

A EXPERIÊNCIA DO PROEJA: *a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no programa do IFES - Campus Vitória*

*Edna Castro de Oliveira*¹

*Edna Graça Scopel*²

*Maria José de Resende Ferreira*³

Resumo: Os estudos que compartilhamos neste artigo apresentam as experiências de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *campus* Vitória. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação que tem como uma de suas características, o envolvimento do pesquisador num determinado contexto de realidade com vistas à intervenção. A base empírica dos dados apresentados é oriunda de diferentes fontes, dentre as quais destacamos: entrevistas, questionários, análise documental e as anotações dos diários de campo das pesquisadoras. Os resultados obtidos apontam muitos desafios ainda a serem enfrentados para a consolidação do Proeja no referido *Campus*. Depreendemos que a inserção dos educandos é considerada como um dos fatores mais importante do Programa, devido a oportunidade de elevação da escolarização aliada à profissionalização, o que vai possibilitar melhor inserção no trabalho. O preconceito em relação a esse público que se configurou em ações de discriminações ao longo da

¹ Professora do Centro de Educação da UFES. Coordenadora do Núcleo I do PPG/CE/UFES na Rede de Pesquisa UFG/Ufes/UnB do Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes). E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação do PPGE/CE/UFES. Membro da Rede de Pesquisa UFG/UFES/UnB do Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes). Pedagoga do Proeja do Ifes *campus* Vitória. E-mail: egscopel@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação (ISPETP/UFG). Membro da Rede de Pesquisa UFG/UFES/UnB do Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes). Coordenadora do Proeja do Ifes *campus* Vitória. E-mail: majoresende@yahoo.com.br

implantação do Programa, ainda hoje, é latente, revelam os dados produzidos. Outro problema apontado é o não compromisso de alguns docentes, ao desconsiderarem as especificidades do público da EJA em suas práticas pedagógicas, ignorando assim suas experiências de vida e de trabalho aliado ao desconhecimento dos princípios epistemológicos, pedagógicos, políticos e filosóficos que permeiam o Programa. Foi detectada também a articulação da equipe técnica-pedagógica, que por meio do trabalho coletivo, busca a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar dos educandos do Proeja na Instituição. Os resultados obtidos contribuem para a busca de reconhecimento do Proeja como política institucional e, conseqüentemente, para a consolidação da EJA como campo específico de conhecimento e de direito.

Palavras-chave: Proeja; Experiência; Sujeitos da EJA.

Introdução

Este estudo compõe parte das pesquisas desenvolvidas sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e vincula-se às ações do então Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES⁴ que tem sua continuidade e ampliação na nova rede de Pesquisa do Observatório da Educação UFG/Ufes/ UnB, Edital Obeduc/Capes nº 049/2013. Especificamente, neste texto, discutimos as experiências vivenciadas por docentes, educandos e gestores no Proeja no Ifes *campus* Vitória.

O referido Programa tem como proposta integrar a Educação Básica à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à Educação Profissional (EP), objetivando a elevação da escolarização articulada à profissionalização técnica, para atender as demandas de milhões de homens e mulheres, de 18 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica, conforme denúncia de Machado (2011a).

O Proeja propõe assim, por meio de seus dispositivos legais, a implementação de propostas curriculares de EJA, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, na perspectiva da formação integrada, vinculada aos princípios da escola unitária de

⁴ Esse edital (Proeja/Capes/Setec nº 03/2006) constituiu uma Rede de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, fomentando a produção de pesquisas nos Programas de Pós-graduação e contribuindo para a formação de pesquisadores voltados para estudos sobre a temática da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos no período de 2007 a 2011.

Gramsci (1986) e que se constituem como compromissos ético-políticos da sociedade, para com a formação dos trabalhadores. Concepção, essa, também apontada nas orientações do Documento Base do Programa (BRASIL, 2007)

[...] formação humana na vida e para a vida, e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode sobrepor a cidadania à inserção no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo (p. 13).

No âmbito da oferta de escolaridade para os sujeitos da EJA, destacamos o pioneirismo do Ifes que desde 2001, ofertava o Curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). Destinado a pessoas acima de 18 anos, essa oferta possibilitava a escolarização de nível médio nos dois primeiros anos e, após sua conclusão, permitia ao alunado a opção de matrícula nos cursos técnicos subsequentes existentes na instituição (FERREIRA *et al*, 2011).

Buscava-se, assim, sanar, em parte, uma dívida com as camadas populares (FERRARO, 2008)⁵, com vistas à possibilidade de resgate social. Registra-se que este foi um empreendimento ousado para essa instituição, com tradição de formação destinada aos filhos das elites, no cenário dos antigos Centros Federais de Educação.

Vale lembrar, ainda, que os cursos ofertados nesse espaço educacional eram regulados pelo Decreto nº 2.208/97, sustentáculo, nessa época, da dualidade entre a Educação Básica e a Educação Profissional, autorizando as matrículas do ensino médio “de forma independente da educação profissional” e regulamentando formas aligeiradas de educação profissional, para atender a demandas do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26).

A partir da edição do Decreto nº 5.154, em 2004, no plano legal, abria-se a possibilidade da integração entre a formação geral e a formação profissional, aspecto que conferia ao EMJAT uma maior legitimidade. Entretanto, a condição de fragilidade do Curso, no interior da instituição, dificultava ações que permitissem avançar a experiência com o público jovem e adulto até então vigente.

⁵ Ferraro (2008) explora o conceito de débito histórico-educacional que coloca sujeitos da EJA como credores do Estado brasileiro. Essa dívida social por parte do Estado brasileiro também é assinalada nos documentos oficiais - Pareceres CNE/CEB 11/2000 e 36/2001.

Com a criação do Decreto nº 5.840, em 2006, esta condição de fragilidade institucional chegaria ao fim, pois estava instituído o Proeja, cujo acolhimento pelas instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica passaria a ser obrigatório, por meio da oferta de matrículas nos cursos técnicos, com acompanhamento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Vale destacar que para uma boa parte dos professores, o Decreto foi recebido como mais uma imposição do governo, uma vez que não se escutou a sociedade civil.

No entanto, há que se considerar, desde a vigência do Decreto nº 2.208/97 que se tem travado uma luta teórica, envolvendo o movimento de vários atores e instâncias da sociedade civil, “[...] sobre a pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26). É importante destacar que a revogação do Decreto nº 2.208/97, no Governo Lula, não seria suficiente, como bem analisaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 24) “[...] para garantir a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica”.

