervisão foi outro grande marco, de forma que eu compreendia melhor o processo de educação e de que forma a aprendizagem ocorre. Desde docente até a coordenação, já acompanhava as discussões técnicas, inclusive de legislação+

Narrativa IV É Maria

Maria revela, o tempo todo, uma capacidade crítica de perceber sua prática, construir juízos de valores sobre a mesma, analisar situações e se posicionar. Na faculdade ela afirma o encontro e o gosto desenvolvidos pelas teorias, principalmente de Paulo Freire, o que contribuiu, juntamente com a sua atuação em movimentos sindicais, para ser selecionada como alfabetizadora de adultos de um assentamento de trabalhadores do Movimento dos Trabalhadores sem Terra . MST, o que justifica a sua emoção ao falar sobre o método antropológico de Paulo Freire na ocasião do segundo seminário de norteamento dos relatos das histórias de vida:

Na universidade comecei a questionar o papel da escola na sociedade e percebi que o sistema em que vivemos fazia com que a escola trabalhasse a favor dele, e me questionei concluindo que nem todos os educadores, necessariamente deveriam pensar e agir daquela maneira e que eu poderia fazer diferente (...) eu fazia as leituras de Paulo Freire, eu me emocionava, entendi que quando estava no movimento social eu não estava realizando nada, mas estava praticando o que esta a teoria de Paulo Freire apontava, (...) aí percebi que nós educadoras poderíamos contribuir para transformar esse mundo através da educação, não somente através da educação, mas que ela é um espaço que contribui. A universidade (...) me fez ver que o sentido de minha prática estava nas diversas leituras que fazíamos, os diversos autores. Terminei a universidade (...) Aí comecei a pensar em vir para a capital, embora com muita perda, pois fazia parte do movimento sindical, igreja e de educadores de lá, era uma etapa da vida muito gostosa e tive que abrir mão de um grupo muito bom. Aí vim para passar uns seis meses na casa de minha cunhada, e acabei procurando o movimento sindical atrás de algum projeto de educação. Fui à Central Única dos Trabalhadores . CUT e encontrei o presidente, que fora militante junto comigo no Sertão de Inhamuns. Ele me ofereceu uma oportunidade no interior de Itapipoca, e aceitamos, eu e minha amiga Karina, que passou a ser minha concorrente (...) Como eu já tinha experiência com movimento sindical, fui escolhida para atuar em um assentamento chamado Maceió. Lá, dei prosseguimento ao meu sonho de continuar trabalhando com a educação e lá comecei a perceber a diferença entre a educação básica urbana e a educação de adultos no campo (...).+

Neste fragmento do relato, Maria descreve sua inserção no Departamento Regional do Ceará e o que isso representou para ela em termos de afirmação do seu trabalho como pedagoga. Duas questões podem ser destacadas inicialmente deste fragmento. A primeira diz respeito a um desejo de interferir mais diretamente na formação do aluno sendo docente, e a segunda no reconhecimento de que essa contribuição também pode se dar através do planejamento junto ao professor. Pode-se afirmar que a forma como Maria concebe a sua intervenção junto ao docente mostra mais uma das marcas do sentido que a mesma atribui ao seu trabalho dentro do Departamento Regional do Ceará:

%Aparece então a seleção do Departamento Regional do Ceará e aí eu comecei a estudar e discutir a educação profissional. Quando eu começo a ler, primeira leitura, algo de novo estava ali, que era a possibilidade de inserir o sujeito em uma profissão.

Enquanto na educação básica eu acreditava que o ser humano é capaz de transformar o mundo, na educação profissional também se confirmava isso, fazendo que os profissionais tivessem mais conhecimento dentro da profissão que estava escolhendo.

Em algum momento fiquei no conflito entre ser pedagoga e ensinar uma profissão, ser docente. Mas concluí que o ensino profissional só contribuía para melhoria desse ponto de vista. Nos contatos com professores, profissionais e alunos concluí que só somava a minha condição de pedagoga junto com aqueles professores. Eu poderia incluir outros fundamentos nas práticas dos docentes, pensar coletivamente outras possibilidades, além de ensinar uma profissão. No cotidiano, vou me encontrando mais e mais como pedagoga, eu lido melhor com o meu papel de educadora no momento que estou debatendo com os outros professores e alunos do Departamento Regional do Ceará, e nesse momento tanto o pedagogo como os alunos e professores tem crescimento e aprendizado.+

Narrativa V Ë Francisca

Este fragmento de fala da Francisca coloca em evidência vários fenômenos importantes. Em primeiro lugar, os saberes adquiridos na formação e na interação nos movimentos sociais são realmente usados no contexto de sua profissão e da sala de aula. Fica também evidente o uso de seus conhecimentos pessoais e de um saber fazer personalizado, mesmo quando atua num programa pré-formatado como era o Tele-Ensino, com os seus programas e manuais didáticos pré-prontos.

O sentido da Pedagogia se refere à capacidade de organizar o processo educativo e de explicitar sua finalidade.

Ao dizer *“a gente tinha a dinâmica do fazer”*, Francisca está se reportando ao espaço de autonomia do professor enquanto aquela capacidade e vontade de se ter um projeto, uma ideia e desenvolver essa ideia. No chão concreto da sala de aula o professor tem a liberdade de desenvolver aquele pensamento, aquela metodologia, aquela forma de fazer. Claro que isso se restringe aos limites da sala de aula, no âmbito escolar como um todo, onde há outras determinações.

“(...) mas eu voltei assumir a prefeitura fui ser orientadora de aprendizagem em Fortaleza. Me lotei no conjunto José Walter, meu bairro, do sistema TVC, então quando eu fui pro sistema eu fiquei muito feliz porque eu fiz a seleção e fiquei lá com uma turma muito boa com a Ângela Linhares, com o Tadeu que já era da TVC, a gente que já tinha outros horizontes então a gente começou a fazer.... Era o Telensino, (...) o sistema de TV foi muito bom para mim, porque ele vislumbrava essa mesma questão, o sistema ele tinha uma proposta pedagógica muito consistente que vislumbrava também a formação da cidadania, a consciência das pessoas, os textos eram bons, depois o governo massificou, ficou muito ruim, mas a gente tinha a dinâmica do fazer, que acima de tudo possibilitava aos alunos se reunir em grupos, questionar... senão era o conteúdo pelo conteúdo (...).”

Além disso, sua fala evidencia a natureza social do saber profissional, constatado através dos detalhes que Francisca vai fornecendo acerca das concepções e modos de fazer provenientes de lugares sociais anteriores ao ingresso propriamente dito na docência.

“(...) assim como a gente tava trabalhando com uma professora que tava na discussão das tendências pedagógicas, que eram pautadas em uma das ações do Paulo Freire, então a gente começou a desenvolver não só no estágio, já voltado pra um tipo de educação que era mais reflexivo, mas procurava ver essa visão de mundo na perspectiva de sua transformação. Aí quando eu fui pra o sistema de TV, a (...) era mais ou menos isso, também ensinar o estudante a ler, a enxergar a realidade. (...) agora era tudo trabalhado de uma forma de organização que privilegiava também a disciplina, nós tínhamos a emissão, a percepção, o desenvolvimento e o aprofundamento de exercícios e a finalização. Então a gente enquanto professor tinha que fazer tudo no tempo certo (...) a minha primeira turma foi a melhor turma que eu tive no sentido de que ficamos juntos, aprendemos juntos e o resultado disso é que tem estudante hoje que é professor da UECE.”

Eu acho que foi a experiência mais consistente que me ensinou a ser professora, a gente (...) aprendeu mesmo a prática de ser professor, (...) nós tínhamos quatro aulas, por exemplo, por dia a gente ficava mais, a gente chegava cedo, a gente ficava no sábado, o cumprimento da tarefa ele ficou muito mais abrangente porque a preocupação realmente era com a aprendizagem. Então tive que aprender porque essa relação era muito mais direta. As concepções que eu tinha de homem, de mundo, de sociedade elas estavam ali, estavam muito postas porque o tipo de conteúdo a metodologia que estava servindo para confirmar o tipo de homem que a gente queria formar então assim, quem teve a experiência com o sistema antes do governo massificar, a gente percebe que os alunos do sistema tinham uma disciplina, eles sabiam se expressar, eles não eram qualquer estudante, então tinha essa dimensão.+

Fica evidenciado, também, na fala de Francisca, que os valores, as opções e os sentidos impressos à prática, provêm, de certo modo, da confluência entre vários fatores da história de vida individual, da participação na dinâmica social, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, entre outros fatores de socialização:

Dentro do sistema de TV o professor que não deve ser aquele pastorador da sala de aula, porque nós tínhamos isso, sentava, passava e hora+ menino, calado começou a emissão, faz aí a tarefa de vocês e ele já tinha o manual de apoio e o caderno de atividades todo respondido do ano anterior ele ficava sentadinho e esperava a outra emissão vamos pra próxima, então essa postura, esse tipo de projeto construído no sistema ele não funcionou. Na medida em que a gente tinha essa concepção (concepção crítica de educação), essa turma especialmente foi uma turma privilegiada, nós tivemos pessoas que fizeram parte do grupo, pessoas interessantes como a Ângela Linhares que faz parte do grupo, começou no sistema de TV já tinha outras experiências mais começou no sistema de TV, nós tínhamos um grupo que a gente passou a se encontrar e passou a estudar, não só a dinâmica do sistema de TV, com essa dimensão que a gente tinha a gente fez a metodologia valer para aprender que tipo de homem se quer formar, essa metodologia foi só um instrumento porque a concepção tava consolidada. Claro que para essa proposta do sistema foi mais fácil porque o conteúdo já fazia uma análise da realidade, a forma de exigir as atividades para se resolver a situação-problema também permitia que a gente se estendesse dentro dessa perspectiva. Então assim nessa perspectiva o que a gente tem claro, isso a gente já na teoria a gente já vê isso, se tem claro o tipo de homem que se quer formar, os instrumentos, as metodologias vão de encontro a sua intencionalidade, então a gente tinha muito claro isso, tinha sido ajudado pela teoria da faculdade, e com a proposta do sistema a gente vislumbrou este caminho (...) que se consolidou dentro desta prática. É claro que se eu não tivesse essa concepção, eu ia ser aquele professor que ia ficar sentado na porta da sala pastorando os alunos e dando graças a Deus faltar energia. (...) E essa perspectiva da consciência do processo de educação como um processo intencional e autônomo e o papel do professor nessa condução a gente aprendeu realmente na pedagogia. Na Pedagogia da UFC com um grupo de

professores nessa tendência, nessa discussão, a gente agradece aos muros e aos projetos da UFC.

