

# **PERCURSOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS DESSA OFERTA NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS**

**Edna Castro de Oliveira  
Karla Ribeiro de Assis Cezarino**

## **Introdução**

O contexto em que se movem ações voltadas para a busca de prosseguimento da oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) caracteriza, no cenário nacional, expectativas não realizadas como já preconizavam algumas análises, no que se refere à afirmação de sua proposta de indução como uma política pública de formação “[...] capaz de promover a elevação de escolaridade integrada à educação profissional para jovens e adultos trabalhadores” (LIMA FILHO; CÊA; DEITOS, 2011, p.35).

Esses sujeitos que constituem uma parcela da população brasileira para a qual o programa se volta tem assumido denominações que vale considerarmos nas reflexões deste texto. Tendo em vista as interlocuções que esta coletânea propõe, como resultados de pesquisas no âmbito da cooperação internacional entre Brasil e Portugal, podemos encontrar similaridades e diferenças identificadas nas proposições das políticas de formação para jovens e adultos, por pesquisadores luso-brasileiros (RUMMERT; CANÁRIO; FRIGOTTO, 2009). Essas proposições indicam que a educação, em função da lógica global da sociedade, segue acentuando a contradição trabalho e capital nas relações societárias, com sérias implicações que comprometem e desafiam a formação do ser humano e de novas gerações com base numa racionalidade que priorize a vida, bem como novas formas de sociabilidade que não as do capital.

Atentas a essas questões e considerando as relações das políticas de indução da educação profissional para jovens e adultos no Brasil, com as políticas propostas pelos organismos internacionais que seguem priorizando a formação para o mercado, este texto tem como objetivo analisar os percursos de escolarização e as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA, buscando compreender a indução das políticas sobre as práticas e em que essas contribuem e ou limitam o acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos na perspectiva da

formação integral proposta pelo programa. Para cotejar essa busca, propusemo-nos a tarefa de exercitar uma reflexão teórica sobre alguns fenômenos que envolvem a compreensão das políticas de indução para a formação de trabalhadores, no contexto mais amplo, em estreita sintonia com a escuta feita por meio de questionário e entrevistas com 26 estudantes, em sua maioria mulheres, sobre suas vivências de formação no Curso de Segurança do Trabalho ofertado no diurno, no Ifes Campus Vitória, no semestre de 2013/02.

O texto se organiza de forma a explorar, num primeiro momento, algumas caracterizações que configuram o pertencimento dos jovens e adultos à classe trabalhadora, como sujeitos pouco escolarizados, e as relações que essas formas de nomear estabelecem com as metamorfoses do mundo do trabalho e as internalizações produzidas nas relações pedagógicas e sociolaborais. Na sequência, a ênfase recai sobre a explicitação da oferta do Proeja e sua proposta de formação humana que “[...] tem como fundamento a integração entre trabalho, cultura, ciência tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007, p.9) e os impasses de sua implementação. A seguir, toma lugar uma interlocução entre os percursos e práticas experienciados pelos sujeitos, pela análise das formas de internalização por eles manifestas. Passamos, ao final, a refletir sobre as possibilidades levantadas pelos estudantes e o desvelamento das condições em que o Proeja vem sendo ofertado, suas contradições e desafios.

Atentas às formas como os sujeitos jovens e adultos são vistos não apenas pela literatura especializada, mas também a partir de suas próprias internalizações, debruçamo-nos sobre a temática proposta. Nesse intuito, torna-se necessário questionar o lugar que ocupam esses sujeitos *pouco escolarizados* na sociedade como se fosse um atributo natural que lhes vincula a classe trabalhadora, uma vez que essa visão acaba por ocultar as reais causas das desigualdades sociais que têm interditado a esses grupos o acesso à escola.

### **Jovens e adultos: entre configurações histórico sociais e múltiplas formas de internalização**

No Brasil, de forma bastante recorrente, os jovens e adultos que demandam a EJA tem sido comumente identificados pelo seu pertencimento à classe trabalhadora, o que nos remete a explicitar o sentido dessa expressão na atualidade, considerando as mudanças ocorridas no

mundo do trabalho. Nesse sentido, para Antunes (1998), há que se considerar um processo heterogêneo e complexo na conformação da classe trabalhadora, quando se observa, nos países em estágio de capitalismo avançado, uma desproletarização no âmbito do trabalho industrial fabril, fenômeno que repercute com maiores implicações para a industrialização no Terceiro Mundo.

[...] houve uma diminuição da classe operaria industrial tradicional, ao mesmo tempo, em que efetivou-se uma expressiva expansão do trabalho assalariado no setor de serviços, verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário. [...] Com o desemprego estrutural, [...] há uma processualidade contraditória que de um lado reduz o operariado industrial e fabril, de outro aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos (ANTUNES, 1998, p. 42-43).

Podemos observar que, nas mutações do mundo do trabalho exploradas pelo autor,<sup>1</sup> os segmentos mais atingidos são aqueles jovens adultos e idosos da classe trabalhadora. Essa é então caracterizada por ele como “[...] a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, a classe que vive do trabalho, e que são despossuídos dos meios de produção” (ANTUNES, 2004, p. 336). Podemos também inferir que essa caracterização conforma em nosso contexto os sujeitos que demandam a educação de jovens e adultos.

