

OS SUJEITOS DA EJA NO IFES CAMPUS VITÓRIA: UMA ESCUTA SENSÍVEL DE SUAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Edna Graça Scopel

Instituto Federal do Espírito Santo – Brasil
e-mail: egscopel@yahoo.com.br

Edna Castro de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil
e-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

Maria José de Resende Ferreira

Instituto Federal do Espírito Santo – Brasil
e-mail: majoresende@yahoo.com.br

RESUMO

O texto debate questões relativas à experiência da implementação do Proeja, no Ifes *campus* Vitória, a partir da escuta sensível dos seus diversos sujeitos: discentes, docentes e gestores. Para tanto, explora as contribuições teóricas dos estudiosos dos campos da EJA e do grupo Trabalho e Educação que dialogam com as interpelações dos sujeitos envolvidos. A metodologia abordada operou no entrelaçamento da etnografia com a pesquisa-ação. Os resultados apontam que os desafios que persistem para a efetivação de uma formação integrada no Proeja do Ifes são impulsionadores de novos movimentos de pesquisa, no sentido de compreender a totalidade das relações envolvidas nas disputas internas e em nível da política nacional, que colocam em jogo a efetivação do Proeja como uma política perene.

Palavras-chave: Política Pública; Sujeitos da EJA; Experiências de formação.

1 Para início de conversa...

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/ES que tem sua continuidade e ampliação na nova rede de Pesquisa do Observatório da Educação

UFG/Ufes/UnB. Especificamente, esse texto, busca trazer para o debate questões relativas à experiência do Proeja, no Ifes *campus* Vitória, a partir da escuta sensível de seus diversos sujeitos: discentes, docentes e gestores.

Ao focarmos nossos olhares para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, verificamos que elas tiveram ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias bem distintas, porém, com algumas semelhanças que as aproximam devido ao público a quem se destinam: enquanto a EJA seguiu a insistente proposta de campanhas de erradicação do analfabetismo e de ofertas compensatórias, como o ensino supletivo; o campo da Educação Profissional foi redirecionado para o treinamento eficiente da mão de obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial (MACHADO, 2009).

Na busca da compreensão do processo histórico das duas modalidades, nos atentamos para a análise do (des)compromisso do Estado com a formação dos trabalhadores brasileiros. Para Kuenzer (2007) a formação de trabalhadores e de cidadãos no Brasil constitui-se, historicamente, a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que em nossa sociedade sempre houve uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre o capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo, como ruptura entre as atividades de planejamento e de supervisão por um lado, e de execução por outro. A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas.

As aproximações entre a EJA e Educação Profissional, evidenciam as contradições e as disputas de projetos distintos de formação dos trabalhadores ao longo da história brasileira. Nesse debate histórico, institui-se, então, o Proeja, como “inérito viável” (FREIRE, 2005) para atender às demandas de milhões de homens e mulheres, de 18 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica.

Essa demanda ganha força quando se ressalta a situação do Brasil entre os países mais desiguais do mundo. Tal como advertem Barros, Henriques e Mendonça (2000, p. 141) “não é um país pobre, mas um país extremamente injusto e desigual, com muitos

pobres”. Sendo uma sociedade desigual e excludente, o Brasil desrespeita o princípio da igualdade inerente ao conceito de cidadania e principalmente ao direito das pessoas em terem uma vida política, social e cultural digna. No segmento social, a maioria desses excluídos tem um acesso precário aos serviços básicos, como moradia, transporte, saúde e educação. Nesse direcionamento, Oliveira (2011, p. 47) destaca que:

há um consenso entre os estudiosos de que o nível de escolaridade é o fator que mais interfere na questão da desigualdade e da exclusão social. Os mais pobres são também os que se encontram na escala mais baixa de formação educacional, e essa situação acarreta um cadeia de outras exclusões: nos empregos, na cultura, na política.

A partir da reflexão da autora, ressaltamos que a cidadania requer igualdade nas oportunidades, principalmente na educação e para que isso aconteça necessitamos de escolas públicas de qualidade para esse grupo de sujeitos que ao longo dos anos foram expulsos das mesmas.