Dessa forma, buscamos reconhecer, junto aos docentes, que o Proeja, mesmo sendo instaurado por Decreto, integra as conquistas alcançadas pelas lutas da sociedade civil, em prol da defesa da escola pública para os trabalhadores, e a observância de princípios da Constituição Cidadã, defendidas em 1988, tais como: o do direito à educação. Ressalta-se que já no contexto neoliberal dos anos de 1990, o movimento da sociedade civil sinalizava para uma concepção de “[...] formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 26).

Nesse contexto de polarização e correlação de forças entre concepções opostas, foram produzidas as condições que exigiram do Governo Lula o desencadeamento de mecanismos indutores para constituição política educacional, profissionalizante e tecnológica, baseada numa lógica cuja formação integral é a prioridade, sob a perspectiva construtora de outro projeto social com relações,

[...] mais igualitária, fundamentado nos eixos norteadores da política de educação profissional que na sua proposição buscou articular a expansão da oferta da educação profissional com formação integral [combinando] na prática os fundamentos científicos-tecnológicos, históricos e sociais – trabalho-ciência-cultura –

na perspectiva estratégica da educação profissional como política de inclusão (BRASIL, 2007, p.2).

Entretanto, a operacionalização dessa política na Rede Federal esbarrava na falta de formação dos educadores, pois esses não sabiam lidar com essa nova realidade nas instituições de educação profissional cuja cultura escolar, herdada da antiga escola técnica federal, estava sedimentada na concepção de formação do trabalhador, impregnada pelo modelo tecnicista mercadológico, aspecto reconhecido nos documentos oficiais do MEC.

[...] De fato, as instituições federais, em diferentes períodos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos; em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir por dentro delas próprias alternativas pautadas neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (BRASIL, 2007, p. 23).

Ao discutir acerca da importância do Proeja, no âmbito das políticas públicas para a EJA, Machado (2011a), considera-o relevante, no contexto da política educacional brasileira, por se tratar de um Programa a ser executado, obrigatoriamente, por toda a Rede Federal de Educação Tecnológica. Ou seja, “o lugar de excelência na formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada de jovens e adultos trabalhadores nessas instituições” (MACHADO, 2011a, p. 20).

Consubstanciada por esta indução política, a experiência anterior do EMJAT foi tomada pelo Ifes como referência de transição na implantação do Proeja. Nesse contexto, o Ifes *campus* Vitória passa a ofertar diversos Cursos Técnicos Integrados, com o objetivo de atendimento do público com marcas identitárias dos sujeitos da EJA (OLIVEIRA, CEZARINO E SANTOS, 2009). Respondia-se, assim, ao desafio feito pela Setec à Rede Federal de Educação Profissional, de assumir essa responsabilidade de inclusão social do público jovem e adulto. Se de um lado, o Documento Base do Programa reconhece “a tradição da oferta de cursos de excelência da Rede Federal Profissional e Tecnológica [...]” (BRASIL, 2007, p.21), por outro também denuncia

[...] na Rede Federal de educação a ausência de sujeitos alunos com perfil típico dos encontrados na EJA, cabe mesmo que tardiamente, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007, p.5).

Contudo, apesar dessa experiência pioneira, a presença dos sujeitos da EJA nesse espaço institucional, ainda é causa de tensionamento, uma vez que, na dinâmica do processo pedagógico, junto aos alunos e aos professores, detectamos o preconceito e as ações constrangedoras que demarcam o “não lugar” (AUGÉ, 2005) desses sujeitos na Rede Federal, conforme aponta o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007)⁶. O registro que segue dá visibilidade a essas tensões:

[...] E além dos docentes está a falta de preparação dos demais servidores que atendem esses alunos, já que ainda há preconceito quanto a eles. Creio que a Instituição de forma geral ainda alimenta esse preconceito em achar que os alunos do Proeja estão ali apenas para atender uma exigência do governo ou que frequentam as aulas apenas para receberem um auxílio financeiro, e desconsidera-se que muitos, apesar de todas as dificuldades, querem uma formação para poder ter um emprego decente (PEDAGOGA SABRINA⁷, 2012).

Considerando as contradições presentes no cotidiano escolar, paradoxalmente, nos deparamos com o empenho e com o movimento de profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, para esse alunado que apresenta itinerários formativos descontínuos. Na perspectiva de um docente

[...] os sujeitos deste Programa precisam ser concebidos como sujeitos de direito, sendo que muitos deles possuem família, necessitando, desta forma, trabalhar para sustento próprio e familiar. Nesse sentido, há a necessidade de pensar espaços-tempos-escolares e espaços-tempos-saberes que estejam relacionados com a realidade dos sujeitos (PROFESSOR MILTON, 2009).

A respeito do direito à educação, trazido pelo excerto acima, é necessário apropriarmos da reflexão que Cury faz sobre essa questão

⁶Além de detectar essa problemática em diversos trabalhos acadêmicos, encontramos também nos depoimentos de docentes, de discentes e de gestores, essa tensão latente no Instituto (DIÁRIO DE CAMPO, 2008).

⁷ Todos os nomes são fictícios.

[...] como os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. Desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo (2002, p. 261) .

Diante das possibilidades, das tensões e das contradições que se configuram nesse espaço escolar, em relação a oferta da EJA, sentimo-nos desafiadas a compreendê-lo, por meio dos diversos olhares dos sujeitos envolvidos. Assim, propomo-nos trazer as experiências, vivenciadas por esses sujeitos que fazem parte do Proeja no *Campus* Vitória com o intuito de contribuir para a reflexão acerca do Programa e para a consolidação da EJA, como campo específico de conhecimento e de direito.

A exposição deste texto tem como inspiração a releitura do trabalho do pesquisador Freitas (2006). Tomamos dele a estrutura dos observatórios, dos cenários e das cenas, definida como “[...] um jogo de lâminas, espelhos e lentes [utilizando como suporte as metáforas do] microscópio e [do] telescópio” [...] (FREITAS, 2006, p. 26).

Esse autor ainda destaca que o “estudioso [...] das questões relacionadas à desigualdade e à diversidade, busca o detalhe com o mesmo empenho com qual busca a amplitude dos jogos de causa e consequência” (p.12-13) e que a escola produz pistas que “[...] acompanhadas com a lupa conduzem a ‘lâmina de observação’ cultural na qual estão inseridos e em movimento contínuo” (p. 26).