Embora o autor esteja atento para algumas fragmentações no processo complexo de mutações que busca situar, e mesmo com a atualização feita para ressignificar a ideia da classe trabalhadora no limiar do séc. XXI, esse fenômeno nos leva a considerar algumas problematizações dessa expressão por pesquisadores da área da educação, uma vez que tende a produzir silenciamentos com relação aos vários segmentos de trabalhadores brasileiros que, nas suas diferenças socioculturais, etnicorracias, de gênero e geracionais, vêm sendo invisibilizados nas suas demandas de formação. Talvez seja em relação a esses segmentos que se podem observar a heterogeneidade e a diversidade tratadas pelo autor como formas de ser da classe trabalhadora, que tem sido afetada pelas mudanças no mundo do trabalho, em especial pela exclusão dos jovens

[...] que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento dessa questão, ver estudos realizados pelo autor em **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as transformações e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Campinas/ SP Editora da Universidade de Campinas, 1998.

precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural (ANTUNES, 2004,p .333)

É preciso destacar, no entanto, que a diferença principal que caracteriza os jovens e adultos em foco é que eles, na sua grande maioria, são *trabalhadores pobres* que, no atual contexto socioeconômico brasileiro, enfrentam o maior percentual de informalidade no trabalho, no caso das mulheres, trabalhando muitas vezes no âmbito do seu próprio lar, apresentando, de certa forma, uma baixa escolarização. No Brasil, segundo o IBGE, em 2012, os jovens de 16 a 24 anos e os idosos de 60 anos ou mais de idade apresentavam os maiores percentuais de trabalhadores na informalidade, cujas taxas foram de 46,9% e 70,8%, respectivamente (BRASIL, 2013). As razões para tal podem residir no fato de que os jovens, na busca do primeiro emprego e pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, não têm a formalização com carteira assinada como prioridade. Com relação aos idosos, por terem cumprido o seu ciclo produtivo, a formalização do trabalho com carteira assinada não constitui a motivação principal para o retorno ao mercado de trabalho. No caso desses segmentos, temos em seus percursos de escolarização, as semelhanças das descontinuidades que lhes fazem retornar à escola. Os mais velhos se experimentam muitas vezes com um olhar de descrédito produzido por relações discriminatórias determinantes de que, para as pessoas mais velhas, é difícil ingressar no mercado de trabalho. Como podemos constatar na fala da aluna do Proeja, “Tudo pessoas mais velhas... Difícil de ingressar no mercado de trabalho” (ESTUDANTE 2).

Por sua vez, em Portugal, tem se tornado comum a denominação “adultos/jovens pouco escolarizados” (CANARIO; CAVACO, 2013) para identificar os sujeitos tomados como alvo das políticas educativas. Essa é de acordo com Alves (2009), uma categoria recente que ganha visibilidade social nos finais dos anos 1970, com as alterações nas economias industrializadas afetando primeiramente os jovens pela diminuição do volume de emprego. Assim, as análises sobre as metamorfoses do mundo do trabalho exploradas por Antunes (2004, p. 126), estão intimamente imbricadas a essa realidade expressa pela autora. Os jovens pouco escolarizados, segundo ela, afirmam-se “[...] como uma categoria que, embora se socorra de uma terminologia do campo educativo, tem a sua gênese na esfera estritamente econômica” .

Canário (2009, p. 25), refletindo sobre o uso da expressão, “pouco escolarizados”, ao se dirigir a um grupo da comunidade acadêmica luso-brasileira, ressalta: “[...] utilizamos essa linguagem porque somos obrigados ou porque nos obrigamos a utilizar? Em que está

implícita uma interpretação pejorativa? Quer dizer os pouco escolarizados são sinônimo de ignorantes, são aqueles que sabem pouco”<sup>2</sup>.

No Brasil, estudantes da EJA, a exemplo dos que participaram desta pesquisa, de certa forma, carregam as marcas dessa forma de pensar que vem se internalizando tal como explicitada por Mészáros (2008). Para esse autor, pela internalização de valores que legitimam os interesses dominantes,

A educação formal tem a função de produzir conformidade, levando os indivíduos a legitimarem a posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, quer os indivíduos participem ou não por mais ou menos tempo das instituições formais de educação eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores, dominantes da própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas ( p. 44).

No entanto, podemos observar que os trabalhadores estudantes, mesmo que “[...] não sejam ou sejam muito pouco educados formalmente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), conscientes ou não da dimensão ideológica da linguagem, vão percebendo que, nas práticas pedagógicas, alguns professores atuam para levá-los a legitimar essa relação hierárquica, como podemos constatar na percepção da aluna em relação aos professores: “Se sentem tão superiores que acham que (lidar com esses grupos) é uma perda de tempo. Não acreditam que o aluno possa ter algum futuro” (ESTUDANTE 1). Em outros momentos, é possível captar de forma bastante clara a reação proativa dos alunos em não se acomodar ao que as práticas pedagógicas no Proeja tentam conformar pela ação direta de seus professores, quando se perguntam: “Nós somos incapacitados de apreender? Somos diferentes? O que nós temos de diferente né? Às vezes a gente se sente tão nada...” (ESTUDANTE 2). Essa fala se complementa na reação de outra aluna de 57 anos:

..tem muitos que acham, como a colega frisou, que o aluno é burro, mas o aluno não é burro. Se o professor acha que ele não é capacitado pra ele abraçar essa causa de dar aula pro Proeja, ele que vá para uma sala de aula, que faça reciclagem e vem dar aula pro aluno (ESTUDANTE 11).