(...) Porque foi na Universidade que eu nasci, era totalmente alienada como eu disse antes. É o ambiente da universidade, embora que o projeto da universidade não tá muito claro porque nós temos os muros, os sábados e os domingos, os encontros de pedagogia, os estudos individualizados, essa coisa toda naquele período a gente tinha e o grupo maior da turma, tínhamos polícia federal lá, tínhamos outras pessoas mais a grande parte do grupo que também fazia parte do Centro Acadêmico, que também fazia parte de outros movimentos, consolidou essa compreensão não era só um ou outro, era um grupo muito grande.+

6.3 Os Significados Implícitos e Explícitos da Educação Profissional na Perspectiva dos Pedagogos

O significado da educação profissional captado nas práticas sociais tem revelado um descompasso conceitual entre sua representação teórica e a prática implementada no âmbito das instituições que lidam com essa modalidade educativa. Quando se analisa esse conceito do ponto de vista da abordagem que aparece na legislação educacional e do ponto de vista de vista do que muitas instituições que lidam com essa modalidade educativa colocam em prática fica nítido o referido descompasso.

A abordagem do conceito de educação profissional e tecnológica aparece nos textos legais baseada nos fundamentos histórico-ontológicos. Esse embasamento aponta para uma perspectiva de formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica e apresenta uma relação intrínseca com o mundo do trabalho.

Nas práticas sociais que se exercitam no interior das instituições de educação profissional é comum o exercício de um projeto de formação subordinado aos interesses imediatos do mercado, no qual a aprendizagem se restringe a um mero treinamento para a realização de tarefas específicas. É possível, pois, demarcar aqui dois sentidos distintos da pedagogia do trabalho.

Assim, considerando as diferentes representações teóricas da pedagogia do trabalho e das práticas de formação, nesta sessão busca-se desvendar o significado da educação profissional para os pedagogos entrevistados.

Conforme analisado no capítulo VII, parte-se da premissa de que o significado do trabalho do pedagogo na Escola de Educação Profissional é formado pela finalidade da atividade de coordenar o trabalho docente junto ao professor, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das ações realizadas conscientemente pelo pedagogo. Entende-se que esse trabalho que o pedagogo realiza está condicionado pelas condições reais e objetivas do local em que trabalha, pelas determinações sociais que interferem na sua prática e por outros aspectos referentes aos modos como os sujeitos se conduzem no cotidiano escolar. Esses modos de condução/atuação no cotidiano, por sua vez, estão perpassados por vários fatores, que vão desde os processos de socialização e a história de vida individual de cada um, até a dinâmica da instituição escolar, suas pressões e constrangimentos sobre os sujeitos.

Narrativa I Ë Sílvia

O significado que Sílvia atribui à educação profissional se relaciona com o sentido do trabalho da Pedagogia, explicitado na sua fala anterior, coincide com a visão apontada acerca da educação enquanto fator de promoção social das pessoas e de mudança de vida:

Esse novo contexto de profissionalização de capacitação pra mim foi muito legal, foi uma escola de vida, pois acreditava que tudo aquilo que fazíamos, poderia ajudar a juventude, os adultos e assim mudar um pouco aquela realidade. Essa mudança na minha vida foi muito importante até que um momento desses me deu nostalgia pela forma que a gente enxerga o mundo; a Francisca dizia assim, eu vivia dentro de uma Kombi e tinha contato com os menos favorecidos, então o contexto do NETIS, pra mim entender o que era educação Profissional era muito importante, pra mim entender o que hoje a gente faz de fato, qual o significado da educação profissional pra mudança de vida não só de ocupação, de uma profissão na vida daquela pessoa, mas de um contexto principal, que o leve a pensar.+

Narrativa II Ë Valeriana

Valeriana apresenta um significado para a educação profissional que coincide com uma concepção de formação mais ampla do que aquelas que visam apenas o treinamento para o mercado de trabalho, apontando para a questão da cidadania e da esperança de ir além:

%) Dizer hoje que faço parte do Departamento Regional do Ceará e conseguir falar o que é esta proposta de educação profissional tanto estando no NETIS como na USTP, isso para mim é claro. O objetivo da instituição, da formação do cidadão trabalhador, da educação profissional não voltada tão somente para a vida profissional em si, mas também para o regate do cidadão onde ele adquire a esperança e a perspectiva de que ele pode ir muito além+.

Narrativa III Ë Tiano

Na fala de Tiano ele transfere para a educação profissional aquele mesmo significado atribuído ao seu processo de formação, ou seja, a educação como possibilidade de vencer na vida, de transformar a vida em algo melhor:

%) Sentia-me como um ator para colaborar com as pessoas na busca de um novo rumo na vida dos sujeitos, a supervisão teve um importante papel no desenvolvimento do trabalho pedagógico que desenvolvia, uma vez que fui aluno, instrutor e agora supervisor, foi onde me encontrei com a pedagogia e a educação que transforma a vida das pessoas. Posso dizer que a própria educação profissional mudou o rumo da minha vida e me fez acreditar na importância do trabalho do pedagogo na escola de educação profissional, desde o pensar da ação, passando pelo planejamento, replanejamento e acompanhamento e avaliação, dentro de uma perspectiva de uma visão sistêmica do processo de ensino e aprendizagem+.

Narrativa IV Ë Maria

Ao falar sobre a educação profissional, os sentidos que encontra em sua prática, Maria remete a uma visão de que a educação profissional deve ampliar a capacidade de compreensão do trabalhador para que ele se situe no mundo e possa *%) re-significar, reinventar, (...) se transformar e transformar seu mundo+.* Explicita que a origem desse seu entendimento se deu a partir de sua inserção nas práticas sociais, as relações que vai estabelecendo entre os fundamentos apreendidos em sua formação e nos próprios movimentos sociais:

A educação profissional deve educar o cidadão a partir das suas aptidões. Fornecer possibilidades para que este trabalhador possa construir seu caminho. E neste caminho vá se descobrindo como sujeito capaz de compreender as situações reais de trabalho e ir se tornando cada vez mais humano, pois este passa a operar com as suas próprias possibilidades e na medida em que vai se percebendo vai significando sua vida, sua realidade e seu mundo. Todo esse processo não acontece do nada. A educação profissional por si só não tem significado se não for pela intervenção dos sujeitos que aos poucos vão compreendendo as contradições do mundo capitalista e estes sujeitos movidos pela sua subjetividade e necessidade, vão a partir da sua compreensão de mundo ressignificar, reinventar, porém se transformar e transformar seu mundo. É esse o verdadeiro significado da educação profissional. Toda a minha vida de movimento social me deu uma base para compreender essas questões de forma crítica. Nunca aceitei a idéia de que alguém é pobre porque quer. Todo ser humano é dotado de saberes e capacidades de dinamizar o que está ao seu alcance. Além de compreender o mundo dessa forma encontrei na minha faculdade de pedagogia leituras de autores que fortaleciam mais ainda esta ideia de que as pessoas são capazes e é (...) nesse meio aqui onde se concretiza o papel nosso como pedagogo e o significado da educação profissional. Em nenhum momento tive capacidade de compreender esse mundo numa visão isolada. Sempre busquei nas relações com os grupos sociais, no cotidiano de acompanhamento dos alunos nos cursos de capacitações, nas diversas semanas pedagógicas que a própria escola de educação profissional promove, na fundamentação das ciências humanas: (Filosofia, Sociologia, Psicologia) ajuda para entender o comportamento humano e o potencial que cada sujeito traz consigo. A própria filosofia da escola de educação profissional na qual trabalho me possibilita construir significados no dia-a-dia de sala de aula partindo do pressuposto de que tipo de homem se pretende formar, para atuar em que tipo de sociedade. Partindo dessa premissa posso dizer que todo o fazer didático pedagógico dessa escola se tornou pra mim uma questão ética e que traz uma grande missão para com o coletivo de professores (...).+

Narrativa V É Francisca

O significado manifesto por Francisca sobre o que é educação profissional se revela nas diversas argumentações que ela utiliza para defender seus pontos de vista sobre a inclusão social das pessoas, os conceitos que embasam a prática, a forma através da qual essa prática deve ser conduzida, o papel dos pedagogos na escola de educação profissional e na ocupação de espaços que só eles dominam.

Fica evidenciado também que o significado que Francisca atribui à educação se relaciona a um processo de conscientização e de humanização, embasada, portanto, no referencial da pedagogia histórico-crítica.

Neste fragmento, ela comenta sobre seu ingresso no Departamento Regional do Ceará, as descobertas e construção de sentido pessoal acerca de suas práticas:

%Aí a gente veio aqui fez a inscrição, (...) fiz a prova fui para a entrevista, não fui selecionada (...) aí com um ano e pouco eu recebi um telefonema pra vir depois pra uma entrevista aqui e a entrevista era pra um lugar mais interessante, era na Unidade Móvel. (...) trabalhar com comunidade. Na chegada tem um momento de adaptação de conhecimento do ambiente de trabalho para depois você ir aos poucos conquistando o seu espaço, tinham as coisas muito organizadas, inicialmente eu não gostei muito achei as coisas muito mecânicas, você faz tal e tal, você vai lá e vê se o pessoal fez ou tá fazendo e não tinha essa questão do planejamento, até mesmo porque os planos de curso já estavam prontos e o professor recebia. No começo foi assim. Depois eu fui enxergando que havia outras possibilidades. Eu fui enxergando, abrindo os espaços em algumas poucas falas, mas o trabalho de comunidade como o contexto era muito dinâmico então as coisas foram ficando muito mais fáceis. A gente já vislumbrava aquele papel mesmo da educação, e uma coisa que eu gostei muito é que a gente via essa coisa das pessoas no processo, elas chegavam e não sabiam de nada, depois ficavam sabendo, ficavam felizes, já se colocavam com uma perspectiva de mudança, essas coisas foram começando a ficar muito claras. Esse também é um caminho. Aí eu desloquei toda a minha (...), manifestação de movimento, eu desloquei pra cá, porque eu fiquei um horário na prefeitura e 6 horas e quinze minutos aqui. (...) eu me senti muito bem porque eu podia fazer as coisas que eu tinha vontade de fazer lá mesmo, mesmo com plano de curso, com isso e aquilo outro, dava pra fazer, dava pra estabelecer uma relação com a comunidade e isso me deixou muito bem. O que me deixou triste foi porque só passei lá um ano... fui tirada de lá para ficar na sede. Agora é um negócio mais chique. (...) Na Unidade Móvel a gente fazia os cursos nos bairros, a gente fazia nos CFPs do interior, nessa dimensão do NETIS de hoje, nós fazíamos era unidade móvel porque não tem as frentes da inclusão, a inclusão era o próprio projeto da unidade móvel, como a gente trabalhava com cursos eminentemente gratuitos. (...) A gente ia para os bairros, ia para as cidades, fazia a intermediação com o interior a gente fazia isso e era o grupo da coordenação da unidade móvel que tinha essa dimensão.+