No primeiro momento, nosso olhar volta-se para o cenário que se ocupa dos aspectos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa. Abordamos o campo empírico no qual se deu a investigação apresentando, além do percurso realizado, as opções metodológicas, os sujeitos envolvidos e os instrumentos usados para a produção do trabalho.

Na cena um, focamos nossas lentes e lupas para buscar no Ifes *campus* Vitória o cenário de aproximações entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Já na cena dois, miramos nossos instrumentos visuais para o compartilhamento das vivências, desse processo pelos sujeitos da EJA, para apreender acerca das suas

percepções com relação ao Programa. Finalmente, traçamos as considerações possíveis apontando que as experiências dos sujeitos da EJA no Proeja, nesse *campus*, são marcadas por contradições que perpassam todo o processo de sua implantação e de busca de sua consolidação.

Cenário Teórico-Methodológico

Considerando nosso envolvimento como sujeitos-pesquisadoras, a pesquisa-ação (BARBIER, 2007) se tornou estratégia que passou a compor a abordagem metodológica. No percurso da investigação fomos levadas a intervir nos processos de decisão sobre os rumos do Proeja na Instituição, o que implicou em mudanças nas práticas de gestão político-pedagógica do Programa, demandando uma ação colegiada por parte da equipe responsável.

Importa também demarcar que todas as análises foram pautadas nas reflexões advindas da observação, da participação e da intervenção nos espaços/tempos escolares, na complexidade do cotidiano e no tensionamento das relações produzidas pelos sujeitos, no interior dos processos que envolveram a sua implementação no Instituto.

Os dados foram produzidos por meio do diário de campo dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES, sobre as observações *in loco* acerca do Proeja e das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os docentes, os discentes e os gestores. A análise documental, por sua vez, nos permitiu olhares específicos sobre as experiências desencadeadas no Proeja do Ifes *campus* Vitória.

O contexto de abordagem desses sujeitos envolveu situações singulares, individuais e coletivas, em relação aos cursos ofertados. As reuniões de Formação Continuada, bem como as reuniões intermediárias se constituíram *lócus*, por excelência, de escuta e de olhares sobre o Programa na Instituição. Assim, foi possível trazer à tona

diversas questões, tais como: as práticas pedagógicas, a formação docente, o preconceito e a discriminação que o alunado enfrenta, entre outras reflexões.

Na busca de um caminho epistemológico na análise dos dados produzidos, pautamos pela coerência e pelo diálogo com o referencial do materialismo histórico dialético, que tem sido a base da produção de conhecimento no campo das pesquisas sobre trabalho e educação e sobre o Proeja⁸.

Cena um: o Proeja no Ifes *campus* Vitória

Ao contextualizar nosso *locus* da pesquisa, reafirmamos que a oferta de escolarização para o público de EJA de nível médio no *campus* Vitória aconteceu com a experiência do Curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT), no período de 2001 a 2005. Esse Curso, em 2006 viveu uma grande mudança curricular no processo de transição para o Proeja, adequando-se às determinações prescritas pelos Decretos Nº 5.478/2005 e 5.840/2006. Atualmente, nesse *Campus* são ofertados os cursos de Segurança do Trabalho (vespertino), Edificações e Metalurgia (noturno) pelo Proeja⁹.

Ao pensarmos na oferta de escolarização para o público da EJA, Ciavatta e Rummert nos induzem a algumas reflexões, no sentido de que

[...] não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história que, tal como se configurou até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa que a associa a algo semelhante a compensar, consertar ou curar [...] Tal perspectiva desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida (CIAVATTA;

⁸ Machado (2011b) apresentou como trabalho encomendado pelo GT 18 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 2011, uma discussão a respeito da temática que teve como objetivo apresentar e analisar, preliminarmente, alguns resultados das pesquisas realizadas com foco no Proeja.

⁹ Ver Scopel (2012) que discute o processo de construção dos PPP'S dos cursos.

RUMMERT, 2010, p.465).

Desse modo, não podemos ignorar o acervo de experiências reconhecidas como inovadoras que muito têm a contribuir para o avanço político e pedagógico da modalidade EJA, conforme apontam os estudos de Ferreira *et al* (2011) acerca dos movimentos empreendidos com o Emjat no Ifes.

Nesse cenário, Moura *et al* (2010) destacaram que a presença da EJA no Ifes *campus* Vitória provocou importantes movimentos em favor da discussão não só do projeto que se pretende construir, mas também do que tem vigorado no ensino técnico federal há mais de cem anos, consideradas as variações pelas quais a rede passou ao longo desse tempo. Os referidos autores ressaltam ainda que

A entrada da modalidade EJA na rede tem provocado ranhuras nessa realidade, na medida em que suscita embates teórico-práticos em torno dessa proposta de educação exatamente porque traz no seu bojo o questionamento do sentido atribuído à escolarização e à formação profissional (MOURA *et al*, 2010, p.2).

Cabe reforçar, portanto, que a oferta da Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social para aqueles que "[...] não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas" (BRASIL, 2000, p. 5). E, no sentido de promover a reparação das desigualdades aos grupos mais desfavorecidos da população brasileira, possui nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora a expressão de sua organização (BRASIL, 2000). Como pontua Cury:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (2002, p. 246).

As intenções explicitadas no Proeja nos fazem ampliar nossas lentes para a necessidade de oferta aos jovens e adultos de uma educação profissional integrada com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, a fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica.

Mas para que isso aconteça, é preciso refletir e realizar um redimensionamento no cotidiano escolar, para que as populações de jovens e adultos ingressem, permaneçam e tenham sucesso escolar. Dessa forma, é fundamental, então, pensar nos modos de acesso às instituições de ensino, criando estratégias mais democráticas, pois o retorno à escola não é uma tarefa simples para quem deixou de estudar a muito tempo.

Conforme ilustram os dados abaixo, do início do Programa em 2006/1 até 2012/1, o *campus* contou com 1.631 alunos matriculados no primeiro período e mais 500 entradas de alunos no 5º módulo¹⁰, totalizando 2.131 matrículas. Tal oferta ainda é ínfima considerando o quantitativo de jovens e adultos ainda sem acesso ao processo de escolarização formal.