---

<sup>2</sup>Abordagem feita durante a conferência de abertura do III Seminário Luso-Brasileiro sobre Educação e Movimentos Sociais, realizado na Universidade de Lisboa, em dezembro de 2008. Ao se referir a questão, o autor assim se expressa: “Gostaria muito que esta minha conferência possa vir a ser lida como um elogio aos pouco escolarizados”(CANARIO, 2009, p. 25).

Podemos inferir, pela fala das alunas, que o Proeja perturba a ordem de excelência imposta em uma escola acostumada a lidar com ensino padrão para um sujeito padrão. A desordem imposta pelo Proeja se alimenta da ignorância dos princípios que movem a Educação de Jovens e Adultos e da conformidade do não lugar que este ocupa nas instituições. Oliveira e Machado (2012, 129) ressaltam: “Pensar então o lugar do Proeja nos IFTs é considerar os sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, os quais passam a se reinserir então numa escola que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para esses sujeitos”.

As diferenças de abordagem, mas, acima de tudo, as semelhanças que vão caracterizando esses sujeitos são os elos identificadores das políticas focais, fragmentadoras, voltadas para as populações consideradas mais vulneráveis, em condições precárias de vida que seguem desafiando, no Brasil, a capacidade do Estado de responder ao desafio da afirmação do direito a educação daqueles que constroem a riqueza do País (CURY, 2000). Nesse sentido, as reflexões que trazemos nos remetem a pensar a tarefa histórica que a educação formal pode cumprir como parte importante do sistema “[...] global de internalização, de romper com a lógica do capital em prol do interesse da [formação] humana” (MÉSZÁROS, 2009, p. 45).

### **Reflexões sobre o proeja e sua proposta de formação**

Estudos desenvolvidos pela rede interinstitucional de pesquisadores Proeja/Capes/Setec no Brasil<sup>3</sup> tiveram como tarefa acompanhar a implementação do Programa criado pelo Decreto 5478/2005. Observamos, desde os primeiros resultados, os desafios e contradições que sua proposta envolvia tal como podemos observar nas produções de Machado (2011), Lima Filho (2010), Hotz (2011), Ferreira e Oliveira (2010) Oliveira, Pinto e Ferreira (2012). Nessas produções, dentre outras, busca-se uma leitura crítica de suas proposições teórico metodológicas, ressaltando o seu caráter inovador, suas contradições, bem como os limites das ações propostas no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), tendo em vista sua perspectiva inicial de transformação do programa em política, bem como o alcance de sua cobertura como integrante de políticas de inserção social voltadas para os segmentos chamados *mais vulneráveis*.

---

<sup>3</sup> Rede constituída sob a indução do edital Proeja/Capes/Setec 03/2006.

Apesar dos rumos que foram assumidos nas ações da política de educação profissional do atual governo Dilma Rousseff, voltadas para a qualificação de jovens,<sup>4</sup> cabe reafirmar a importância da proposta do Proeja, criado pelo Decreto nº 5.478/2005 e atualizado pelo Decreto nº 5.840/2006, pelo seu caráter inédito na história da educação de jovens e adultos (EJA), não obstante suas ambiguidades e contraditória condição. Dentre os estudos realizados, considera-se que, ao mesmo tempo, ele “[...] é expressão da caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas, competitivas e desiguais, e efetiva oportunidade de ampliação da escolarização da população jovem e adulta, historicamente excluída” (LIMA FILHO; CÊA; DEITOS, 2011, p. 29). Essa condição ambígua se evidencia também quando se elege inicialmente a rede federal como *locus* de implementação do programa, considerando a ausência de experiências das instituições de educação profissional com a EJA, ao mesmo tempo em que se busca alçar a modalidade à conformação de uma oferta de qualidade referenciada pela excelência da rede federal.

Essas perspectivas de excelência e de qualidade de ensino se confirmam no orgulho expresso pelos alunos da EJA que passam a se tornar parte desse universo diferenciado da educação pública:

E quando você pega um aluno daqui, que faz o médio aqui dentro, que faz o técnico aqui dentro com um lá fora, nós estamos na frente, bem na frente (ESTUDANTE 3)

O fato de usar esse uniforme, esse símbolo do Ifes, até a própria sociedade nos vê de forma diferenciada. Carregamos um peso sobre as nossas costas. O Ifes tem uma maneira muito diferenciada de ensinar, porque nos prepara realmente para o mundo do trabalho que a gente vai encontrar lá fora, coisa que eu não vi em outras escolas, em escolas particulares, em escolas que estudei, eu não vi [ ... ] É só quem estuda aqui, entende? Não adianta, não tem como descrever (ESTUDANTE 6)

[...]como ela tava falando, muita gente olha pra gente...Eu fui comprar um material da escola, encontrei uma conhecida e ela disse para mim: “Você tá tão bonita”, eu pensei assim: “Será que sou eu ou é a minha roupa, ou é a minha blusa da escola, ou é o meu uniforme?” (ESTUDANTE 14)