Por certo que numa instituição permeada pela prática de profissionais das mais diversas áreas e orientações ideológicas, se colocam perspectivas diferenciadas para analisar, interpretar e implementar as distintas práticas que ocorrem em seu interior. Constitui-se a ideologia de representações através da qual os agentes sociais e políticos pensam a si mesmos, as instituições, as relações de poder, as relações de dominação e como se posicionam em defesa de

seus interesses. O pedagogo que atua em espaços como esse se depara com tais posicionamentos, se confronta. Francisca comenta um episódio desses e fala do seu estranhamento ao sair de um ambiente em que o trabalho se dava em contato direto com as pessoas em vulnerabilidade social e com os professores que atuam nesse âmbito, que normalmente são pessoas que se identificam com essas categorias sociais, e iniciar um trabalho num outro ambiente em que convergem diversas visões:

... tinha uma coisa que eu não entendia que quando eu cheguei já tinha os encontros dos instrutores da unidade móvel, eu já comecei a fazer parte, já comecei a demarcar, por exemplo, com o Roberto desde o primeiro dia, que eu comecei a discutir e ele começou a quebrar o pau comigo, aí eu comecei a entender, aqui tem dois caminhos, aqui tem duas concepções, uns pensam assim, outros pensam assim, eu comecei a demarcar com eles e com outras pessoas também (espaço) e significar a atuação também. Estando na unidade móvel foi muito bom porque havia essa perspectiva da função social da escola, era lá que acontecia na prática essa função social por isso que eu me sentia muito bem. (...) aí me encontraram e me sugaram para cá (para a sede), eu passei um ano inteiro, a cada reunião que tinha, eu chorava dizendo que tinham me tirado do lugar que eu gostava, não queria ficar de jeito nenhum, só depois de dois anos é que eu fui me acostumando com a sede e morrendo de inveja do pessoal da Unidade Móvel, depois me acostumei e agora não quero mais voltar não, mas assim, eu acho que (...) se eu tivesse ficado num outro lugar talvez eu não estivesse mais nessa escola, com certeza não estaria porque eu enxerguei que através da unidade móvel tinha esse outro viés, aí enxerguei na perspectiva da educação profissional com toda a discussão que se fazia.+

Aqui também ela destaca a articulação possível de se estabelecer entre os fundamentos teóricos e a prática do Departamento Regional do Ceará, a importância de certas discussões teóricas no interior dessa escola. Demarca as concepções de educação que imprime à sua prática, considerando limites e possibilidades, e aponta também para certo desprezo do pessoal da academia para com instituições como a referida escola:

Eu tinha uma ligação direta com os teóricos da UFC, a visão do Departamento Regional do Ceará era aquela coisa... Ah! onde é que você tá? No Departamento Regional do Ceará. Ih! você tá lá é? Eu acho que o Departamento Regional do Ceará me ensinou a ver o mundo do trabalho como um mundo de educação, qual era a visão prática da escola, ensino formal, daí você sabe que tem uma contribuição muito grande, então o papel da escola é identificar essa realidade dentro

dessa perspectiva e tal, e aí eu não tinha outra visão apesar de estudar, de ter um núcleo de estar junto, essa discussão estar acontecendo do mundo do trabalho estar naquele meio, mas eu não via relação com o mundo da prática, o Departamento Regional do Ceará me ensinou a trazer aquele conteúdo que eu estava lá, ao lado dos meus amigos que faziam o mestrado e trazer para a própria realidade e este viés eu aprendi aqui, eu não enxergava, não tinha a oportunidade de enxergar em outro sentido, não tinha... entender o que Marx dizia sobre o conceito de trabalho, trazer esse conceito para o desenvolvimento, para o crescimento humano, trabalho como um ato que dignifica o homem então, essa relação eu vi aqui no Departamento Regional do Ceará... Trazer esse contexto pra cá, este viés sim foi aqui porque.... agora fui privilegiada vou lhe dizer, porque se tivesse entrado em outras épocas, dava para perceber a técnica pela técnica e fui privilegiada porque houve toda uma discussão (...) eu participei, quando vinha um documento a gente discutia, as transformações do mundo do trabalho a gente discutia, fazia uma leitura mecânica, e depois começou a avaliar formação, politécnica, qual é politécnica não! Polivalência, o que que representava polivalência, o que a gente poderia vislumbrar em polivalência não é suficiente, o conceito disso não é suficiente, o que que é suficiente, e o que que os teóricos estavam dizendo da politécnica. Polivalência não é nada, a politécnica é a possibilidade do homem vir a ser e a possibilidade do homem vir a ser o que está sendo neste mundo do trabalho foi discutida aqui.

Puxar essas discussões, então eu tive a oportunidade de participar de algumas discussões porque os documentos eram socializados ... uns tinham uma concepção mais fechada e outros mais aberta... e essas leituras elas foram se dando aqui, estabelecer essa relação foi aqui mesmo. (...) talvez eu tenha enxergado essa possibilidade do vir a ser do homem enquanto ser completo aqui. (...) Então a gente pode dizer que o cotidiano é capaz de fazer outras mediações que não aquelas que a gente traz da academia e até mesmo uma leitura marxista a partir da qual a gente radicaliza muito, aqui a gente relativiza - e permite inclusive pra gente consolidar o que é viável e o que não é viável, o que está sendo e que não está sendo, por exemplo, ter clareza se aquilo que a gente está fazendo hoje dá conta da dimensão daquilo que a gente quer. É claro que essa dimensão que a gente quer é uma dimensão que esta escola e que nenhuma escola vai dar conta individualmente, porque quem vai dar conta é a sociedade como um todo, mas esta escola como outra escola, a escola formal também tem o papel de desmistificar e de anunciar. Então essa escola hoje também é o espaço do anúncio, de uma formação humana, de uma formação para a cidadania. Essa perspectiva eu vislumbrei tanto que permaneci, senão já teria saído mesmo, permaneci porque acredito que não só aquele espaço mas esse espaço é o espaço de crescimento de um povo e agora aqui com uma dimensão muito mais abrangente do que o próprio ensino formal, porque o papel da escola profissional hoje tá numa dimensão muito importante porque ele tá lá objetivamente preparando para as relações, e é neste ambiente que a gente pode trazer todas as discussões, o que é ser um homem em sociedade, o que é ser um homem consciente, o que é ser um homem que busca a sua transformação, acho que aqui é o exemplo concreto que o homem pode crescer aprendendo elementos que vão ajudá-lo não só na formação para uma profissão, mas também na formação de sua consciência, é o que eu vejo aqui, por isso é que eu estou aqui.+

O significado social da educação profissional é apreendido entre a dimensão dos teóricos da pedagogia histórico-crítica, cunhado na legislação da educação profissional e tecnológica, e as práticas que se efetivam no seio da sociedade. Francisca reconhece que para fazer valer um conceito mais ampliado se faz necessária uma significação incorporada pelo coletivo de educadores.

%A educação profissional pra mim é a possibilidade do vir a ser, do vir a ser no sentido de ser um ser total, um ser que possui atributos, elementos pessoais, formação, consciência, personalidade e tal, é um ser profissional que tenha uma ocupação, que tenha uma função específica na produção deste mundo, nessa perspectiva, é do vir a ser mesmo. Hoje eu vejo que a luta, a luta para entender educação profissional enquanto educação profissional, ela é muito grande, o que nos ajuda, o que nos ajudou a ter uma compreensão massificada da educação foi a legislação que diz como acontece etc, mas o conceito que foi colocado embora com o questionamento, ele ampliou um pouco essa percepção agora na prática isso não acontece ainda na sua totalidade, né? Inclusive a própria academia nem reconhece essa perspectiva, acho que nós não temos ainda enquanto coletivo sei lá, a concepção de educação, acho que ainda vamos apanhar muito ou a educação profissional vai apanhar muito que vai ter muita porcaria se dizendo em nome dela, se dizendo educação profissional.+

Finaliza o seu relato reconhecendo que o papel do pedagogo é muito importante na ampliação do significado da educação profissional. Fala da intencionalidade da educação e da importância de sua explicitação, das contradições da prática imersa no cotidiano da escola e dos limites da equipe perante essas contradições, o trefismo do dia-a-dia e as dificuldades na ocupação dos espaços de autonomia que estão postos para o educador:

%Acho que é claro que o papel de ampliar o significado da educação profissional não só está ligado ao pedagogo, mas o pedagogo enquanto supervisor, o pedagogo enquanto projeto de educação quer esteja ele assumindo a função de diretor ou outras funções, esse é o papel dele. Agora eu vejo também que a gente precisa aprender, eu acho que a gente ainda não sabe ainda demarcar, eu acho que a gente ta perdendo espaço, a gente não tá tomando de conta desse espaço, acho que o papel do pedagogo é fundamental, eu acho que o pedagogo ele faz a junção das relações dos instrumentos que fazem a educação, ele pode contribuir estabelecendo uma metodologia, ou escolhendo ou ajudando a selecionar uma metodologia que deverá dar conta, deverá mesmo dar conta dessa junção que sempre ta separando teoria e prática, muita clareza, agora eu acho que como não tem escola nenhuma que forma esse nosso jeito de formar, a gente vai ter que criar, acho que o que ta sendo difícil, ta sendo difícil aqui e em outras instituições também é a

gente tornar essa dimensionalidade, a intencionalidade muitas vezes ela não é institucional, ela é individual e quando a gente tem a intencionalidade institucional a gente também não tá preparado, então eu acho que a gente é fundamental, acho que o pedagogo é fundamental, tem um lugar muito claro, tem uma obrigação, tem uma função específica. Nisso eu acho que a gente precisa usar esse espaço. Assim, a gente ainda não tá sabendo não, até porque a gente vem fruto de uma formação que não nos preparou para trabalhar nessa dimensão, a gente vai ainda continuar apanhando muito, a gente ainda não está encontrando nosso papel e ocupando o nosso espaço.