A EJA e o Proeja trabalham com sujeitos que trazem em suas identidades as marcas de uma sociedade brutalmente desigual e excludente, “fruto de padrão histórico de desenvolvimento do país, desenvolvimento que sempre foi pautado por um crescimento excludente que ‘naturalizou’ a desigualdade” (OLIVEIRA, 2011, p. 48). Nesse sentido, nos remetemos às reflexões de Frigotto (2005) com relação ao estudante da EJA:

[...] reconhecer a diferença entre os sujeitos individuais e sociais não é mesmo que legitimar a desigualdade. Pelo contrário, toma-se a própria diferença, sobretudo, aquela que é fruto da desigualdade, como ponto de partida real para sua auto-superação naquilo que diz respeito ao sistema educativo. Sabemos que a desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade. A escola pode reforçá-la ou contribuir para sua superação (p. 248).

Sob a perspectiva da igualdade de oportunidades, ainda há um caminho muito longo a percorrer, pois vivemos em uma sociedade capitalista, com uma presença muito forte da meritocracia e com políticas públicas desarticuladas e “inexistindo um projeto global, voltado para atender os excluídos com uma política consistente de equalização” (OLIVEIRA, 2011, p. 55). A autora ainda pontua que para enfrentar o problema da desigualdade se faz necessário que a sociedade brasileira reconheça a prioridade da questão e ressalta também que são muitos os problemas a serem enfrentados, principalmente, porque as instituições que deveriam promover a inclusão social funcionam mal e favorece a um grupo minoritário fazendo com que perpetue a exclusão.

Ao nos apropriarmos dos dados do Pnad/IBGE (2010), veremos que o Brasil tem uma

população de 65 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não frequentam a escola e não têm o Ensino Fundamental completo e 22 milhões com 18 anos ou mais, que apesar de terem concluído o Ensino Fundamental, não concluíram o Ensino Médio. Os números apresentados mostram que o atendimento de EJA é muito aquém do que deveria ser.

Nesse sentido trazemos a tabela abaixo que apresenta dados do Censo Escolar de 2011, que nos possibilita um diagnóstico dessa oferta nas redes de ensino e principalmente na Rede Federal, nosso *locus* de pesquisa, e verificamos como é ínfima essa oferta, mesmo com a proposição de oferta do Proeja.

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULA NA EJA* POR ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2011

Dependência administrativa	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Federal	1.196	14.935	16.131
Estadual	986.259	1.206.737	2.192.996
Municipal	1.647.993	43.722	1.691.715
Privada	46.328	98.999	145.327
Total	2.681.776	1.364.393	4.046.169

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Censo da Educação Básica – 2011: Resumo Técnico, 2012

Nota: *Inclui matrícula de EJA presencial e semipresencial e a EJA integrada à educação profissional nível fundamental e médio.

Na perspectiva de ampliação da oferta e para responder ao desafio de atendimento aos jovens e adultos que não concluíram os seus estudos na faixa etária denominada *regular*, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), em 2005, convoca a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para se assumir como *locus* de implantação de uma política pública voltada para esses sujeitos de direitos buscando a elevação da escolaridade associada a uma formação profissional, com vistas a contribuir para melhoria de suas condições de inserção no mundo do trabalho.

Esse movimento provocou a construção de propostas curriculares de EJA, no Ensino Fundamental, integradas às perspectivas da formação inicial e continuada de trabalhadores e, no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio, com vistas à formação integrada vinculada aos princípios da escola unitária de Gramsci (1986) e que se constituem como compromissos ético-políticos da sociedade para com a formação dos trabalhadores.

Essa experiência se tornou relevante no contexto da política educacional brasileira, pelo ineditismo do Programa no âmbito das políticas de EJA no país. Contudo, 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).

Nessa discussão, devemos destacar o fato de que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil produziu-se à margem do sistema educacional, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país. Nas últimas décadas, percebemos o movimento histórico de constituição da EJA como modalidade de ensino, com suas contradições, rupturas e permanências, próprias da dinâmica histórica da realidade educacional.

Nesse movimento pela efetivação da modalidade importa ressaltar que não se busca reduzir a EJA à escolarização (MACHADO, 2009). Ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a valorização da produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos.

Nesse contexto, trazemos os depoimentos abaixo acerca das experiências dos educandos no Ifes *campus* Vitória para demonstrar como esse cotidiano é perpassado por insistentes contradições no que diz respeito, ao lugar ou ao “não lugar”, desses sujeitos da EJA na instituição.

O professor Gustavo relatou a visão de muitos professores que criticam a implementação do Proeja nos Ifes, pois acreditam que trata de instituição que prima pela qualidade, e não “combina” com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. [...] A representante da Setec discordou deste argumento ao falar que o Ifes, como instituição reconhecida pelo nível de qualidade, deve atender esses sujeitos que possuem um histórico de descontinuidade escolar e que possuem o direito a uma educação de qualidade [...] (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2008).