Essa vivência de um pertencimento ao que foi negado ao se tornarem alunos do Ifes não minimiza o dilema que se estabeleceu e continua provocando a instituição a se repensar. Com o Proeja, para além da obrigatoriedade da inserção orgânica da oferta da modalidade EJA, a

---

<sup>4</sup>O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

tradição da formação profissional da rede federal, como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 15) entra em disputa com uma proposta de formação humana integral a ser viabilizada por um projeto de ensino médio integrado ao técnico, que pudesse garantir “[...] ao jovem e adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e atuação cidadã” (CIAVATTA, 2005, p. 85). Essa visão de formação para o mercado é incorporada pelos sujeitos que reconhecem a marca mercadológica no instituto e, por consequência, delegam-na ao Proeja:

[...] é uma oportunidade que o Governo abriu pra que alunos que ficaram muito tempo sem estudar tivessem a oportunidade de ter uma formação, de ter uma oportunidade de entrar no mercado de trabalho, de ter oportunidade de tá num ambiente que o aluno possa decidir que rumo ele pode tomar no mercado de trabalho, o que que ele pode fazer [...] (ESTUDANTE 4)

[...] é um projeto de inclusão que dá a oportunidade da pessoa concluir seu ensino médio. A maioria aqui num tem, né? Alguns conseguiram até através do Enem depois e a oportunidade de ter um curso de qualificação, né? Pra entrar no mercado de trabalho (ESTUDANTE 7)

No acompanhamento do percurso de implementação do Proeja no Ifes Campus Vitória (2007-2011), podemos dizer que os obstáculos inicialmente encontrados pelos sujeitos envolvidos, conforme sinalizam Ferreira e Oliveira (2010), continuam persistindo e dizem respeito à apropriação da ideia da integração da educação profissional e EJA. Essa demanda, conforme o Documento Base (2007, p. 41), “[...] um currículo integrado que tem como fundamento a integração epistemológica de conteúdos, metodologias e práticas educativas”. A organização desse currículo, ao tomar como eixos a articulação entre trabalho, ciência e cultura, tem como desafio organizar os conteúdos a partir de conceitos fundamentais a serem apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender (RAMOS, 2005).

No entanto, o que vemos, depois de seis anos de luta pelo e com o Proeja na instituição, é a continuidade dos mesmos desafios, principalmente no que diz respeito à concretização da proposta do currículo integrado. A falta de diálogo entre os diversos saberes e a postura de resistência ainda hoje por muitos profissionais dentro do Ifes perpetuam a busca pelo currículo integrado. Todavia, segundo os alunos, alguns professores ainda ignoram os fundamentos básicos da EJA, que ressaltam a valorização do conhecimento prévio tão



ênfâtizado por Freire (2006) na educaçãõ de jovens e adultos e a relaçãõ direta da teoria com a vida real dos sujeitos, como destaca a estudante:

Ele fala em uma língua que praticamente a gente não entende. Os termos técnicos ele dificulta mais ainda. Se ele usasse exemplos do nosso cotidiano, com certeza nós iríamos entender. O professor de Química faz isso. Ele usa das composições químicas, leva exemplos do nosso cotidiano de cozinha,  leo e sal para nos ensinar Química (ESTUDANTE 13).

Ao destacar essa prática de exploração dos conteúdos de Química pelo professor, em relação estreita com a prática social cotidiana, a estudante nos chama a atenção para a viabilidade de uma prática pedagógica em que princípios de um currículo integrado vão se evidenciando, como a unidade entre teoria e prática, entre o saber e o fazer mediando a aprendizagem.

Ao desafio epistemológico da integração agrega-se acima de tudo o desafio político que continua a demandar da instituição a tarefa “[...] de responder à demanda da formação integral de jovens e adultos trabalhadores e ao preceito do direito   educação” ( FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 96). Essa é uma possibilidade que vem sendo mais uma vez ameaçada pela confrontação da disputa de caminhos retomados para a educação profissional no País, que vem reafirmando o mito de que a escolarização é capaz de garantir o acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido, Frigotto (2009, p. 100) afirma:

Um olhar atento sobre as políticas e programas de retorno à escola, e de qualificação profissional no Brasil, com intuito de inserção no mercado de trabalho e geração de renda, nos revelam que os mesmos se constituem numa promessa precária que ataca as consequências, e não suas causas e que pouco alteram as perspectivas de futuro para os grupos, para os quais se destinam.

Em meio a correlações de forç s talvez mais corrosivas atualmente do que no contexto de sua implementação, o Proeja tende a sucumbir-se entre outras proposições de políticas de formação claramente diversas na conflituosa correlação de forç s presentes que reafirmam a formação dos trabalhadores baseada na contradição trabalho e capital, assumida pelos governos e pela sociedade, subsumindo-a, assim, aos ditames da produção regida pelo mercado. Diante da incerteza sobre os rumos do Proeja, os estudantes expressam suas preocupações: “Os cursos estão acabando a gente não sabe...Na verdade, a gente sabe. Tem muito professor que não quer d  aula no Proeja” (ESTUDANTE 17). Essa percepção reafirma o que Frigotto (2009, p. 98) ressalta sobre, “[...] as políticas de inclusão, que já na origem, são marcadas pela precariedade e pela sina do provisório. São políticas não universais e que atingem grupos específicos, vítimas das relações sociais de expropriação”.