Tabela 1 - Quantitativo de Ingressantes no Proeja no Ifes Campus Vitória por Curso - 2006/1 A 2012/1

Curso	1º período		Total
	Feminino	Masculino	
Edificações (semestral) ¹¹	140	246	386
Edificações (anual) ¹²	75	97	172
Metalurgia	128	394	522
Segurança do Trabalho	372	179	551
Total	715	916	1631

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2012)¹³.

Ao ampliarmos nossas análises para os dados da Sinopse das Ações do MEC (BRASIL, 2011), o Proeja, em 2010, obteve um total de 31,5 mil matrículas. Contudo, a perspectiva inicial do Programa era a efetivação de 60 mil matrículas até 2011. Os dados

¹⁰ A entrada intermediária no 5º módulo iniciou a partir do segundo semestre de 2008, “como uma tentativa de minimizar o problema da evasão no decorrer do curso” (VIEIRA, 2010, p.31).

¹¹ Sua última oferta foi no semestre de 2009/2.

¹² Sua primeira oferta foi no ano de 2010/1.

¹³ Tabela organizada pelas autoras.

apresentados são relevantes se considerarmos a trajetória recente e o ineditismo do Programa no âmbito das políticas de EJA no país. Porém, ainda se coloca como um desafio continuar perseguindo um quantitativo muito mais significativo de matrículas (FERNANDES, 2012) e a perspectiva de uma política perene tal como assumida no Documento Base (BRASIL, 2007).

No jogo de forças das políticas educacionais para a EJA, no âmbito do MEC, Paiva (2012) pontua que a mudança de coordenação do Programa na Setec provocou perdas de várias ordens e, de certa maneira, alguns recuos no avanço político que vinha sendo conquistado. Segundo a autora, “o Proeja perdeu, sustentando-se mais pelo esforço dos que o abraçaram como política pública do que pela firmeza da condução política que passou a orientá-lo” (2012, p. 51).

Na atual conjuntura, a luta por políticas públicas de educação profissional integrada à EJA como um direito, com ênfase na formação cidadã, vem sendo tensionada no interior da Rede Federal pela ameaça do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) - Lei 12.513/2011. Coloca-se em disputa mais uma vez a formação do trabalhador, que tem nesse programa a perspectiva da formação aligeirada com ênfase na preparação de mão de obra para mercado¹⁴.

Ciavatta e Rummert (2010), ao tecerem seus olhares sobre nossas escolas, pontuam que elas são organizadas pela lógica fordista em todos os níveis de ensino, pois sua estrutura é feita para ensinar para muitos alunos, como se eles fossem apenas um, utilizando os mesmos conteúdos fragmentados a serem apreendidos, tais como previstos pela matriz curricular. Em relação a esta questão, as autoras advertem sobre o fato de que:

construir um novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador, que rompa com os parâmetros impostos pelas forças dominantes, é uma tarefa que se impõe quando nos voltamos para a educação de jovens e adultos, a qual não pode ignorar as experiências que esses trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 466).

¹⁴ Para um maior aprofundamento sobre o Pronatec, conferir Lima (2010b) que problematiza este Programa.

As autoras ampliam a discussão para refletir acerca da experiência, uma vez que essa pressupõe uma abordagem dialética que implica, por um lado, abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que desqualifica, a priori, os saberes acumulados pela classe trabalhadora em suas múltiplas experiências de vida. Por outro lado, exige que não nos enredemos em uma visão romântica, que confere às experiências, também a priori, um caráter de positividade. Contudo, elas reconhecem a classe como *locus* de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados. Nesse movimento, se coloca a perspectiva explicitada por Thompson (2002, p.13) quando afirma que:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

Cabe assinalar que os pressupostos apresentados acima, devem orientar tanto o ensino médio integrado à educação profissional, ofertado aos adolescentes, quanto aos educandos da EJA, com vistas

à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política e cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para mudanças da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (MOURA, 2010, p. 75).

Ciavatta e Rummert (2010) ainda tangenciam a complexidade em torno das implicações políticas e pedagógicas do currículo afirmando que o mesmo exige uma reflexão que possa contribuir para a superação da “marca social da escola”¹⁵ que rege as ofertas educativas para os jovens e adultos trabalhadores. Assim, a construção de uma proposta de formação integrada, pretende ser:

uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas

¹⁵ Essa marca é dada pelo fato de que cada grupo social possui um tipo de escola próprio, “destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2000, p. 49). A questão das assimetrias de poder, tal como se explicitam na educação, foi objeto de rica análise empreendida por Manacorda (1989), que demonstra como as múltiplas formas da distribuição desigual do conhecimento em favor dos dominantes marcam a história da educação (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 464).

educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p.41).

Corroborando com este princípio, Machado (2010) em suas análises, ressalta que os currículos, além das dimensões formais de ordenamento de áreas específicas de saberes e das questões pedagógicas próprias, derivadas de sua implementação, possuem dimensões políticas mais amplas e complexas. Evidencia também que “uma reorganização curricular é um processo dinâmico, aberto e formativo e sua estratégia de concepção e implementação precisa ser participativa e construída, tendo em vista assegurar sua eficiência no saber” (p. 95).

Isso demanda viabilizar projetos adequados à diversidade das culturas e modos de vida dos sujeitos jovens e adultos e às suas especificidades, no que se refere ao processo de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e de equidade. Demanda desafiadora, a nosso ver, uma vez que segundo Paiva (2006), nossas escolas ainda não adequaram sua oferta para atender as singularidades desse público estudantil, no que diz respeito aos espaços e aos tempos escolares. Os Institutos Federais enquadram-se nesse contexto, desconsiderando, em grande parte, as diretrizes traçadas pelo Grupo de Trabalho das DCNEPTNM¹⁶ (BRASIL, 2010) que destacam que as atuais políticas educacionais brasileiras devem se pautar na valorização da diversidade dos sujeitos.

Nesse sentido, a discussão, a materialização e a implementação da integração curricular envolvendo a EP e a EJA, demandada pelo Documento Base (BRASIL, 2007) necessita de um projeto político pedagógico que possa “atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida” (BRASIL, 2007, p.26).

¹⁶ O Grupo de Trabalho para a formulação de contribuições ao debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, foi constituído pela Setec para debater e formular subsídios ao parecer do conselheiro Francisco Aparecido Cordão das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional.