Esse espaço nós temos, espaço totalmente autônomo para dar essa condução, temos o nosso limite que entra pela própria dinâmica de como a escola se organiza, tô usando o Departamento Regional do Ceará como exemplo, quando se organiza como empresa, porque ora nós discutimos e é aí que tem uma dicotomia muito grande, ora nós chamamos de escola ora nós chamamos de empresa, ora dizemos que vamos preparar para o mundo do trabalho ora dizemos que preparamos para o mercado de trabalho, esses dois mundos se confrontam, se batem e se debatem, eles não ficam claros, eles ficam muito claros mas às vezes as pessoas acham que é a mesma coisa. Às vezes as pessoas confundem e supervalorizam o trefismo porque a dinâmica é muito grande, então essa dinâmica muitas vezes pra esconder a nossa ainda incapacidade de consistentemente utilizar esse nosso espaço de autonomia. A gente se esconde nas burocracias e acha que isso é suficiente e assim a gente até percebe que não é suficiente e não tá dando conta por causa do tempo, o limite já passou e aí você tem que fazer o que é mais rápido, mais urgente, mas eu acho que o limite maior tá na nossa própria aprendizagem. Na medida em que a gente tiver mais condições de desenhar esse homem, desenhar essa possibilidade, porque o limite mesmo não tá na escola, o limite tá na sociedade. Então nós vivemos nessa sociedade que quer as coisas muito rápidas, que é uma sociedade capitalista, de competição e o mercado tá dizendo que tem que preparar rápido e a gente entra nessa dinâmica e aí pronto, a gente muda algumas vezes a gente desvia e é preciso que a gente tenha muito claro aquela palavra simples, mas que deixa peso na consciência que é o tipo de homem que a gente quer formar, então qual o tipo de educação que a gente quer, qual o tipo de ação que a gente deve fazer tendo claro isso então a gente vai ter que compartilhar entre o grupo e dividir mais as tarefas no sentido de atender a essa formação. É por isso que eu digo, o limite ele tá na organização da dinâmica da empresa/escola e o limite maior tá na sociedade. Então nós temos que aprender dentro desse limite, também nós não podemos colocar toda culpa dentro de uma perspectiva de uma escola, de uma formação que o sujeito está sendo preparado para ser reserva, então nós temos que aliar essa história e dizer que ele precisa lutar por este mundo.

A gente quer utilizar este espaço para aprender, para dar consistência a esse projeto, que é o projeto de homem e de sociedade, se eu vier significado aqui, eu acho que outras pessoas devem vir também e no mundo tem vários lugares que a gente tem que militar, e esse é um deles.+

6.4 As Identidades que Emergem do Discurso

Aqui será necessário empreender um esforço de análise ainda maior para se destacar as identidades que emergem do discurso, uma vez que se tem de ler nas entrelinhas o que não se explicita, os silêncios, as omissões. A identidade para si e a identidade para o outro, conforme a análise sociológica em Dubar (2005).

Apoiando-se na argumentação de Dubar (2005), é possível considerar a hipótese de uma articulação entre condições objetivas e estruturas subjetivas na formação da identidade. Conforme a análise sobre saberes, identidade e socialização do pedagogo, demarcou-se que o referido autor considera que a identidade é caracterizada pela divisão do eu. A análise sociológica em questão permite considerar duas formas de identidades: a identidade para si e a identidade para o outro. A referida abordagem está ancorada no interior do processo de socialização a partir do qual a identidade é um resultado desse processo que, ao mesmo tempo, é estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, e que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136)

Dubar (2005) utiliza dois outros conceitos para expressar a identidade: atos de atribuição e atos de pertencimento. Os atos de atribuição são os que visam à identidade para o outro (o que eu sou). Os atos de pertencimento exprimem a identidade para si (o que eu quero ser). Outra questão enfatizada pelo referido autor é que pode não haver correspondência entre o que penso de mim e o que os outros pensam de mim. Neste caso, a identidade singular, fruto de uma trajetória de vida, não está necessariamente vinculada às identidades atribuídas pelos outros. Entretanto, será justamente na atividade com o outro que o sujeito é identificado, tendo então a possibilidade de aceitar ou não a identificação que recebe do outro (outro: pessoas ou instituições). De acordo com essa premissa, ocorrem, assim, dois processos heterogêneos na formação da identidade. Um processo de atribuição . atos de atribuição . e um processo de incorporação . atos de pertencimento. A atribuição traz a ideia de que alguém atribui a outro uma

condição, status, identidade. A atribuição tem que ser analisada no interior dos sistemas de ação onde o sujeito convive, e é resultado da pressão de um grupo sobre um sujeito, constituindo, todavia, uma identidade *virtual*. A atribuição tem característica sincrônica. O segundo processo, atos de pertencimento, implica uma interiorização real da identidade, relacionada aos processos diacrônicos . história de vida, trajetórias sociais . o processo de interiorização permite a construção de identidades *reais* para si, legitimadas pelo aspecto *subjetivo* que incorpora.

A narrativa das histórias de vida dos entrevistados permitiu, entre outros aspectos, ressaltar que a relação que os sujeitos estabelecem com a Pedagogia ou com o ofício de ser pedagogo se constitui num processo de incorporação de identidade ou identidade para si. Assim, as análises acerca dos processos identitários nos auxiliam a compreender as identidades que emergiram nos discursos como resultado não apenas das experiências no campo da Pedagogia, mas também das diversas dimensões que perpassam as trajetórias de vida desses sujeitos, os quais, em última instância, são aqueles que se apropriam das condições sociais disponíveis e criam as múltiplas possibilidades para o que é ser pedagogo.

Em primeiro lugar, é importante perceber o papel da família e da escola no processo de socialização e construção das visões de mundo dos entrevistados, cada uma delas com sua função e com seus papéis complementares na formação e na socialização desses sujeitos.

Essa importância acentua-se nos aspectos referentes às maneiras de adaptação na sociedade e na percepção que os entrevistados passam a ter sobre o mundo e sobre eles mesmos, os atos de atribuição, a partir da vivência nesses espaços de socialização.

As experiências escolares dos entrevistados aconteceram em escolas públicas e privadas e escolas do campo, como é o caso da Maria. No geral, as memórias do tempo de infância são muito vivas, os depoimentos se detêm sobre esse aspecto, muitas vezes lembrando episódios detalhados. Pode-se perceber, todavia, o significado da infância pobre, com o trabalho já presente desde cedo em seu processo de socialização, como é o caso de Tiano e de Maria. As memórias mais marcantes sobre professores ou escolas durante a infância e na juventude se fazem presentes em todos os relatos, nos quais os professores tiveram uma importante contribuição na formação de valores, uma influência numa decisão de vida importante. Somente no relato de Tiano a figura dos professores das séries iniciais aparece de uma forma negativa, mas cita também uma professora que fez a diferença em sua vida pela forma de tratá-lo e, mais tarde, a observação da prática dos professores da educação profissional também se torna um elemento importante na sua escolha profissional. A escola, nas memórias de Valeriana, aparece como um espaço de alegria e brincadeiras. Nas memórias de Francisca, muitos dos professores do curso de Pedagogia tiveram um papel decisivo nas suas concepções e modos de fazer a prática pedagógica. Enfim, todos deixaram evidente que gostavam da escola. A relação com a escola, além de marcante, é positiva, caracterizada pelo sucesso. Assim se pode chamar a baixa ocorrência de reprovações. Três depoimentos dão conta da presença de um sonho com o magistério desde cedo, como é caso de Sílvia, Valeriana e Maria.

Portanto, é possível destacar que o processo de formação desses pedagogos se inicia muito antes do curso de Pedagogia, através da somatória de experiências educacionais, vividas individual e coletivamente no processo de socialização no qual enquanto aluno vivencia a prática de seus professores. Vários estudos apontam que tal processo se inicia com o primeiro contato do pedagogo enquanto aluno observador da cultura escolar. Embora os alunos-professores estejam inseridos no processo formal de aprendizagem através de um curso de formação, as suas visões de ensino nem sempre estão ligadas às teorias propostas neste, mas podem estar relacionadas ao seu conhecimento pessoal e

prático. Esse conhecimento pessoal prático é o conjunto de convicções, sejam elas conscientes ou inconscientes, que surge da experiência íntima, social e tradicional e que se acha expresso nas ações das pessoas. Esse conjunto de conhecimentos centra-se nos significados que os pedagogos constroem sobre o mundo e o modo como tais significados afetam a maneira pela qual eles estruturam a sua experiência como profissionais da educação.

Tiano, por exemplo, nunca havia pensado na possibilidade de seguir esse ofício. Sua perspectiva era de inserção na área de informática e, para tanto, buscou cursos técnicos. Depois destes veio a inserção no mercado de trabalho nessa área de formação e, no âmbito da escola de educação profissional veio a observação da prática dos professores, o que acendeu o seu gosto pelo magistério. Possivelmente o modo de ser professor de Tiano se espelha nos modos de ser daqueles professores pelos quais nutriu uma admiração e que inspiraram a sua escolha profissional.

Em segundo lugar, para além do espaço escolar, fica evidenciado nos relatos dos entrevistados que existem outros espaços convergentes para a construção de valores e padrões de conduta diversificados. Nesse contexto, suas falas apontam para uma multiplicidade de fatores presentes nas relações sociais que contribuem para ampliar e diversificar o conhecimento sobre o mundo, aumentando suas predisposições e/ou disposições interpretativas e reflexivas.

Pode-se perceber, na análise dos discursos, que os sujeitos sociais com maior nível de interação em espaços sociais variados, apresentam um potencial reflexivo maior, passando a orientar suas práticas e ações, a refletir sobre a realidade, construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais e institucionais. Em outras palavras, as biografias individuais, segundo essa perspectiva, apontam para uma variada gama de fatores e aspectos que interferem na construção de suas percepções sobre o mundo que não estão situadas somente no âmbito dos agentes tradicionais da educação,

família e escola. Ao contrário, em alguns relatos essas percepções vieram se consolidar de uma forma mais sólida na vivência nos movimentos sociais. Esta percepção fica bastante clara nos relatos de Maria e de Francisca. Além disso, essas duas entrevistadas revelam uma leitura crítica e politizada da realidade e de suas práticas e vivências imersas nessa realidade. Evidenciam, pois, uma capacidade maior de autopercepção e autocrítica.

É possível destacar que no grupo pesquisado há percepções diferenciadas sobre aspectos e situações idênticas. Há passagens nos relatos em que é enfatizada a situação de pobreza e de dificuldades socioeconômicas como um fator decisivo para a ocupação de determinados lugares na estrutura social, todavia é possível identificar que nos cinco relatos apenas dois fazem referência às questões sociais mais amplas que possam ter interferido no curso de suas histórias de vida. A ausência dessa referência nos outros três relatos pode ser um elemento revelador de uma subtração da questão social como elemento importante no rumo da história de cada um, associado a uma supervalorização da capacidade individual de vencer as adversidades. Quando muito, no que tange a esse olhar mais voltado para a questão social, nota-se que, subjacente nas falas, há uma visão de mundo focado na solidariedade, expresso na preocupação com os outros, com os mais vulneráveis. Esse valor fica explícito nas narrativas de Sílvia e de Valeriana, mas é totalmente silenciado na narrativa de Tiano.

Cada visão de mundo é diferente das outras. Elas dependerão das diversas vivências que as pessoas passam na infância e na adolescência. O conhecimento e a influência de cada momento, seja ele espacial, psicológico, social ou cultural, devem ser considerados na construção das visões de mundo. Todos os aspectos sociais vivenciados durante a infância e a adolescência são essenciais para o restante da vida das pessoas e contribuirão para a construção de suas visões de mundo e de diversas habilidades e competências que serão usadas posteriormente.