Outros estudos, como o de Ferreira (2009), Oliveira (2008), Maciel (2010) e Vieira (2010), embora com enfoques teóricos e epistemológicos diferenciados, apontam também esse embate político e ideológico que ocorre na instituição no que concerne à presença dos estudantes com perfil da EJA inseridos no Programa dentro dos Institutos Federais.

Diante do cenário apresentado, das possibilidades delineadas, das tensões e das contradições que se configuraram nesse cotidiano escolar, nos sentimos desafiadas a compreendê-lo enquanto pesquisadoras inseridas no cotidiano da Instituição e da rede de pesquisa do Observatório da Educação.

2 A experiência dos cursos do Proeja no Ifes *campus* Vitória

Ao contextualizar nosso *lócus* da pesquisa, buscamos historicizar os primórdios da implantação dessa escola, que se deu a partir da instalação do sistema republicano, acompanhado de um forte discurso disciplinador. Nesse período, foram disseminadas inúmeras instituições de preservação e assistência à infância e ensino de ofícios, com destaque para as Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados.

No Espírito Santo essa instituição de ensino foi inaugurada em 24 de Fevereiro de 1910. Cunha (2000) e Queluz (2000) elencam uma série de problemas sobre a inadequação desse sistema de Escolas de Aprendizes Artífices à dinâmica do processo de industrialização que se desenvolvia no país. Como consequência de tentativas de solução dessas e outras inadequações, em função das exigências do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, a instituição passou por diversas mudanças de cunho institucional e de nomenclaturas.

Nessa tentativa de resgate histórico, depreendemos dos estudos de Freitas (2010), registros de matrículas de alunos adultos com até 32 anos de idade para um curso que funcionou de 1918 até 1932. Eram matrículas em um curso que visava qualificação profissional, ao mesmo tempo em que propiciava aos estudantes a oportunidade de concluir o ensino primário, concomitantemente ou não.

Outra referência de oferta de escolarização para o público de EJA foi a de um curso de aprendizagem, com duração de três anos, que visava à qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores, para suprir as necessidades mais urgentes das indústrias e da construção civil, em 1961 (PINTO, 2006, p. 114).

Mais recentemente, destacamos a oferta de escolarização de nível médio no *campus* Vitória com a experiência do Curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat), no período de 2001 a 2005. Esse curso, contou com a iniciativa voluntária de

um grupo de professores, e tinha como objetivo formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuírem para o crescimento da sociedade em que vivem.

Em 2006, o Emjat viveu uma grande mudança curricular no processo de transição para o Proeja, adequando-se às determinações prescritas pelos Decretos N° 5.478/2005 e 5.840/2006. Dentre essas adequações, destacamos as mudanças no processo seletivo; o aumento da carga horária total e da oferta de vagas e a duração do curso. Nessa nova estrutura de 04 anos, os dois anos iniciais contemplavam disciplinas de cunho propedêutico e os outros dois finais, com disciplinas específicas do ensino técnico. Atualmente, são ofertados os cursos Técnicos Integrados de Segurança do Trabalho (vespertino), Edificações e Metalurgia (noturno).

Ferreira *et al* (2011) relatam que a experiência de Emjat no Ifes emerge como uma das pioneiras na Rede Federal. No seu percurso, na transição para o Proeja, Moura *et al* (2010) destacam que a presença da EJA tem provocado 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.

Conforme ilustram os dados abaixo, do início do Programa em 2006/1 até 2012/1, o *Campus* contou com 1.631 matrículas no primeiro período e mais 500 entradas de alunos no 5° módulo, totalizando 2.131 matrículas. Deste quantitativo, até a data da pesquisa, contamos que houve 473 matrículas no último módulo do curso (SCOPEL, 2012). Na tabela abaixo apresentamos o quantitativo de estudantes matriculados em 2013 na Instituição.

TABELA 1 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NO PROEJA NO IFES CAMPUS VITÓRIA POR CURSO – 2013

Curso	Feminino	Masculino	Total
Edificações (semestral)*	27	37	64
Edificações (anual)**	36	50	86
Metalurgia	62	138	200
Segurança do Trabalho	134	51	185
Total	259	276	535

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2013).

Nota: Tabela organizada pelas autoras.

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

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

Ao ampliarmos nossas análises para os dados da Sinopse das Ações do Ministério da Educação (MEC), 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. Conforme Paiva (2012) isso é em decorrência da 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).