Ao buscarmos os dados de matrícula do Inep de alunos no Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional na modalidade EJA, no Estado do Espírito Santo, vemos claramente que a constatação do caráter provisório é reafirmada pelo decréscimo de 30,55% do número de matrícula a partir do fim do financiamento ao Proeja, em 2012 (Tabela 1):

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio no Espírito Santo

<b>Ano</b>	<b>Matrícula</b>
2008	491
2009	926
2010	1.204
2011	1.110
2012	1.111
2013	851

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

Há também uma clareza, por parte dos alunos, do incômodo provocado pelo Proeja na instituição e como este é recebido pela grande maioria dos professores:

Noventa por cento dos professores são contra o Proeja, mas eles não têm noção de como isso é importante para nós. Hoje eu estou aqui porque eu sonhava em estudar e eu não tinha condições por causa dos meus filhos, mas quando o Proeja abriu as portas, foi tudo na minha vida (ESTUDANTE 20)

Diante dessas constatações, mais uma vez coloca-se o desafio político para a instituição de garantir a o direito ao ensino médio integrado na modalidade da EJA

### **Interlocuções sobre as práticas de formação e perspectivas**

Cabe-nos ainda destacar que o desafio pedagógico da integração no Proeja continua interpelando as práticas, uma vez que sua proposta que toma o trabalho como princípio educativo requer que essa referência ganhe corpo em ações concretas na abordagem dos conteúdos escolares com os sujeitos da educação de jovens e adultos, uma vez que na nova configuração do mundo do trabalho, esses sujeitos, trabalhadores empregados ou não, são capazes de apreender as relações que o conhecimento lhes permite estabelecer com a prática

social, de forma a atribuir significado aos conteúdos, ganhando consciência de sua condição de classe e do seu pertencimento às lutas travadas pela classe trabalhadora ao longo da História. Como já vimos, os estudantes reconhecem a importância das práticas dos professores que se preocupam em dar sentido aos conteúdos nas diversas disciplinas, ao mesmo tempo em que se posicionam criticamente em relação àqueles que optam por manter o distanciamento e a não interlocução nas relações pedagógicas, como se buscassem negar a capacidade de aprender dos seus alunos.

Eu acho que tem professores que mostram que estão interessados em que a gente *aprende*. Tem outros que não estão interessados, estão aqui pra passar o conteúdo. Se você pegou, pegou, senão pegou problema seu. Então esses professores que mostram que se interessam de verdade, que a gente se interessa de ver as aulas, porque eles querem que a gente aprenda, a gente sabe que eles querem que a gente se esforce também, que aprenda e eles mostram que você é capaz, que você vai conseguir (ESTUDANTE 2).

Por outro lado, ao nos determos na busca de compreensão das razões que têm dificultado a prática de um currículo integrado, encontramos no percurso o preconceito de alguns professores para atuar com os sujeitos da EJA que aqui vamos denominando pouco escolarizados. Não porque, a nosso ver, sejam inferiores, ou porque sabem pouco. No entanto, quase sempre é assim que eles são vistos. O sistema de internalização que opera fortemente marcado pela lógica do capital tem conformado, na educação formal, o acesso ao conhecimento por parte desses grupos. Para esses, o conhecimento é limitado a competências de aprendizagens para o trabalho em determinadas atividades profissionais vinculadas à divisão social e técnica, numa sociedade que determina, de forma hierárquica, o lugar a ser ocupado por esses sujeitos no mercado de trabalho.

Voltamo-nos aqui para os estudantes do curso de Segurança do Trabalho que, de certa forma, vêm internalizando o que tem sido uma máxima observada de que a escola deve ensinar o que o mercado dita e que esses sujeitos não terão condições de responder às necessidades do mercado. Ao mesmo tempo se internaliza o mito de que a educação cria empregos quando essa é uma tarefa da economia. O desvelamento desse mito vai se fazendo quando os estudantes começam a ler criticamente o seu contexto. Para uma deles,

[...]o Ifes é bem conceituado lá fora, mas dizer que o Proeja tem mercado de trabalho, não tem. São poucos que terminam o curso e ingressam no mercado de trabalho. Da turma passada que se formou só tinha duas que estavam trabalhando na área e porque foram indicadas por pessoas conhecidas. Os próprios professores

falam que há um preconceito de pegar um Proeja, de pegar um “normal”, ai eu perguntei: “ são os mesmos professores? As matérias são as mesmas? Então por que é diferente?” (ESTUDANTE 23)

As constatações e indagações dessa estudante vão reafirmando o fato de que as políticas públicas voltadas para segmentos específicos de jovens e adultos da classe trabalhadora, “[...] ao se restringirem a aspectos focais [...] atacando, de forma precária, as conseqüências acabam por perenizar e aprofundar as relações de poder e privilégio da estrutura social das mais desiguais e injustas do mundo” (FRIGOTTO, 2009).

Assim, os dilemas que foram se caracterizando na implementação do Proeja seguem, dentre algumas trilhas incertas, desafiando a capacidade de gestão do Ifes Campus Vitória no prosseguimento de sua oferta, tendo em vista a correlação de forças entre propostas em disputa para a formação de trabalhadores pobres no País. Não obstante as dificuldades evidenciadas pela instituição para efetivar sua oferta e assumir a EJA de forma orgânica, há um movimento que persiste no sentido do seu prosseguimento uma vez que, nas contradições da disputa de projetos, o Proeja continua tendo o seu respaldo legal pelo Decreto nº 5.840/2006 que cria o programa, obrigando a oferta de 10% das vagas, e pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) que cria os Institutos Federais, trazendo, dentre seus objetivos, a manutenção dessa oferta<sup>5</sup>.