Considerando-se que a socialização, conforme a análise de Dubar (2005), é entendida como o processo pelo qual o ser humano desenvolve sua maneira de estar no mundo e de se relacionar com as pessoas e com o meio que o cercam, tornando-se um ser social e ao mesmo tempo é a socialização que permite a construção, desconstrução e reconstrução de identidades, pode-se dizer que as identidades de Sílvia, Valeriana, Tiano, Maria e Francisca, suas percepções de si mesmos, têm a ver com suas trajetórias de vida e com a configuração social de cada momento de suas vidas. Por outro lado, conforme assinalado anteriormente no corpo deste trabalho, essas suas visões de mundo e os saberes adquiridos na sua formação e na prática social informarão a sua prática no Departamento Regional do Ceará.

Deste modo, as visões que estes sujeitos constroem sobre o mundo estão alicerçadas nas diversas formas de socialização experimentadas, estão enraizadas nas suas histórias de vida e formação. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades de desempenhar uma prática educacional consistente e significativa. Isso quer dizer que o conjunto de experiências adquiridas é de suma importância para sua ação como pessoa e como profissional e para que se entenda e signifique a sua prática dentro de um processo que contribui para o educando tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. Para que ao optar entre várias alternativas que a realidade oferece, escolha conscientemente aquela que for mais compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Percebe-se, no caso de três desses pedagogos, Sílvia, Valeriana e Tiano, que o valor trabalho é o referencial básico de suas construções identitárias, e que a atividade profissional de ser pedagogo no âmbito da educação profissional permite a permanência desse valor . trabalho . enquanto elemento que consideram fundamental na transformação da vida de seus alunos. Os pedagogos entrevistados, além de se originarem das classes trabalhadoras, têm suas

histórias de vida marcadas por dificuldades de várias ordens, muitas privações e sacrifícios para trilhar a trajetória que os levou a concluir o curso de Pedagogia e ingressar no Departamento Regional do Ceará. Em função disso, eles têm uma autoimagem de relativa ascensão social, o que favorece para que transfiram essa ideia de superação de adversidades e de ocupação de espaços no mercado de trabalho enquanto sinônimo de vitória e ascensão social e como o aspecto fundante do significado da educação profissional.

Esses pedagogos apresentam-se como antigos bons alunos, destacando-se entre os colegas em suas trajetórias escolares. Exceto Tiano, que revelou algumas dificuldades em sua trajetória escolar. No caso de Valeriana, essa característica é familiar. Na maioria dos casos, Sílvia, Tiano, Francisca e Valeriana são as únicas pessoas da família a possuir curso superior. De qualquer maneira, os relatos demonstram que todos esses pedagogos que compõem a amostra desta pesquisa, ao longo de suas vidas, foram pessoas bastante disciplinadas, enfrentaram situações adversas, viveram . e ainda vivem . situações de extrema ocupação do tempo, além de terem conseguido gerenciar diversos reveses e lograr a conclusão de um curso superior e o ingresso numa profissão mais leve+e intelectualizada do que a maioria de seus amigos e irmãos.

São comuns as falas que utilizam termos como %sucesso+, %vitorioso+, %consegui+, apontando para um olhar evolucionista com relação à sua própria história. Confirma-se nos seminários e também nos relatos das histórias de vida como esse %olhar+ sobre a trajetória de um menino pobre %que teve sucesso na vida+ é um dos elementos configuradores de uma identificação positiva com os atuais alunos nos cursos profissionalizantes.

Conforme a análise das narrativas das histórias de vida, fica patente durante o desenvolvimento da pesquisa que a história de vida dos entrevistados influencia na concepção que eles têm sobre educação e, no nosso caso, mais especificamente sobre educação profissional. Como se viu anteriormente, os

entrevistados têm trajetórias de vida semelhantes em muitos aspectos, ou seja, apesar das especificidades da vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional de cada um, todos se caracterizam por serem oriundos de famílias da classe trabalhadora; por terem feito sua graduação em cursos de Pedagogia; por terem sua primeira, e na maioria das vezes, única experiência profissional de trabalho na área de educação; por lecionarem ou coordenarem cursos da educação profissional. Tais aspectos de suas histórias de vida contribuíram para a construção de concepções particulares sobre educação por eles apresentadas nos seminários e nas entrevistas.

Para melhor contextualizar o pensamento dos entrevistados em relação à função social da educação profissional, adota-se como pano de fundo o referencial teórico de análise que trata dos conceitos de ~~%o~~ formação para o mundo do trabalho+ e ~~%o~~ formação para o mercado de trabalho+.

A literatura e a análise da realidade, conforme já destacado, apontam que os significados desses termos implicam em representações diferenciadas acerca do que seja educação profissional, bem como apontam para orientações político-pedagógicas subjacentes a distintos modelos de formação.

Tendo tais concepções como referência, percebe-se que os pedagogos entrevistados têm uma visão de educação que ultrapassa o conceito de ~~%o~~ formação para o mercado de trabalho+, mas também que nem todos alcançam os aspectos da ~~%o~~ educação para o mundo do trabalho+ em sua totalidade. Muitos relacionam educação profissional à forma imediata de vencer na vida através da inserção no mercado de trabalho. Em suas falas, percebe-se uma grande preocupação com a questão da mudança, porém quando esclarecem mais sobre o tipo de mudança de que falam, percebe-se que se trata de uma mudança individual, do ponto de vista do posicionamento que o aluno enquanto profissional deverá ter no mercado de trabalho. Mas, ao mesmo tempo em que falam em formar o aluno para atender às demandas do mundo do trabalho, os entrevistados também valorizam questões

como: saber pensar, construir atitudes, trabalhar o senso crítico, nortear a vida do aluno e trabalhar a sua autonomia, conforme também revelado nos seminários. Tais aspectos, além de extrapolarem o conceito de formação para o mercado de trabalho, ainda demonstram que os pedagogos também apresentam uma preocupação com a formação mais ampla do aluno.

Entretanto, observa-se que aspectos como formação política, formação de um pensamento crítico e formação de uma consciência acerca das contradições do mundo do trabalho foram abordados com mais propriedade por duas pedagogas, o que indica, no discurso dos demais, uma importância secundária a esse tipo de discussão ou, ainda, a não atribuição de significados a esses aspectos na educação profissional e até em suas relações sociais mais amplas (limitada experiência em movimentos sociais e tipos de grupos de sociabilidade que se preocupam com a problemática social de uma forma mais ampla).

No caso de Maria e de Francisca, observa-se que aspectos como formação política, formação de um pensamento crítico e formação de uma consciência acerca das contradições do mundo do trabalho foram abordados em diversos momentos de seus discursos, o que indica o acesso delas a esse tipo de discussão em seus processos de inserção nos movimentos sociais. No caso de Francisca, ela menciona em diversos momentos que o currículo do curso de Pedagogia contribuiu para ampliar sua compreensão sobre as relações sociais mais amplas.

Com isso não se afirma que esses aspectos tenham sido negligenciados nos relatos dos demais, apenas eles não apareceram com a mesma ênfase, ou quando apareceram tiveram uma importância secundária na construção do discurso.

As duas pedagogas que tiveram no seu processo de socialização experiências em movimentos sociais engajados politicamente evidenciaram em

seus discursos um processo permanente de crítica e autocrítica das práticas escolares, o que permite se afirmar que essas vivências também se constituem como forma de crescimento individual e social, além de construir uma visão mais clara das contradições que se expressam nos diversos espaços de sua atuação e colocá-las numa situação de conflito permanente na disputa pelos ideais que defendem.

A história de vida permitiu evidenciar que todo esse conjunto de experiências mencionadas (a origem popular, a referência no mundo do trabalho, a licenciatura em Pedagogia, a importância conferida à formação como fonte de ascensão social para os alunos, a educação profissional como um horizonte de ampliação da compreensão do mundo) possibilita a esses pedagogos construir uma inserção no trabalho pedagógico que é particular, diferente, em muitos aspectos, da observada entre os pedagogos que atuam na educação geral. Enquanto estudos como o de Franco (2005c) acerca do trabalho dos coordenadores pedagógicos da escola regular revela nessas escolas um quadro de autonomia perdida, no qual a escola é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores, aprisionando a todos no discurso que referenda o necessário fracasso da escola, no caso da coordenação pedagógica da educação profissional, os pedagogos evidenciaram uma relação bastante positiva com essa atividade. Isso repercute de forma marcante na prática pedagógica, naquilo que tais profissionais concebem como importante para a sua atuação e para a formação de seus alunos, além do próprio sentido conferido à Pedagogia no âmbito da educação profissional.

Portanto, a partir dessa abordagem, revelam-se aspectos importantes das concepções e visões de mundo que cada pedagogo carrega consigo, as referências que orientam os sujeitos em sua construção de significados, favorecendo, por exemplo, o desvelamento dos aspectos contextuais, relacionais e construtivos da elaboração das identidades. Por essa razão, a positividade conferida ao trabalho pedagógico no Departamento Regional do Ceará explica-se

não pela assunção de um discurso missionário, apesar de essa mentalidade aparecer em algum momento dos discursos, mas pelos aspectos bem concretos de contextos e relações vividos, aos quais esses sujeitos conferem significados por um trabalho ativo de construção de consciências e de realidades.

A metodologia adotada permitiu apreender tanto os processos de identidade para si como de identidade para o outro, pois as discussões ocorridas durante os seminários foram de grande contribuição para perceber as diversas representações sobre cada um dos temas norteadores e na história de vida. Captou-se o processo de construção de tais representações e elementos, no campo de possibilidades dos sujeitos, que contribuiriam para tais construções.

Ao se analisarem trajetórias de diversos sujeitos que exercem hoje uma mesma atividade profissional, percebem-se especificidades em seus relatos que, além de falar de cada um deles como sujeitos individuais, evidenciam experiências curiosamente recorrentes que permitem captar alguns importantes aspectos sociais e culturais dos processos identitários desses pedagogos, explicitando formas particulares de experimentar a condição de ser pedagogo na escola de educação profissional e apontando pistas para pensar as práticas para sua formação inicial e continuada, uma vez que essa modalidade educativa é secundarizada no currículo dos cursos de pedagogia.