Cena Dois: os Olhares dos Sujeitos da EJA envolvidos com o Proeja

Focamos agora nossos olhares no sentido de apreender o que pensam os gestores, os docentes e os educandos a respeito do Programa, em três momentos distintos: em 2007, 2009¹⁷ e 2012. Ao mirarmos nossas lentes para os dados produzidos em 2007, percebemos uma diversidade de depoimentos sobre a importância do Programa no Ifes *campus* Vitória:

[...] Apesar de ser uma proposta de EJA diferente das que tinha participação até então, vejo que este é o caminho para uma verdadeira “Educação de Jovens e Adultos”. Apesar de concordar que estamos dando os primeiros passos, penso que estamos no caminho certo (DOCENTE, 2007).

Nesse mesmo direcionamento, destacamos os excertos de mais dois docentes, ainda nesse mesmo período:

[...]Acredito que o Proeja acontece para resgatar, no processo histórico, um compromisso ético por muito tempo negado ao ser humano, ou parte do ser humano. Por isso muito importante é, em tempo, de oportunizar as classes envolvidas.

[...]O Proeja veio para incluir as camadas humildes no mundo da escola e do trabalho. Esse objetivo parece que vai ser atingido, ainda que lentamente. Muitos alunos passarão mais tempo para se adequarem aos novos tempos e tecnologias presentes hoje, no meio escolar.

Em 2009, quando realizamos nova pesquisa, detectamos que os professores ampliaram seu olhar sobre o Proeja, como apontamos abaixo:

[...] Penso que já é hora de buscarmos fortalecer mais o trabalho que já tem sido feito até aqui de forma bastante séria. Temos um grupo que vem se fortalecendo,

¹⁷ Os dados de 2007 e 2009 são resultados da tabulação do questionário de avaliação aplicado aos professores que participavam dos Encontros de Formação Continuada do Proeja, não há referência do professor que respondeu, indicaremos apenas o ano. Em 2012, aplicamos esse questionário para os gestores, professores que atuam com as turmas e para os alunos.

mas que precisa ser reconhecido pela instituição como uma necessidade emergente, que o Proeja tenha seu espaço no Ifes.

[...] A educação deve está voltada para a libertação do ser humano. Superar o modelo atual de educação requer esforço, vontade e determinação dos docentes, em especial, mas da sociedade também. Neste sentido, a superação de entraves como, ênfase no conteúdo, na avaliação conteudista é um caminho digno para libertar os alunos da opressão do conteúdo.

Nas entrevistas feitas em 2012, os docentes, compartilham suas opiniões, também, a respeito dos aspectos positivos em trabalhar no Proeja. Nessas conversas, o educando é o principal foco de suas análises: *“Um fator positivo é o de o Proeja possibilitar o resgate de pessoas que possuem o potencial para o desenvolvimento profissional, mas que não tiveram oportunidade”* (COORDENADOR DO CURSO VICTOR, 2012). Outros excertos abaixo convergem nessa percepção positiva:

Como fator positivo, com certeza, é quando vemos que o aluno está progredindo nos seus estudos, quando consegue um estágio ou um emprego, muito melhor que o anterior ou, em muitos casos, o primeiro emprego. Vemos que apesar de todas as dificuldades, esses alunos conseguiram dar um novo rumo as suas vidas, têm expectativas de crescer na empresa, de fazer um curso superior (PEDAGOGA SABRINA, 2012).

Conhecer pessoas que valorizam a oportunidade que lhes está sendo oferecida além de ter a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, a partir do momento em que a criatividade é exigida ao máximo para procurar efetivamente ensinar os que apresentam muita dificuldade de aprendizado (PROFESSORA CATARINA, 2012).

Trabalhar no Proeja pra mim é um dever e um compromisso social com as classes trabalhadoras que sempre na história desse país, tão rico e desigual, foram marginalizadas dos direitos fundamentais a uma vida digna, inclusive do direito à educação. Poder aprender com os sujeitos jovens e adultos a partir de suas experiências e saberes que trazem várias marcas das relações sociais nas quais lutam para sobreviver e garantir a reprodução ampliada da vida e ao mesmo tempo, poder ajudá-las a pensar criticamente o conjunto das relações sociais que são responsáveis pela condição de exclusão em que se encontram. O grande desafio do Proeja é possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade de opressão e de barbárie que estamos vivendo em escala mundial, ou seja, uma educação não adaptada ao ideário neoliberal (PROFESSOR MILTON, 2012).

Os depoimentos acerca do trabalho desenvolvido no Proeja, no Campus Vitória, revelam que esta é uma experiência nova e muito interessante. Os depoentes afirmam

que desenvolver ações no âmbito desse Programa, se constituiu como experiência única para a o engajamento político e para a reflexão a respeito da democracia, da cidadania e da igualdade, entre outras categorias que envolvem as concepções de exclusão/inclusão.

Moll (2010, p. 134) afirma que no Proeja busca-se “a construção de uma política pública que dialogue, tanto com as demandas imediatas de escolarização básica e de profissionalização, quanto com as demandas permanentes de uma educação que, necessariamente, deve acontecer ao longo da vida¹⁸”.

Nesse contexto, a autora considera que entre os desafios para possibilitar a construção do Proeja, como política pública educacional, está a aproximação de campos concebidos e desenvolvidos, historicamente, por trajetórias acadêmicas e políticas distintas: a EJA, a Educação Profissional e a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio. Para Moll (2010, p. 134) “aproximá-los significa produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo”.

À luz do debate atual, faz-se necessário a aproximação entre a educação profissional e as especificidades de formação dos sujeitos das diferentes modalidades da educação básica, seja pautada por um diálogo que:

tem sido postergado entre as modalidades e a educação profissional e tecnológica, bem como das modalidades entre si, sinalizando assim para os desafios políticos, mas também para as possibilidades da formação integral dos sujeitos e de produção de conhecimento entre os diferentes campos (BRASIL, 2010, p. 23).

Da análise que os gestores, os professores e os educandos do Programa fizeram em 2012, após uma nova produção de dados, trazemos o depoimento da aluna Sofia: *Eu particularmente só tenho a agradecer esta iniciativa, pois tem nos atendido muito bem [...] As equipes pedagógicas estão muito bem articuladas* (ALUNA SOFIA – METALURGIA, 2012).