3 O cenário teórico-metodológico e o diálogo com os dados produzidos

Nessa investigação de cunho qualitativo, buscamos o entrelaçamento de duas abordagens metodológicas, a etnografia escolar (ANDRE, 1995) e a pesquisa-ação (BARBIER, 2007). Na busca de um caminho epistemológico na análise dos dados produzidos, pautamos pela coerência e pelo diálogo com o referencial do materialismo histórico dialético. Esse se constitui um dos fundamentos teóricos que tem orientado a produção de conhecimento no campo das pesquisas que se voltam para a formação dos trabalhadores, tendo a realidade empírica que envolve a descontinuidade da escolarização desses sujeitos, dentre outras questões da realidade educacional brasileira, como ponto de partida de nossa investigação.

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 envolvem o Proeja na Instituição.

O contexto de abordagem desses sujeitos envolveu situações singulares, individuais e coletivas, em relação aos cursos ofertados, sendo que as reuniões de Formação Continuada e das comissões de elaboração dos Projetos Pedagógicos, bem como as reuniões intermediárias se constituíram *lócus* por excelência de escuta e olhares sobre o Programa na Instituição.

Como já afirmamos, o *campus* Vitória oferta, sistematicamente, desde 2001, cursos voltados para jovens e adultos trabalhadores e ressaltamos, que apesar dessas

experiências com o público oriundo das camadas populares, a presença desses sujeitos da EJA, nesse espaço institucional, ainda é causa de tensionamento e de “estranhamentos”, constatados na dinâmica do processo pedagógico, junto aos diversos sujeitos envolvidos com os discentes do Proeja. O registro abaixo dá visibilidade a essas tensões:

[...] 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 (GESTORA SABRINA, 2012).

Todavia, encontramos também depoimentos acerca do Proeja, nessa instituição, nos quais se destacam as experiências escolares (THOMPSON, 2002) com os educandos da EJA. Essas são extremamente estimulantes para o engajamento político e para a reflexão a respeito da democracia, da cidadania, da igualdade, entre outras categorias que envolvem o debate da exclusão/inclusão das camadas desfavorecidas da sociedade brasileira. Na análise da escuta desses sujeitos do Proeja, destacamos a seguinte narrativa:

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 dentro da 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).

Corroborando com o olhar do Professor Milton e para subsidiar essa reflexão, trazemos Ciavatta ao pontuar que a

consciência é moldada pelo agir prático, teórico, poético ou político que vai impulsionar o ser humano em luta para modificar a natureza [e do ponto de vista educacional, significa] opor-se a reduzir a educação regular, científica e humanística à educação profissional como preparação funcional ao mercado de trabalho (2007, p. 131).

A partir dos dados produzidos em 2007¹, afloraram sobremaneira, as referências acerca da relação professor-aluno. São destacados que “[...] A vivência dos alunos e o respeito

¹ 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 o questionário para os gestores, professores que atuam com as turmas e para os alunos.

ao professor facilitam o trabalho”; “[...] Deu esperança a muitos alunos de concluírem os estudos; indicam “[...] a possibilidade de melhorar a renda e conquistar cidadania” e “[...] O grande empenho de muitos alunos nas aulas e a contribuição social do Proeja”.

Constatamos também que a partir da experiência com o Proeja, os educadores relatam seu próprio crescimento profissional e político. Em 2009, na avaliação dos professores, constatamos que as reuniões de Formação Continuada e o trabalho coletivo realizado, tiveram um destaque importante nos depoimentos: “O grupo docente e boa parte do grupo discente estão engajados no processo; “[...] há um enorme apoio da equipe pedagógica no processo”. E “[...] O seu trabalho faz efeito e é valorizado pelos alunos. O trabalho docente é altamente compensador, ainda que os resultados sejam modestos”.

Nas entrevistas feitas em 2012, os professores, os alunos e os gestores 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” (GESTOR VICTOR, 2012). Outros excertos abaixo convergem nessa percepção:

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 (GESTORA SABRINA, 2012).

O educandos, quando interrogados a respeito dos aspectos positivos, também trazem suas percepções quanto à relação aluno-aluno. Na fala deles: "Os alunos do Proeja, geralmente, são alunos mais maduros, que têm mais fome de certa forma de saber" (ALUNA SOFIA, 2012). Indicam como "[...] Fatores positivos: as amizades com os colegas e professores, os ensinamentos e a oportunidade de ter o ensino médio integrado com o curso técnico" (ALUNO SILVIO, 2012).

Esses depoimentos nos remetem a Ciavatta e Rummert (2010) quando 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.