No que tange ao sentido do trabalho pedagógico que permeia a representação da Pedagogia dentre os participantes, a análise dos discursos evidencia alguns sentidos bastante precisos para a Pedagogia: reflexão sobre a ação educativa, a pedagogia enquanto garantia de que o projeto pedagógico se realize conforme os princípios da inclusão social, modo correto de fazer as coisas para atingir resultados satisfatórios, aplicação de métodos e procedimentos para ajudar as pessoas a aprenderem e procedimentos e técnicas para organizar o trabalho pedagógico. Há, implícita nas narrativas, uma representação acerca do

papel do pedagogo na escola de educação profissional como aquele cuja função prioritária de coordenador é organizar o trabalho pedagógico na escola, estruturar o trabalho coletivo dos docentes, organizar as mudanças para que a escola ensine melhor. No entanto, a maioria não apresenta informações de como se dá o caminhar nessa direção, mesmo tendo sido provocados a falar sobre o assunto. Exceto na fala de Francisca, que fornece detalhes minuciosos de sua prática, explicitando os sentidos, as concepções e os direcionamentos. Sua narrativa aponta para uma compreensão de que organizar e planejar o processo educativo, selecionar conteúdos, aplicar metodologias são aspectos convergentes ou meios para atingir o fim que se deseja através da educação.

Ficou evidenciado que as histórias de vida das pedagogas e do pedagogo constituem poderosas conexões que os aproximam de seus alunos. De origens sociais semelhantes, com experiências familiares e de vida bastante próximas, os pedagogos identificam os alunos, assim como a si mesmos como *trabalhadores*, à procura de uma oportunidade, e veem, no mundo do trabalho, o principal (ou o possível) canal de acesso a melhores condições e vida. A atuação na educação profissional significa uma oportunidade de contribuir para a melhoria de vida de seus alunos, melhoria essa que é, na classe trabalhadora, valor central de orientação de vida. Sem dúvida, o caráter relativamente terminal da educação profissional também contribui para dar maior significado aos estudos aí empreendidos. O significado do trabalho pedagógico consegue extrapolar, para esses sujeitos, sua dimensão meramente instrumental e se banha de sentidos expressivos, característicos das atuais demandas dos trabalhadores no mundo do trabalho. Além disso, embora seus salários não sejam elevados no sentido de representar uma significativa ascensão social, o fato de se identificarem com o trabalho, com o ambiente encontrado para exercer suas atividades com certo grau de autonomia, transparece, pelas colocações feitas, que esses profissionais estão satisfeitos com o que fazem. Subjaz em seus discursos uma significação positiva para o trabalho do pedagogo.

De uma forma geral, os processos identitários relacionados ao trabalho do pedagogo e das pedagogas na escola de educação profissional mostram-se fortemente informados por espaços sociais outros, para além dos muros da escola que articulam, numa teia de significados, hábitos e valores oriundos dessa diversidade de experiências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurou-se desvelar o inter-relacionamento da pedagogia do trabalho no trabalho da Pedagogia na escola de educação profissional, evidenciando sua configuração a partir da concepção de trabalho como princípio educativo, seus descompassos em comparação à prática que se realiza nas escolas que lidam com educação profissional, quando informadas pelos valores do mercado, e da nova pedagogia do trabalho e seus limites e possibilidades de concretização nos limites da escola que se tem. Partindo de um episódio que se desenrola no interior do Departamento Regional do Ceará, o qual evidencia que há uma contradição própria da dinâmica das relações de uma sociedade

tensionada por interesses conflitantes que se manifestam no interior dessa escola, procurou-se apreender que fatores determinam as opções que o pedagogo faz ao realizar o trabalho pedagógico naquele contexto e que possibilidades existem de realizar uma prática cuja finalidade seja explicitada a favor da conscientização do educando sobre a sua realidade. A análise priorizou a configuração do trabalho pedagógico imerso no contexto da escola de educação profissional, os elementos que corroboram atitudes de aceitação e de rejeição de uma orientação mercadológica na prática pedagógica por parte dos agentes educativos, analisando os significados sociais de educação profissional que informam o sentido de sua ação e as visões de mundo que esses agentes construíram no seu processo de socialização e que carregam consigo, definindo suas identidades.

A pedagogia do trabalho toma por objeto os estudos das relações pedagógicas que se desenvolvem no âmbito das relações sociais e produtivas, ou seja, nos espaços escolares, de trabalho e sociais. Sua base epistemológica é o materialismo histórico, e suas categorias de análise se constituem a partir do método da economia política, tal como sistematizado por Marx em sua obra.

Suas principais referências teóricas estão contidas no pensamento de Marx e Gramsci, que articulam a produção das ideias à materialidade que lhes dá origem. Assim, a concepção de princípio educativo surge a partir dessa base conceitual e é compreendida como os processos pedagógicos que respondem às necessidades de formação material e intelectual dos trabalhadores demandados por cada fase de desenvolvimento das forças produtivas.

A análise do referencial teórico com base na categoria pedagogia do trabalho levou, também, a apreender que na trajetória histórico-social os sujeitos . no seu processo de hominização . necessitaram desenvolver novas destrezas, habilidades manuais e intelectuais, e que atualmente há uma nova pedagogia do trabalho cuja finalidade é a de conformar as qualidades e atributos pessoais dos trabalhadores para a realização dos processos de trabalho na vigência do modelo

de produção denominado de acumulação flexível ou toyotismo. Isto evidencia que em cada contexto histórico, em face da forma específica da organização da produção capitalista, as características pessoais exigidas dos trabalhadores sofrem um redimensionamento, uma readequação para se manterem funcionais à lógica do capital. Essas exigências de novas qualificações hoje se submetem às exigências de complexas e heterogêneas inovações tecnológicas e organizacionais.

Esse processo de readequação do perfil do trabalhador ao novo aparato produtivo expresso na nova pedagogia do trabalho é contraditório, pois ao promover as mudanças no processo de trabalho, tornando-o mais complexo e menos repetitivo que o trabalho especializado, de conteúdos simples e demasiadamente repetitivo na realização das tarefas, dos antigos postos de trabalho fixos da forma de organização taylorista-fordista para uma organização flexível do trabalho com rotatividade nas funções, passa a demandar maior participação e envolvimento do trabalhador no interior da empresa. Haveria, pois, maior interesse do trabalhador na realização do trabalho com menos monotonia e repetição e uma maior capacidade de abstração e análise para lidar com os novos aparatos produtivos.

Essa nova prerrogativa torna mais sutis aspectos como manipulação e controle do trabalhador, deixando mais velada a sua apreensão do que no paradigma taylorista-fordista, o que tem confundido práticas e discursos nos processos educativos e formativos, conforme análise de estudiosos como Kuenzer (2005).

Assim, ao capturar esse movimento da realidade mais ampla em que se situa o objeto de análise a partir da categoria pedagogia do trabalho, foi possível chegar às seguintes constatações:

- a) no Brasil, o conceito de educação profissional e tecnológica está respaldado nas referências teóricas da pedagogia do trabalho cuja base epistemológica é o materialismo histórico. Essa orientação se faz

presente no Decreto 5.154/04, que integra a legislação e a nova institucionalidade da educação profissional;

- b) contudo, o entendimento em torno do seu significado, da sua definição social propriamente dita, não se revela no seio das práticas sociais em educação profissional, nas quais é possível perceber uma gama variada de interpretações, mormente as que atribuem a essa modalidade educativa a responsabilidade de formar as competências e atribuições necessárias e exigidas pelo mercado de trabalho para que os indivíduos garantam sua empregabilidade; cuja estratégia ideal para os processos de formação passa a ser a pedagogia das competências;
- c) numa sociedade perpassada pela tensão entre interesses conflitantes, naturalmente ocorre uma disputa de sentidos acerca dos conceitos que informam as diversas práticas sociais que se realizam em torno de projetos distintos de sociedade;
- d) no contexto das novas ideias acerca do perfil necessário ao profissional, veiculadas na nova pedagogia do trabalho, ocorre o revigoramento da teoria do capital humano - agora uma neoteoria - expressa através do reconhecimento de que a relação entre educação, produtividade e competitividade é inquestionável. Esse reconhecimento ganha força no âmbito do Estado e das instituições dos empresários e trabalhadores, a partir do qual o fenômeno do déficit educacional é identificado como sendo o fator determinante do estrangulamento do crescimento econômico;
- e) no bojo desse mesmo movimento há a invasão do postulado do mercado neoliberal no interior das instituições educacionais, no caso específico pesquisado, de educação profissional que tem ocasionado profundas consequências na função social da escola, no significado da educação e no papel dos agentes educacionais. A materialização dessa invasão se efetiva através da submissão das relações educacionais à lógica do mercado, trazendo como principais consequências a perda de identidade da escola e dos agentes educacionais e o esvaziamento das propostas de formação;
- f) os novos modelos de educação profissional se autoproclamam capazes de gerar, além dos atributos requeridos pelo mercado de trabalho, as condições para a construção, desenvolvimento e consolidação da cidadania através de um conjunto de atitudes e comportamentos sociais que passam a constituir, junto com atributos técnicos e cognitivos, as características do cidadão trabalhador apto a um novo padrão de vivência social.

Os rebatimentos desse movimento na prática pedagógica no interior das escolas de educação profissional se evidenciam a partir dos seguintes aspectos que se constituem em limites para a materialização de uma proposta formativa que toma o trabalho como princípio educativo:

- a) são as relações de produção que geram determinadas relações sociais que educam o trabalhador para atender às formas de produção da existência que caracterizam cada modo de produção com seus regimes específicos de acumulação. As determinações que ocorrem a partir dessa dinâmica são muito fortes e marcantes na conformação dos modelos e práticas formativas e educativas;
- b) as propostas pedagógicas que se articulam sob a orientação da nova pedagogia do trabalho não têm como foco os sujeitos trabalhadores, mas sim, o mercado de trabalho, no qual se valoriza a tarefa e não o trabalho;
- c) os impactos dos processos de transformação na base técnica e econômica do modelo capitalista de produção na contemporaneidade geram diversas consequências na configuração da escola de educação profissional, tais como a adequação das suas formas de gestão aos requisitos da competitividade que rege as empresas capitalistas e a aproximação das suas práticas formativas com as demandas e exigências do mercado;
- d) esses impactos passam a interferir tanto no modo de prescrição e controle do trabalho dos agentes educativos, através da exigência de novas condutas e práticas, como nos currículos que passam a ser muito mais orientados pelos valores do mercado.