¹⁸ A concepção de educação ao longo da vida defendida é a educação como potencialidade dos sujeitos superarem a condição de ignorância do conhecimento sistematizado pela escola, e sobretudo, de percebê-lo como instrumento de conscientização (MACHADO; GARCIA, 2011, p. 195).

Porém, em outro depoimento que destacamos abaixo, faz emergir as contradições e os estranhamentos que ainda persistem no âmbito da oferta do Programa no *Campus Vitória*.

Minha visão sobre o Proeja é muito boa, aprendi muito com os professores e colegas de turma, mas infelizmente, o Proeja ainda é muito discriminado até para pegar livros tinha discriminação. Primeiro era para o Ensino Médio e depois os que sobrassem eles cediam para o Proeja. Aprendi muito com o projeto integrador e ajudou muito nas pesquisas e nas apresentações também (ALUNO SILVIO, SEGURANÇA DO TRABALHO, 2012).

21

Nos depoimentos dos outros discentes, também detectamos avaliações críticas em relação ao Programa, quando apontam aspectos que ainda precisam melhorar no que diz respeito à oferta dos cursos para o público jovem e adulto:

Vejo como uma oportunidade para quem quer estudar e ter uma formação profissional, mas precisa melhorar no aspecto de ensino e preparar os professores para receber estes alunos que muitas das vezes são pais e mães que precisam dividir o estudo com a responsabilidade do lar (ALUNA ANA - SEGURANÇA DO TRABALHO, 2012).

Com esse mesmo entendimento, acerca da postura do professor, destacamos o parecer de outro educando. Para ele:

[...] Infelizmente, dentro do próprio sistema de ensino, porque os professores mais antigos (poucos felizmente) ainda não compreenderam as novas políticas de educação para o país e acabam por lançar mão de políticas pedagógicas de décadas passadas, onde a educação bancária ainda é valorizada. Complicam os conteúdos e parecem ter prazer em manter salas lotadas de alunos em dependência como se isso fosse o ideal, talvez numa tentativa de minar a nova face do ensino usando como artifício essas dependências para manter o Ifes "elitizado" como o foi em décadas (ALUNO ALEX, EDIFICAÇÕES, 2012).

Os outros estudantes apontam diversas outras situações que obstaculizam seus percursos escolares no Instituto: Para Sofia *"A única coisa que me deixa triste é o preconceito que os alunos dizem sofrer, dentro da Instituição e nos estágios quando são selecionados. Comigo nunca aconteceu"* (ALUNA SOFIA, METALURGIA, 2012). E para outra educanda: *"[...] logo no início foi a discriminação por parte de alguns professores, que tratava os alunos como pobres coitados como se nós não fôssemos capazes de acompanhar o raciocínio lógico de algumas matérias"* (ALUNA ANA, SEGURANÇA DO TRABALHO, 2012).

Nessa variedade de dados produzidos ao longo desses anos pelo Grupo de Pesquisa, nos chamaram a atenção as reflexões que os docentes realizam quando foram indagados a respeito dos obstáculos que comprometiam (e que ainda hoje comprometem) o trabalho pedagógico realizado no Proeja. Dentre os seus depoimentos em 2007, registramos 03 opiniões: "*A falta de envolvimento das autoridades da escola, em todos os níveis, é desestimulante*". "*A Falta de formação dos professores para trabalhar com essa área e a falta de integração do ensino médio com o ensino profissionalizante*" e "*A falta de material didático específico e pouco tempo para se trabalhar com todas as disciplinas do ensino médio*".

Nos dados de 2009, detectamos que os professores elencam outros problemas. Um docente destaca que "*Trabalhar com colegas que não têm o Proeja como opção preferencial é muito desestimulante e atrapalha, de alguma maneira, o trabalho desenvolvido por aqueles que optaram por esse público*". E segundo outro profissional:

O fator negativo é a estrutura burocrática da escola que torna lento os processos inovadores de educação inclusiva. A impressão é que os docentes intimidam-se, e os alunos também[...] Outro aspecto é a dificuldade do docente trabalhar em grupo. [...] Para se trabalhar em grupo é preciso criar laços de confiança entre os integrantes em torno de projetos pedagógicos inovadores. Como fazer essa liga em seis meses ou um ano? Se consegue? Reuniões em ambiente que se permite sentar-se em círculo, buscando a não centralidade em pessoas, mas com o desafio de buscar ações pedagógicas para o atendimento desse público Proeja. Evidente que não podem faltar os recursos necessários à concretização dos projetos (PROFESSOR, 2009).

Em 2012, esses obstáculos também são elencados pelos diversos sujeitos envolvidos na nossa investigação. De acordo com o professor Marcos: "*É de extrema importância que os professores tenham consciência do perfil dos alunos que frequentam o Proeja. Sabendo disso e partindo desse referencial, penso que os problemas ficam minimizados*" (PROFESSOR MARCOS, 2012).

Para os gestores, os obstáculos também são muitos, porém, elegem como principal o papel do profissional docente e sua postura perante os estudantes e o Programa:

Aspecto negativo é o fato de, muitas vezes, os profissionais que estarão lidando com esse público alvo não estarem capacitados para compreender a realidade

sócio histórica desse aluno, tendo posturas que dificultam a permanência dele na escola (PEDAGOGA MAGNA, 2012).

Como negativo, vejo certo descompromisso de alguns professores com o processo de aprendizagem dos alunos, e uma clara demonstração da ideia de que o Proeja é apenas uma forma de inserção do aluno no Ifes como forma de minimização dos problemas “sociais” que estes alunos vivenciam, ou seja, os alunos não teriam condições de aprender, logo os professores estariam ali para “facilitar” a aquisição de um diploma de técnico (GESTORA BRUNA, 2012).

Para Dubet (apud Giovanni, 2011), as pessoas são definidas por suas desvantagens sociais que correspondem às definições das políticas públicas e às imagens veiculadas pela mídia, que muitas vezes correspondem a caricaturas dos seus problemas e dramas sociais. As desigualdades, engendradas no interior das escolas, mostram as distâncias de desempenhos entre os melhores e os mais fracos. Aqueles considerados mais fracos, oriundos das camadas populares, também são coagidos a se identificarem com seu fracasso e com as dificuldades que acumularam durante o percurso escolar.