Também indagamos aos docentes acerca dos obstáculos que comprometem o trabalho pedagógico realizado no Proeja. Nos seus depoimentos em 2007, registramos: “A falta

de envolvimento das autoridades da escola, em todos os níveis, é desestimulante”; “[...] 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 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. Proposta: 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.

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

[...] 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).

Com esse mesmo entendimento, acerca da postura do professor, destacamos o depoimento de um 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, 2012).

Os outros estudantes depoentes 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, 2012).

E para a Ana: “[...] 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, 2012).

As diversas escutas feitas junto aos diferentes sujeitos acerca do Proeja nos permitem produzir algumas reflexões. Depreendemos que a inserção dos educandos oriundos das camadas mais pobres da sociedade capixaba no Instituto Federal é o principal fator de indução do Programa. Essa oportunidade de elevação da escolarização aliada à profissionalização é uma das possibilidades também de melhor inserção desses jovens e adultos no mundo do trabalho, uma vez que ao longo de suas trajetórias no âmbito desse espaço, convivem constantemente com o trabalho precarizado e/ou informal.

3 Considerações Finais

As reflexões apresentadas neste texto apontam para a necessidade de repensar as condições necessárias para o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos do Proeja nessa instituição de ensino. Sabemos que a construção do Proeja no Ifes não foi um percurso fácil, foi (e ainda é) permeado de contradições e de discussões acaloradas, que nos levaram a um debate profícuo sobre o Projeto Político Pedagógico, perpassando pela gestão pedagógica, administrativa e financeira do Instituto.

Ganha força nessa reflexão a centralidade dos sujeitos a quem o Programa se volta e suas demandas de formação, as condições materiais da estrutura de oferta dos cursos e de forma especial, as condições de envolvimento dos professores, com o Programa e sua participação nas práticas de formação por eles produzidas.

Os desafios propostos são muitos e necessitam de ações empreendidas para garantir sua efetivação. Para isso são necessários docentes preparados para trabalhar com as

especificidades do Programa, que conheçam os princípios políticos e filosóficos que permeiam o Proeja. Outro desafio a destacar é o comprometimento dos gestores com a sua oferta, diante da expansão de ofertas de outras modalidades de ensino e de outros Programas aligeirados propostos pelo governo federal para os sujeitos da EJA.

Acreditamos que o Ifes *campus* Vitória precisa assumir seu compromisso e função social enquanto instituição formadora. Defendemos que essa Instituição deva constituir-se como um lugar de reconhecimento 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 objetive 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 que sempre caracterizou as ofertas educacionais para as camadas mais pobres da população brasileira.

4 Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.15, nº 42, fev/2000, p.123-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1741.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em 10 nov. 2010.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e

dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>.

Acesso em 10 nov. 2010.

_____. **Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio – Documento Base.** Brasília: Setec/MEC, 2007.

_____. **Sinopse das ações do Ministério da Educação.** Brasília: MEC, set/2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_banners&task=click&bid=73>.

Acesso em 01 ago. 2012.

_____. **Censo da educação básica: 2011 – Resumo técnico.** Brasília: Inep, 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em 10 nov. 2013.

CIAVATTA, Maria. **Formação Integrada: entre a cultura do trabalho.** CIAVATTA, Maria (org). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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: Educso, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

CUNHA, Luis Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

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.

FERREIRA, Maria José de Resende. **A trajetória escolar do público feminino da Educação de Jovens e Adultos nos cursos técnicos profissionalizantes do Ifes –**

Campus Vitória (2004-2006). 2009, 240 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação - Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, RAGGI, Désirée Gonçalves, RESENDE, Maria José de Ferreira. **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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-Ifes**. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória/ES: Ufes, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por amostras de domicílios – **Pnad**, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 30 nov. 2010.

KUENZER, Acácia (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MACIEL, Samanta Lopes. **Vivências, olhares e desafios dos sujeitos do curso técnico integrado de segurança do trabalho do proeja/ifes campus vitória no desenvolvimento do projeto integrador.** 45 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.

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 <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>> Acesso em 14 mai. 2010.

OLIVEIRA, M. da Glória M. **O cefet-Es como não lugar: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do PROEJA nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais.** Vitória, 2008. 90 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, 2008.

OLIVEIRA, Luzia Helena Hermann de. Desigualdade social e cidadania no Brasil. In: LIMA, Angela Maria de Sousa; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; REZENDE, Maria José de (orgs). **As persistentes desigualdades brasileiras como temas para o ensino médio.** Londrina: Eduel, 2011. p. 13-66.

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.

PINTO, Antonio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória de 1960 a 1990.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2006.

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.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós – Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), 2000.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E.P. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

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.