Diante dessas constatações é possível tirar as primeiras conclusões mais amplas que respondem à primeira indagação sobre que pedagogia responderia ao desenvolvimento dos indivíduos num processo histórico e social, quais sejam:

- a) a concretização plena de uma proposta pedagógica que tem o trabalho como princípio educativo não é possível de materialização nos marcos de uma sociedade capitalista, mas seus princípios podem informar práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a conscientização do homem sobre a sua realidade;
- b) do ponto de vista epistemológico, uma pedagogia que toma o trabalho como princípio educativo concebe o conhecimento como a recriação, ou seja, a reprodução no pensamento através da atividade humana, da realidade das coisas, dos processos, dos fenômenos, em decorrência do que adquire significado. Essa recriação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação entre sujeito e objeto cuja dimensão essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humana e social. Ou seja, é conhecer os objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo ou entre o homem e a natureza, relação essa que se estabelece graças à atividade prática humana. Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente através do confronto dos diversos pensamentos. Para mostrar sua verdade o conhecimento tem de

adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformá-la;

- c) da concepção de conhecimento que fundamenta a pedagogia do trabalho na perspectiva do materialismo histórico, decorre que os processos pedagógicos devem promover situações de aprendizagem que viabilizem o estabelecimento de relações com a ciência, com a tecnologia e com a cultura de forma ativa, construtiva e criadora, substituindo a recepção passiva pela atividade permanente na elaboração de novas sínteses que possibilitem a construção de condições de existência mais justas e humanas;
- d) decorre desse entendimento, portanto, que as práticas formativas em educação profissional devem se associar ao mundo do trabalho, e não ao mercado de trabalho.

Ao se remeter à indagação de que mecanismos e de que pedagogia a sociedade capitalista se utiliza para conformar o trabalho e a subjetividade do trabalhador às suas exigências, e como se dá essa relação no cotidiano da escola de educação profissional diante dos diversos posicionamentos dos seus agentes, pode-se afirmar que a identidade da educação profissional historicamente se encontra submetida a um entendimento que a atrela imediatamente ao mercado de trabalho, cujo propósito sempre foi o de conformar a subjetividade dos trabalhadores às exigências dos patamares históricos de desenvolvimento do processo produtivo. Isso não se constitui em nenhuma novidade. Talvez a novidade seja a oportunidade de, num processo de contradição, construir a possibilidade de uma educação profissional que conceba a profissionalização também como possibilidade de educação que se aproxime mais do que se almeja para os que vivem do trabalho, sem tratá-la como um cordão umbilical que liga, de forma reducionista, os requisitos demandados pelo mercado de trabalho. Ou seja, trata-se de colocar em prática um projeto político pedagógico que conceba a educação profissional enquanto possibilidade da emancipação humana.

Um ponto de contradição que se coloca hoje à educação profissional pelas mudanças no mundo do trabalho é a superação do que se tem chamado de pedagogia taylorista/fordista, cujos princípios são a separação da formação intelectual da formação prática, a formação para partes bem definidas do processo de trabalho, vinculadas ao posto e à memorização através da repetição, com

ênfase nas dimensões psicomotoras e cognitivas, ou seja, no desenvolvimento de competências lógico-formais, sem a consideração de outras dimensões necessárias ao pleno desenvolvimento humano.

Sem desconsiderar as determinações da nova pedagogia do trabalho, mas rearticulando-as em uma concepção que tome o processo educativo em sua dimensão de totalidade a partir de uma concepção histórica de homem em sua integralidade, que o compreenda como síntese do desenvolvimento social e individual, e neste sentido como síntese entre a objetividade das relações sociais e produtivas e a subjetividade, é possível a construção de um processo educativo que leve o educando a dominar as diferentes linguagens, desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de usar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos para compreender e intervir na vida social e produtiva de forma crítica e criativa, construindo identidades autônomas intelectual e eticamente, capaz de continuar aprendendo ao longo de sua vida. Que o capital faz uso dessas novas capacidades é um fato, todavia acredita-se que uma proposta de formação desse tipo também atende as exigências essenciais da formação humana.

Neste sentido, dada as especificidades do Departamento Regional do Ceará, somente o trabalho de profissionais que conhecem os fundamentos da ciência pedagógica, como são os pedagogos, poderia dar conta da tarefa de construir junto ao coletivo de professores processos educativos capazes de levar o aluno a compreender que, mais do que dominar conteúdos, deve aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criativa. Isso afirma o lugar e a importância da pedagogia no Departamento Regional do Ceará.

Quanto à correlação de forças existente entre as determinações emanadas da dialética social, com suas pressões e constrangimentos sobre os sujeitos pedagogos e a possibilidade de materialização de uma proposta de educação profissional como a descrita anteriormente, remetem ao cotidiano da escola de

educação profissional e na qual se busca apreender os diversos posicionamentos dos seus agentes.

Mostra-se, na abertura deste trabalho, uma cena apreendida no cotidiano da Escola de Educação Profissional, a qual revela significados e sentidos diferenciados na disputa dos encaminhamentos da educação profissional. Sabe-se, pela imersão da pesquisadora naquele contexto, que cotidianamente o pedagogo se depara com diversos dilemas e situações nos quais é convocado a tomar decisões, e que tais decisões, muitas vezes, apelam para o entendimento que tem sobre a educação profissional, compromissos e visões de mundo. Portanto, esses fatores interferem nos rumos que são dados às práticas educativas, uma vez que ali está colocado seu espaço de relativa autonomia e domínio.

Portanto, na busca de responder às últimas indagações sobre o que dá sentido à sua prática de pedagogo no cotidiano do Departamento Regional do Ceará e que significados os sujeitos pedagogos assumem na condução das suas ações, ou seja, como se relacionam as finalidades sociais atribuídas a essa modalidade educativa com a atividade concreta que desenvolvem no interior da escola de educação profissional, bem como que posições assumem e que visões de mundo informam à sua prática e que identidades revelam no seu agir, a pesquisadora buscou os elementos na análise realizada no campo empírico da pesquisa, de onde se destacam os seguintes elementos das análises extraídas dos seminários e das análises extraídas dos relatos das histórias de vida:

- a) quanto às visões de mundo, podem se destacar, a partir da análise dos discursos, duas linhas de concepções e visões de mundo: a primeira identificada nos discursos dos sujeitos com maior nível de interação em espaços sociais variados, como movimentos sociais, sindicatos e outros que apresentam um potencial reflexivo acerca dos fenômenos sociais, evidenciando uma visão totalizante dos fatores que determinam a realidade. Portanto, uma capacidade maior de autopercepção e autocrítica; e a segunda, que fica localizada numa esfera mais pessoal e individual que, quando avança um pouco além dessa esfera, se concentra em valores como solidariedade, expressa na preocupação com os outros, com os mais vulneráveis. Pode-se, pois, classificar essas

duas linhas de posicionamento do grupo como provenientes de saber não-cotidiano, que é o saber humano genérico, ou ainda, os rudimentos desse saber (SAVIANI, 2000), e saberes cotidianos, que são orientados pela espontaneidade, pelo pragmatismo e pelas motivações individuais. Os saberes não-cotidianos, segundo Heller (1970, p.21), são aqueles que nos elevam ao humano-genérico possibilitando a "consciência de nós", além de configurarem a "consciência do Eu";

- b) quanto aos sentidos que informam a sua prática, é possível apreender, a partir da análise do campo empírico, que os pedagogos reconhecem que existe um elemento diferenciador da sua prática em relação à prática de outros coordenadores pedagógicos de outros espaços escolares, que é a aproximação com o mundo do trabalho. Os sentidos atribuídos ao seu trabalho específico de coordenador pedagógico apontaram para a reflexão sobre a ação educativa, a pedagogia enquanto garantia de que o projeto pedagógico se realize conforme os princípios da inclusão social, o modo correto de fazer as coisas para atingir resultados satisfatórios, a aplicação de métodos e procedimentos para ajudar as pessoas a aprenderem e procedimentos e técnicas para organizar o trabalho pedagógico, organizar o trabalho pedagógico na escola, estruturar o trabalho coletivo dos docentes, organizar as mudanças para que a escola ensine melhor, organizar e planejar o processo educativo, selecionando conteúdos, aplicando metodologias convergentes para atingir o fim que se deseja através da educação, ou seja, o projeto de homem e sociedade;
- c) quanto ao significado que atribuem à educação profissional, há discursos que explicitam essa prática educativa como elemento fundamental na transformação da vida dos alunos, numa relação de transferência para os alunos de uma autoimagem de relativa ascensão social que têm de si mesmos como pessoas que venceram na vida através da formação em Pedagogia. Há outros discursos que atribuem à educação profissional, além de uma dimensão técnica, uma dimensão sociopolítica, por acreditar que essa modalidade educativa pode contribuir para a elevação da consciência crítica do trabalhador.

Com base no material extraído do campo de pesquisa, é possível chegar a algumas conclusões provisórias . por estarem inseridas na dialética da história . sobre o trabalho pedagógico realizado pelos sujeitos analisados nesta pesquisa.

Na análise dos discursos dos pedagogos acerca dos espaços reveladores de suas visões de mundo, é possível destacar que são os mais variados espaços de socialização, desde a família, a escola, os grupos sociais organizados e a universidade. Sobre este último, não se pode deixar de ressaltar que é o que mais

chama a atenção, tendo em vista que é o lócus da formação da identidade profissional do pedagogo, no qual constroem suas competências. É importante notar que este é um importante espaço para a consolidação das competências técnicas e políticas desse profissional, atribuindo a ambos o mesmo peso e importância. Nas histórias de vida, um dos relatos se reporta ao fato de o curso de Pedagogia ter desencadeado uma prática reflexiva na sua formação, porém muito mais por uma ação individual do pedagogo que menciona o fato de que por uma ação intencional e sistemática presente na dinâmica do curso. Outro relato se reporta ao significado das leituras feitas no curso de Pedagogia para a sua vida, mas fica implícito na sua fala que tal significado se relaciona muito mais com a associação de tais leituras às referências que já trazia, construídas de outros espaços de socialização em grupos sociais organizados, do que por uma metodologia de reflexão ensejada no curso. Apenas uma das pedagogas resgata memórias, metodologias, conteúdos significativos do seu curso de formação em pedagogia e que se constituíram em uma importante referência para a sua prática pedagógica.

Outro aspecto que deve ser registrado é a qualidade dos cursos de formação em Pedagogia (pois os próprios pedagogos fizeram essa mesma referência), quanto ao aligeiramento e a falta de credibilidade de tais cursos, se referindo aos cursos de Pedagogia em regime especial.

A pesquisa torna evidente que os saberes e concepções que fundamentam a prática pedagógica desses profissionais advêm, em boa parte, de sua formação acadêmica e de suas interações em movimentos sociais, mas provavelmente como o currículo dos cursos não contempla uma visão mais ampla do trabalho pedagógico nos mais variados espaços que constitui o seu campo de atuação, os participantes revelam algumas carências.

Verifica-se que há inconsistência na definição de boa parte do grupo de como a sua prática contribui para a transformação do sujeito, argumento

largamente utilizado nos discursos, demonstrando a dificuldade de se colocar como profissional com autoridade de coordenar as ações a ele atribuídas, ligadas diretamente aos alunos que, direta ou indiretamente, refletem na atuação do professor em sala de aula.