Com esse entendimento, a entrevista com o professor Milton, destacada abaixo, recupera a historicidade da educação brasileira e sua principal característica que consiste na dualidade da oferta de escolarização para a população brasileira e, mesmo compartilhando das opiniões dos estudantes acerca dos desafios ainda encontrados no cotidiano escolar da instituição, aponta que:

O Proeja é uma conquista dos excluídos, considerando a trajetória elitista da rede de educação federal, que sempre esteve destinada aos providos da sorte, ou seja, aos filhos das elites. Pela primeira vez na história, os filhos das classes trabalhadoras conseguem adentrar na instituição. Isso por si só já é uma conquista. Uma conquista que representa muito para a classe trabalhadora e que coloca para todos nós que estamos inseridos no programa grandes responsabilidades e desafios, entre os quais, o de possibilitar um processo educativo de qualidade técnica e social para os sujeitos jovens e adultos (PROFESSOR MILTON, 2012).

Depreendemos das narrativas dos educandos e dos educadores e de outras não selecionadas para esse trabalho que os desafios e os entraves ainda são latentes, nas práticas e no cotidiano escolar. Os depoimentos dos gestores envolvidos desvelam questões sérias que, também, precisam ser discutidos na comunidade com a gestão do

Instituto que não está envolvida de forma direta com o Proeja:

As ações do Proeja do Campus Vitória são divulgadas por meio de trabalhos científicos em diversos eventos locais e nacionais realizados pelos membros do grupo de pesquisa e de alunos envolvidos nos cursos de Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado). Porém, é um Programa ainda desconhecido pela comunidade local, principalmente aquela situada no entorno do Ifes. Apesar do desconhecimento do Programa pela comunidade local, temos ciência de que aqueles que têm acesso ao Programa, depositarem expectativas bem positivas em relação aos seus estudos e sua contribuição para uma melhor inserção no mundo de trabalho (COORDENADORA DO PROEJA RAYNA, 2012).

Precisamos avançar nas pesquisas de egressos para ter dados mais precisos. Entretanto, minha percepção do programa é de que pode contribuir muito, pelo menos ele objetiva, em sua essência, dar oportunidade às pessoas de uma formação profissional “de qualidade”, mas para que isso aconteça em proporções maiores precisaremos avançar na questão metodológica, avaliativa, uma vez que percebemos grande dificuldade de aceitação do fato de que o público do Proeja não poderá ser atendido no mesmo formato que o público do ensino médio, por exemplo, com questões de horários engessados, avaliações focadas muito mais nos números do que no aproveitamento do aluno nos demais aspectos etc. Nas questões relativas ao “social” temos visto um esforço em dar condições aos alunos de permanência na instituição, mas precisamos avançar no aspecto ensino-aprendizagem, nas questões didáticas, pois não faremos a inserção desses alunos, mas uma “falsa” ampliação de possibilidades (PEDAGOGA BRUNA, 2012).

A partir da análise dos dados em questão, observamos que a categoria tempo está presente nos olhares dos sujeitos da pesquisa. Isso nos leva a considerá-lo como categoria histórica e social, na perspectiva abordada por Elias (1984). No caso específico dos excertos não transcritos aqui, em suas análises, fica evidente que as relações sociais vividas pelos sujeitos trazem fortemente suas marcas socioculturais e que a questão do tempo vai determinando, de forma dinâmica, a construção das práticas escolares vividas por professores e discentes e, conseqüentemente, de suas subjetividades.

Assim, temos as considerações, feitas pelos estudantes, do tempo que gastam para chegar até a escola noturna, pelo meio do transporte público, aliado ao tempo dispensado no trabalho durante o dia e o cansaço que isso produz. Essa luta pela mobilidade urbana, para o trabalho e para a escola, compromete a participação efetiva nas aulas, com condições desfavoráveis de aprendizagem. Por sua vez, os docentes também apontam o tempo que os alunos ficaram fora da escola, bem como a experiência

da formação aligeirada no ensino fundamental, como fatores determinantes que comprometem o percurso, desse estudante, na apropriação de conteúdos técnico-científicos, necessários ao domínio do conhecimento, requerido na educação profissional, sob a perspectiva da formação integrada.

As reflexões trazidas sobre o tempo social demarcam as experiências e os saberes dos sujeitos e acabam por convergir e ganhar materialidade nas práticas escolares, no desestímulo à permanência e à conclusão de percursos formativos, o que vai impulsionar a chamada evasão e o fracasso escolar. Coloca-se, ainda, como importante, nessa discussão, o tempo, socialmente necessário para a formação do trabalhador, enquanto princípio a ser observado, como possibilidade de busca de uma sólida formação (LIMA, 2010a).

É importante destacar também que alguns olhares demarcam o lugar assumido por esses profissionais e pelos educandos na Instituição e, portanto, nesse processo, emergem discussões diversas e, conseqüentemente, as contradições presentes nos depoimentos dos professores, gestores e discentes, tais como: o processo de seleção, a evasão, a metodologia, a formação dos professores, a organização dos cursos, o preconceito, a discriminação e a falta de visibilidade do Programa, no entorno do *Campus*, entre muitas outras temáticas, não discutidas aqui.

Nessa perspectiva, Ciavatta (2010, p. 25) afirma que a “identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação das novas vivências, às relações que estabelecem”. Porém, destaca que esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde seus sujeitos sociais se inserem.

Defendemos que o Ifes *campus* Vitória deva assumir seu compromisso social enquanto instituição formadora; constituir-se como um lugar de resgate das identidades dos sujeitos do Proeja e como espaço de lutas e de conquistas da classe trabalhadora, para o acesso a uma educação de qualidade que objetiva a formação integral. Esse movimento visa superar o dualismo de classes e as desigualdades sociais e assim romper com a redução da formação à simples preparação, para o mercado de trabalho.

Ciavatta e Rummert (2010) destacam que a história da educação brasileira constitui-se pela luta constante dos trabalhadores pelo acesso aos benefícios gerados pelo trabalho, tanto no que concerne aos bens materiais quanto ao conhecimento. Pontuam, também, que o currículo escolar é uma peça importante para a participação de jovens e adultos nesse universo valorizado da ciência, da tecnologia e da cultura. A mediação do trabalho é fundamental na formação das classes sociais e em suas lutas pela superação das desigualdades.

Considerações Possíveis

As reflexões trazidas neste texto, resultantes de certos olhares e sob determinadas lentes não pretendem se constituir uma visão final dos fenômenos analisados, assumindo assim as características de uma produção de conhecimento, que não pode deixar de ser visto de forma temporária, em suas aproximações da materialidade de um determinado contexto e suas contradições.