Apesar dessa exigência, observa-se, como já vimos, uma queda substancial nas matrículas do Proeja no Ifes, ao mesmo tempo em que a sua continuidade tem sido diuturnamente mobilizada nesse Campus pela persistência e empenho dos que buscam outra forma de pensar e fazer educação, considerando o alerta que nos faz Mészáros (2008) sobre a urgente e essencial alternativa de se romper na educação com a lógica do capital e sua ênfase obsessiva de formação para o mercado.

Para os alunos, seus principais protagonistas, “O Proeja, como um programa do governo, tem um longo caminho a ser traçado, para que realmente chegue ao público-alvo” (ESTUDANTE 15). Um deles entende “[...] que é aquela coisa de encarar o desafio porque o desafio existe,

<sup>5</sup> Em seu art. 7º, I, dentre os objetivos, cabe aos institutos “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Art. 8º: “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

e parece que alguns professores não se importam muito, [no sentido de] fazer diferente [de] ver onde está a deficiência”. Para esse aluno, “[...] falta isso, aquela vontade de querer mudar, e todo mundo pode fazer sua parte para mudar”.

A partir dessas e de outras interlocuções com os estudantes, bem como com os demais sujeitos envolvidos no processo, encontramos algumas razões para nos determos sobre o que segue ocorrendo nas práticas de formação do Proeja, focalizando a atenção no que pensam e expressam os estudantes sobre o que tem se desencadeado nas práticas e o que precisa ser feito para colocar a oferta ao alcance daqueles a quem ela se destina. Com essa ênfase, passamos a analisar algumas interlocuções que interpelam a realidade da oferta do Proeja no Ifes, apontando suas proposições. No que se refere às condições de oferta do curso em foco, Segurança do Trabalho, um dos alunos assim se expressa.

Quando fui fazer ele, só tinha à tarde, não tinha à noite e não tinha Edificações à tarde. Edificações não teve processo seletivo” (ESTUDANTE 2). Eu acho que deveria ter turnos, manhã, tarde e noite, para ter disponibilidade de horários. Eu trabalho pela manhã e já fiz uma troca no meu serviço para continuar os meus estudos, porque é muito difícil conciliar[...] (ESTUDANTE 10)

Retomamos aqui a caracterização dos sujeitos e seu pertencimento à classe trabalhadora, que requer, por parte da organização da escola, um olhar atento às condições de acesso e a mobilização de estratégias para responder à dinâmica da permanência no curso como possibilidade de garantir a apropriação de conhecimentos e aprendizagens. Para além de uma organização de oferta que contemple os sujeitos da EJA, eles apontam algumas dificuldades encontradas na concretização do programa, como a necessidade de formação continuada de professores e de rever a forma de avaliação. Identificamos, em suas falas, práticas pedagógicas adequadas aos sujeitos para os quais foram pensadas. Mas, ao mesmo tempo, os alunos apontam que os professores do Proeja, em sua maioria os das áreas técnicas, não abraçaram o Proeja como curso pertencente ao Ifes. Acusam os professores de não estarem preparados para lidar com a EJA e de se recusarem a buscar um diálogo que lhes possibilite uma melhor compreensão da modalidade.

Mas o que acontece é que ele prefere abrir mão do Proeja do que tentar se encaixar e tentar ajudar, porque precisamos dele também, né? Pois ele é muito inteligente e tem muita coisa pra passar pra a gente, tem muito conhecimento de prática e tudo, só que ele prefere abrir mão de se encaixar ou fazer um curso de Didática, que possa nos ajudar, buscar ajuda de um professor que tem essa habilidade maior. Um [professor] foi dar a sua opinião e ele nem fez questão, ele não quis nem ouvir. É isso. Alguns

preferem abrir mão, como alguns já fizeram, do que tentar se encaixar, tentar fazer tipo uma reciclagem. Então, pra eles, é melhor abrir mão do Proeja que, na concepção deles, é insignificante, do que tentar mudar (ESTUDANTE 8).

Essa afirmação constata o que estudos iniciais já apontavam em relação aos professores dessas áreas: “A baixa participação dos professores da área técnica, tanto nas reuniões de formação quanto nas comissões de discussão da implementação das propostas comprometeu a implantação do programa e a proposta de integração curricular” (OLIVEIRA; SCOPEL; FERREIRA, 2013, p. 9).