Apesar de os posicionamentos, principalmente nos seminários, serem totalmente contrários à submissão da educação profissional ao mercado de trabalho, há omissão nos discursos sobre que Pedagogia ou que conflitos se colocam entre essa proposta e a proposta que defendem, o que pode ser indicativo de um desconhecimento relacionado à fundamentação teórica necessária ao pedagogo, salvas algumas exceções.

Isso leva a pensar que se a Pedagogia se desenvolve em diversos espaços educativos escolares e extraescolares, e se o pedagogo é um profissional cuja identidade se reconhece no campo da investigação e na variedade de atividades voltadas para o educacional e o educativo cuja função está relacionada a todas as atividades de aprendizagem e de desenvolvimento humano, seja de crianças, jovens, adultos ou idosos, trabalhadores ou outros, de acordo com o perfil da instituição em que atua, havemos de reconhecer a necessidade de se formar o profissional da educação, e não exclusivamente o docente.

Todavia, também se deve reconhecer a impossibilidade de a formação inicial do pedagogo abarcar toda a gama de saberes especializados que ele mobiliza nos diversos espaços escolares e extraescolares em que atua, colocando-se a necessidade precípua da educação continuada. Contudo, entende-se que essa formação deve avançar para além de um foco exclusivo em determinadas tarefas pedagógicas para uma concepção mais ampla que apreenda, de forma crítica, as transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, nas instituições educacionais, no país e no mundo. Isso implica uma abordagem focada nos conhecimentos do campo da educação, que deverá

ocorrer a partir da indissociável articulação teoria-prática, tendo a pesquisa como um princípio estruturante dos saberes a serem construídos.

É importante também notar uma questão que emerge na análise, que é a lacuna acerca da formação dos profissionais da educação profissional. Formação inicial para os docentes e formação continuada para os coordenadores pedagógicos que dê conta do fenômeno da relação trabalho e educação.

Tais requisitos são essenciais à equipe de pedagogos que atuam no espaço da educação profissional, uma vez que as novas exigências postas aos profissionais que atuam no âmbito da atividade pedagógica vão demandar uma pluralidade de saberes que vão dos saberes profissionais aos sócio-históricos, entendendo que as concepções, os significados e os sentidos que o pedagogo põe em prática na sua atuação para organizar práticas pedagógicas devem ser indissociáveis de uma consciência crítica sobre a educação, seu papel na sociedade (os limites e possibilidades do processo educativo em relação aos determinantes socioeconômicos e políticos presentes na sociedade), assim como que lhe possibilite a agudeza teórica e prática no sentido de que ele possa desenvolver os saberes necessários sobre os seus próprios saberes, ou seja, sobre o saber de seu trabalho, de sua profissão. Entende-se que o favorecimento dessa condição deva ser uma atribuição precípua dos cursos de Pedagogia.

As situações que ocorrem no cotidiano escolar e que exigem resposta e tomada de decisões, apelam para as concepções de mundo do pedagogo e para a sua própria formação, o que leva a se reforçar que a prática não se faz pela prática, que é necessário tempo de reflexão sobre a mesma. Isso reforça a necessidade de se considerar que o processo de formação profissional ocorre num contexto de uma determinada forma de organização do trabalho pedagógico que, antes de ter uma origem em si mesma, preserva nexos muito fortes com a organização social mais ampla. Ao coordenador pedagógico da educação profissional é imprescindível essa referência.

A pesquisa torna evidente que as opções que o pedagogo escolhe, no cotidiano do Departamento Regional do Ceará, ao assumir posições, tomar decisões acerca dos elementos que dão suporte à prática pedagógica e que são levados para a sala de aula, passam por uma questão de entendimento e posição assumida a favor ou contra determinados aspectos da tensão de interesses na estrutura social. Portanto, sua condução se associa a elementos como a explicitação do significado e sentido da sua prática naquele espaço, da identidade do profissional pedagogo e do compromisso ético indispensável na construção de uma prática pedagógica que vise à emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras.

A ausência desses elementos acima citados na prática do pedagogo corrobora a redução teórico-conceitual da Pedagogia que, limitada a uma dimensão meramente técnica e instrumental, coloca-se a serviço dos interesses do mercado e dos processos produtivos, esvaziando o seu sentido enquanto campo de reflexão sobre a formação humana, orientada para uma perspectiva de emancipação social.

Considerando-se, como Falcão (1989), que a prática social dos sujeitos conscientes de sua posição na estrutura social é a que tem a possibilidade de conquistar para o conjunto da sociedade um nível superior de liberdade e realização humana, não se pode deixar de destacar a relevância de uma ação consciente do pedagogo que atua na escola de educação profissional, não só para

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ARROYO. M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1995.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. Dissertação

(Mestrado) . Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. *In*: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília / Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1992. p. 60-88.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento básico 2000: exame nacional do ensino médio**. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enem/2000/docbas2000/docbas.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

BRASIL. **Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 1999.

BURNIER, S. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 35, mai./ago. 2007.

_____. Projetos de trabalhadores: os significados dos cursos profissionalizantes. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, mai./ago. 2004.

CAMARGO, A. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. **Dados - Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 27, n.1, p.5-28, 1984.

CARVALHO, M. C. F. Para a crítica da vida cotidiana. *In*: PAULO NETTO, J.; CARVALHO, M. C. F. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAUÌ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira da Educação**. [S. l.]: ANPED, set./out./Nov./dez. 2003

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIPRIANI, R. Biografia e cultura: da religião à política. *In*: VON SIMSON, O. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

DAMASCENO, M. N. **Artesania do saber**: tecendo os fios da educação popular. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DAMASCENO, M. N.; SALES, C. de M. V. (Orgs.) **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, set./dez. 2001.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

_____. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

DENZIM, N. K. Interpretando as vidas das pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Dados - Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p.29-43, 1984.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004b.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUBAR, C. A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção questões da nossa época).

FABRE, M. Existem saberes pedagógicos? *In*: HOUSSAYE, J. *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALCÃO, M. do C. *In*: PAULO NETTO, J.; CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIAS, I. C. Um troupiér na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. *In*: FERREIRA, M. M. (Coord.). **Entrevistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NETE/SETASCAD, 2000.

FORUMDIR. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia**: minuta de proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMDIR- Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, aprovada no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre/RS . dezembro de 2003. Porto Alegre, 2003.

FRANCO, M. A. S. **A Pedagogia para além dos confrontos**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_pedagogia_para_alem.asp>. Acesso em: 27 abr. 2005a.

_____. **Entre práxis e epistemologia**: articulando o espaço científico da pedagogia. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_entre_praxis.asp>. Acesso em: 25 mai. 2005b.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2005c.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação e a crise do capitalismo global**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico profissional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, mai./ago. 1999.

_____. Trabalho e educação: um olhar multirreferencial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 4, n. 26, p. 7-12, 1996.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIROUX, H. A. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Editora Autores Associados; Cortez, 1999a.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. **Maquiavel a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HELLER, A. **Cotidiano e história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. *In*: FERRETTI, C. J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/311/boltec311c.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, 2002a.

_____. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, mai./ago. 1999.

_____. Entrevista. **Revista IHU Online**. Disponível em: <www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option>. Acesso em: 01 mai. 2010.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, p. 297-318, 2006.

KUENZER, A. Z. et al. **A formação dos profissionais da educação**: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Curitiba: Setor de Educação, 1998. (Mimeogr.).

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte, 1978.

LEYS, C. **A política a serviço do mercado**: democracia neoliberal e interesse público. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

_____. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, A. A. B. Plano Nacional de Qualificação: universalização do direito dos trabalhadores á qualificação profissional. **Formação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 93-97, mai./ago. 2006.

MACÁRIO, E. **Determinações ontológicas da educação**: uma leitura à luz da categoria trabalho. [S. l.]: ANPED, 2001. CD-Rom.

MACÁRIO, E. **Metodologia do trabalho científico**. Sobral: Edições UVA, 2000.

MACÁRIO, E. Trabalho e crítica. **Anuário do GT trabalho e educação / ANPED**. Florianópolis: UFCS/NUP/CED ; Cidade Futura, n. 3, 2002.

MACÁRIO, E. **Trabalho, reprodução social e educação**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MACIEL, M. J. C. **O modelo das competências e o perfil profissional dos trabalhadores do terciário de Fortaleza**: entre as representações teóricas e a realidade. 2002. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARKET, W. **Trabalho, Comunicação e Competência**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. (Org.). Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito. *In*: **Novas tecnologias e formação profissional**: o sistema dual de formação. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção:** implicações para uma nova didática na formação profissional. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010)>. Acesso em: 15 jul. 2000.

MARTINAZZO, C. J. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo:** razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2005.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* **É EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. (Verbete: Pedagogia do trabalho).

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.239-262, 1983.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec / Abrasco, 1993.

MORAES, M. C. M. de. **Recuo da teoria:** dilemas da pesquisa em educação. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* Os professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. (Coleção temas de educação).

OLIVEIRA, R. **Ensino médio e profissional:** reformas excludente. [S. l.]: ANPED, 2001. CD-Rom.

PARO, V. H. **Pistrak e Makarenko:** pedagogia social e educação do trabalho. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAULO NETTO, J. Para a crítica da vida cotidiana. *In*: PAULO NETTO, J.; CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

POLICARPO JÚNIOR, J. **Teorias educacionais e subjetividades na crise da modernidade**. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/teorias_educacionais.asp>. Acesso em: 15 jul. 2005.

PORTELLI, A. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Cultura e Representação**. São Paulo, n.14, 1997. (Projeto história).

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do %adizível+ao %lizível+. *In*: VON SIMSON (Org.). **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *In*: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001a.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001b.

ROGGERO, R. Organização do trabalho docente: uma discussão necessária na educação superior. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 33, p. 2-15, 2004.

ROPÉ, F; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997a. p. 201-207.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ / Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SENAC DN. A nova concepção de formação profissional do Senac. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, n. 21, mai./ago. 1995.

_____. **Referencias curriculares para a educação profissional do Senac**. Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, T. T. da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SOARES, L. E. **O rigor da Indisciplina**: ensaios de antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

THERRIEN, J. **A pedagogia e o pedagogo na sociedade contemporânea: os saberes da racionalidade de uma profissão**. Palestra de abertura do FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA/ 2004. Belo Horizonte . MG, 11 a 14 de julho de 2004.

_____. Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação. *In*: MONTEIRO SILVA, A .M. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**. Recife: [s. n.], 2006. p. 297-310.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Orgs.). **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. **Considerações em torno da relação entre autonomia, saber da experiência e competência docente no contexto da ética profissional**. [S. l.: s. n.], 2003.

THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA. Autonomia e gestão ética da matéria do trabalho docente. *In*: CONGRESSO DE PEDAGOGIA, Havana, Cuba. **Anais...** Havana, Cuba, 2005. CD-Rom.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1999.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de (Orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes/EDUFSCAR, 1998.