Assim, as conclusões possíveis, até aqui elencadas, sujeitas às releituras e atualizações, vale dizer, integram parte das análises de movimentos produzidos pelo Proeja no interior do Ifes. Dessas reflexões, depreendemos que a inserção dos educandos, oriundos das camadas mais pobres da sociedade capixaba, no Instituto Federal é considerada como um dos fatores mais importantes do Programa. Essa oportunidade de elevação da escolarização, aliada à profissionalização é uma das possibilidades de melhor inserção, desses jovens e adultos, no mundo do trabalho com melhor preparo científico e técnico.

O preconceito em relação a esse público que se configurou em ações de discriminações ao longo da implantação do Programa, ainda hoje, é latente, tal como revelam os dados produzidos. Outro problema apontado é o não compromisso de alguns docentes ao desconsiderarem as especificidades do público da EJA, em suas práticas pedagógicas, ignorando assim suas experiências.

Os desafios propostos são muitos e necessitam de ações empreendidas para

garantir a permanência e o sucesso desse público na Instituição. Para isso, é necessário que haja professores preparados para trabalhar com as especificidades do alunado e que conheçam os princípios pedagógicos, políticos e filosóficos que permeiam o Programa. Outro desafio a destacar é o comprometimento dos gestores com o Proeja, diante da expansão de ofertas de outras modalidades de ensino e de cursos de qualificação aligeirados.

Constatamos, ainda, os desafios e as dificuldades da implantação da proposta curricular, na perspectiva da integração, norteamto dado pela própria concepção do Programa. Porém, vale destacar que, no *Campus Vitória*, há um grupo de profissionais (professores e pedagogos) que trabalha de forma articulada e assim, consegue envolver diversos outros profissionais vinculados a serviços de apoio (psicóloga, assistente social etc) para exercitar a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar dos educandos do Proeja na Instituição.

THE PROEJA EXPERIENCE: *the vision of the multiple*

Abstract: The studies we share in this article presents the experience of implementation of the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional with the basic education modality of the Educação de Jovens e Adultos (Proeja) of the Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória. The methodology was action-research that has as one of its characteristics the involvement of the researcher in the context os reality with a view to intervention. The empirical basis of the data comes from different sources, among which we highlight: interviews, questionnaires, documentary analysis and journal entries of field researchers. The results show many challenges still to be faced for the consolidation of the said Proeja at the referred Campus. We inferred that the insertion of the students is considered as one of the most important factors of the program , because the chance of increased enrollment coupled with professionalisation , which will enable better integration at work. The bias towards this audience that was configured in shares of discrimination along the implementation of the Program, even today, is latent, reveal the data produced. Another problem is the lack of commitment by some teachers, to disregard the specifics of public adult education in their teaching practices, thus ignoring their experiences of living and working together with the lack of epistemological, pedagogical, political and philosophical principles that permeate the

program. Was also detected joint technical-pedagogical staff, who through collective work, seeks to guarantee access, permanence and academic success of students of the institution Proeja. The results contribute to the search for recognition Proeja as institutional policy and thus to consolidate the EJA as a specific field of knowledge and law.

Keywords: Proeja; Experience; Subjects of EJA.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo, Campinas, Papirus. 2005.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 05 de jun. 2011

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Disponível em HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf" \h http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 05 jun. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf" \h http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 05 jun.

2011.

BRASIL. **Edital Proeja/Capes/Setec**, n.03/2006. Brasília: MEC/Setec, 2006.

BRASIL. **Documento Base**. Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Setec/MEC, 2007.

29

BRASIL. **Contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: Setec, 2010. (mimeo)

BRASIL. **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, set/2011a.

Disponível em HYPERLINK

"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_banners&task=click&bid=73" \h http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_banners&task=click&bid=73. Acesso em: 01 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 2011b, Disponível em <http://www.leidireto.com.br/lei-12513.html> Acesso 01 set. 2012.

CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória do trabalho e da educação - Centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. **A pesquisa histórica em Trabalho e Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do Currículo na educação de jovens e adultos Integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em HYPERLINK "<http://www.cedes.unicamp.br/>" \h <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 jan.2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à**

Diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no Proeja**. 2012, 328 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: PUC, 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, maio/ago.2008. (p. 273-289).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, *et al.* **A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/CE/Ufes**. V. 17. Nº 35. Vitória: PPGE, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. Observatórios da infância e da juventude. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). **Desigualdade Social e diversidade cultural: na infância e na juventude**. São Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIOVANNI, Luciana Maria. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, Teresa Cristina (org). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da Educação Profissional do governo Dilma: Educação Profissional local e antecipação ao programa nacional de acesso à escola técnica (Pronatec). **Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG: ANPEd, 2010a, p. 1-16.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a**

formação profissional: do modelo correccional-assistencialista das escolas de aprendizes artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFETs. 1ª ed. Vitória: Autor, 2010b. v. 01. 218p .

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. A pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do Proeja. In MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011a.

MACHADO, Maria Margarida. **Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa.** Trabalho encomendado 34ª Reunião Anual da ANPED. 2011b. (mimeo)

MACHADO, Maria Margarida; GARCIA, Lênin Tomazett. Educação ao longo da vida concebida pela lente a fez no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação** PPGE/CE/Ufes. V. 17. Nº 35. Vitória: PPGE, 2011.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Bruno dos Santos Prado, *et al.* A experiência de construção dos projetos pedagógicos dos cursos do PROEJA no Ifes Vitória/ES: avanços, tensões e desafios de um processo político. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo

Horizonte: UFMG. 2010. Disponível em < HYPERLINK "http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php" \h <http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>> Acesso mai. 2010.

OLIVEIRA, Edna Castro de. CEZARINO, Karla R. de Assis. SANTOS, Julio S. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA. In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória, **Anais**. V.08, p. 100-120. 2009.

32

PAIVA, Jane. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas Insuficientes. In: BRASIL. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Programa Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Boletim 16. Set. 2006.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação da profissional e EJA. In OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.

SCOPEL, Edna Graça. **Olhares acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultos no contexto do Ifes campus Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

VIEIRA, Tatiana de Santana. **A identidade como metamorfose: PROEJA, entre o prescrito e o vivido**. 85 f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação lato sensu em Educação Profissional Técnica de Nível médio Integrada ao Ensino Médio, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, 2010.