Outras situações são expressas pelos estudantes, situações essas que são recorrentes na vida das escolas que ofertam a EJA e que sugerem o olhar e a escuta sensíveis dos envolvidos na busca de alternativas para lidar com as limitações dos estudantes que remetem à condição de classe desses sujeitos, quando assim dizem:

Não temos tanto tempo para estudar e, às vezes, a gente estuda em meio de barulho e, quando chega nas provas, a gente não consegue muita coisa. Vontade de estudar eu tenho, mas eu trabalho num setor pequeno que às vezes junta gente, então eu não consigo compreender por conta da barulho, e nas provas eu saio muito triste, e acaba parecendo que não estudei, que não lutei...Às vezes eu retorno ao Proeja pelos professores que abraçam essa causa, apesar de ter alguns que não abraçam e que queriam ver a gente fora daqui. Eu sinto isso. Será que os professores são tão sábios que não têm condições de dar aula para a gente, e que a gente é tão burro, porque ouvimos isso, infelizmente, para não aprender alguma coisa? (ESTUDANTE 14)

No entanto, apesar das dificuldades apontadas, encontramos práticas dentro do Ifes que reafirmam a importância da aproximação do professor da realidade do aluno ao propiciar a vivência da teoria na prática, o que, de certa forma marca um começo de tentativa de se alcançar a integração curricular:

[A] professora de Português maravilhosa aquela mulher, ...Aprendemos em Português, História. A gente conseguiu ver, nessa pesquisa que nós fizemos em Mariana, em Ouro Preto. Muito bom, muito proveitoso. Até visita técnica a gente fez lá, nas mina. Muito gostoso...É claro que o aprendizado só vai acumulando (ESTUDANTE 3)

A avaliação é apontada pelos alunos como outro fator que precisa ser repensado no Ifes. Segundo eles, essa prática é vista como meio de retenção e não de diagnóstico, como preconizam Muray e Cristson (2011). “Tem muito professor que quer ficar segurando o aluno

aqui. Risco Químico e Risco Físico, são as matérias [em] que as pessoas ficam agarradas... Poxa! Já terminei tudo, não consigo passar nessa matéria? Tiro o caderno da mochila, um cálculo com 2, 3 páginas [...]”(ESTUDANTE 4)

Todavia, há professores que usam a avaliação formativa de forma sistemática em sua prática docente, envolvendo os alunos e contribuindo para a formação de indivíduos pensantes e críticos, como podemos notar na fala da estudante abaixo:

A prova que ele dá, você não acha que é uma prova, mas você faz o exercício, você fica tranquila, acaba que eu aprendi nessa aula...Então ...tem professor muito rígido na hora da prova. Aí você não aprende nada, tipo assim, vai sendo empurrado, acabou que você não aprendeu nada... (ESTUDANTE 15)

Há ainda, na visão dos estudantes, aqueles professores que mostram comprometimento com o que fazem e se preocupam com a aprendizagem de seus alunos. Para eles há professores "[...] que fazem questão de que você aprenda, de que você desenvolva, colocam o aluno realmente pra trabalhar, pra pesquisar. Coisa que é diferente de uma escola pra outra escola. Eu sei que tem mudado muito, mas eu percebo essa diferença entre essa instituição e as demais" (ESTUDANTE 17).

Com relação à visão que têm de si mesmos no percurso, as mudanças percebidas em suas atitudes e no trato com o conhecimento são também compartilhadas por um dos estudantes, como expresso neste depoimento com relação à percepção crítica de determinadas questões sociais tratadas na aula de Filosofia:

[...] até que gera discussões na sala, é uma questão polêmica. Então, pelo próprio fato de nós expormos a nossa opinião e não concordar com a opinião do outro e contra-argumentar, Acredito que sim, é uma forma de nos tornarmos seres humanos pensantes e não simplesmente aceitarmos as ideias prontas, não simplesmente comer o que colocam, mas sim irmos buscando coisas melhores. Acredito que sim. Principalmente no início, nós tivemos Filosofia. A turma era maior, tinha evangélicos e tinha aquela discussão de religião e eu me lembro da primeira discussão que teve. O professor afirmou que uma família também pode ser de dois homens e criar uma criança, e não só eu, mas outras pessoas brigamos com ele, aquilo gerou uma polêmica, a aula acabou e não tinha terminado ...(ESTUDANTE 16)

As interlocuções travadas com o que pensam os estudantes sobre suas vivências no curso de Segurança do Trabalho nos dão a conhecer um pouco mais sobre o que vem sendo produzido no âmbito das práticas pedagógicas e sugerem pistas a serem tomadas como objeto de

reflexão para fazer avançar a possibilidade de construção e efetivação de uma proposta de formação integral. Alguns fragmentos focalizados pelos estudantes nos permitem também captar as contradições, limites e desafios a enfrentar, quando consideramos a lógica social global que tem orientado as políticas educativas voltadas para jovens e adultos. É possível observar que os fundamentos do currículo integrado, de certa forma, estão ainda distantes da apropriação pelas práticas vigentes por parte de alguns professores, como a não dissociação entre formação geral e técnica, entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual. Todavia, encontramos nas práticas de alguns professores condições de se lançar sementes e fazer germinar uma nova cultura de formação.

Nessa perspectiva, as relações sociais e pedagógicas que se atravessam na educação formal evidenciam suas contradições. Se por um lado encontramos formas de internalização inculcadas e reproduzidas nas relações pedagógicas que reafirmam a discriminação de classe, a busca de formação para o mercado de trabalho, a superioridade dos professores em relação aos alunos, torna-se essencial afirmar e dar visibilidade às formas de sociabilidade que se contrapõem a essa lógica excludente e que afirmam a importância de considerar, nos processos formativos, as aprendizagens como nossa própria vida. Para Mészáros (2008, p. 55) isso só será possível se desafiarmos "[...] as formas atualmente dominantes de internalização fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal" (p.55).

### **Desvelando percursos, vislumbrando novas questões e entrevendo desafios**

Foi nosso objetivo, neste texto, analisar percursos de escolarização e as práticas que foram produzidas no processo com a oferta do Proeja, em específico no Ifes Campus Vitória. Partimos do exercício de uma prática teórica que se ancorou na sustentação empírica das práticas que envolveram os estudantes do curso de Segurança do Trabalho no diurno. Buscamos apreender nessas análises elementos que nos ajudassem a desvelar as implicações da indução de políticas, como as do Proeja, sobre as práticas de formação de trabalhadores jovens e adultos, procurando compreender em que elas têm contribuído e/ou limitado aos sujeitos o acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos na perspectiva da formação integral preconizada pelo programa.

Nessa tarefa, buscamos dialogar com resultados de pesquisas que exploram as relações trabalho, educação e políticas públicas para a formação de jovens e adultos, envolvendo



pesquisadores luso-brasileiros preocupados com os rumos tortuosos que essas políticas vêm assumindo, no sentido de construir novas possibilidades, tendo a escuta dos sujeitos como referências para análises dos desafios, contradições e precariedades observadas nas condições de efetivação da oferta. A denominação que caracteriza os sujeitos jovens e adultos como da classe trabalhadora suscita a necessidade de aprofundar estudos sobre as mudanças no mundo do trabalho no contexto do capitalismo pós-industrial e suas implicações para o contingente de trabalhadores, em especial os trabalhadores pobres que caracterizam, no Brasil, os jovens, adultos e idosos atingidos por essas mudanças. Esses sujeitos vêm sendo denominados também como jovens e adultos pouco escolarizados, o que tem produzido por parte da lógica da educação formal internalizações que vão deixando marcas e produzindo estigmas que desqualificam os sujeitos como inferiores, incapazes e reduzidos por determinação da lógica do capital a assumirem o seu lugar na sociedade, hierarquicamente definido na divisão social e técnica do trabalho, pela sua condição de classe.

Com essa ênfase dialogamos também com a abordagem defendida por Mészáros (2008) ao insistir na crítica da educação formal com uma parte importante do sistema global de internalização que precisa ser confrontado, uma vez que nas suas dimensões visíveis e ocultas, acaba por mistificar a realidade e a mantê-la inalterada, pelo conformismo que produz.

Nesse sentido, ao analisarmos os percursos e práticas explorados no desenvolvimento da oferta do Proeja, considerando a sua concepção de formação integral, identificamos no Ifes uma tradição de práticas baseada em uma lógica hegemônica de formação para o mercado, uma das internalizações na rede federal. Essa, de certa forma, é cada vez mais enfatizada pelo contexto de mercantilização da educação brasileira. Romper com essa lógica talvez seja um dos desafios permanentes a enfrentar, na produção do que Mészáros (2008, p. 59) chama de "[...] uma atividade de contrainternalização que atue com o rompimento de conformidade, movendo-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo de práticas educacionais mais abrangentes".

## Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 5 de agosto de 2014.

ALVES, N. Jovens pouco escolarizados e políticas activas de emprego. In: RUMMERT, S. CANARIO, R. FRIGOTTO, G. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora da UFF, 2009, p. 125-146.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília: DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Serie Estudos e Pesquisas).

CANARIO, R. Trabalho, educação e emancipação social. In: RUMMERT, S.; CANARIO, R.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora da UFF, 2009. p. 23- 44.

CAVACO, C. Adultos pouco escolarizados e reconhecimento de adquiridos experienciais. In: RUMMERT, S.; CANARIO, R.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora da UFF, 2009. p. 147-165.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1. 175 p .

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Ciavatta, M; Gaudêncio, F; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do Proeja. **Educação e Realidade**, EJA e Educação Profissional, v. 35, n. 1, p. 87-108, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

FRIGOTTO, G . Políticas públicas de educação, emprego e renda para jovens trabalhadores e a promessa ilusória de inclusão e de empregabilidade. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**, 4., 2009, Rio de Janeiro. **Anais do IV Seminário de Pesquisa**. Rio de Janeiro. 2009

\_\_\_\_\_. Projetos societários em disputa no Brasil e a juventude com vida provisória. In: RUMMERT, S.; CANARIO, R.; FRIGOTTO, G. (Org.) **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora da UFF, 2009. p. 107-124.

HOTZ, K. G. A política educacional do Proeja e o atendimento das demandas econômicas e sociais. In: LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.; DEITOS, R. A. (Org.). **PROEJA Educação**

**profissional integrada à EJA:** questões políticas, pedagógicas e epistemológicas. Curitiba: Ed. UTFPR. 2011, p. 51-69.

LIMA FILHO, D. L. ; CÊA, G. S. S.; DEITOS, R. A. O Proeja e as possibilidades de sua afirmação como política pública: o financiamento em questão. In: LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.; DEITOS, R. A. (Org.). **Proeja: educação profissional integrada à EJA:** questões políticas, pedagógicas e epistemológicas. Curitiba: Editora UTFPR, 2011. v. 1, p. 23-37.

LIMA FILHO, D. L. O Proeja em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 109-127, 2010.

MACHADO, M. M. A Educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização a educação profissional. **Inter-ação** (UFG. Impresso), v. 36, p. 393-412, 2011

MESZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MURRAY, D. E.; CHRISTISON, M. **What english language teachers need to know:** facilitating learning. New York, NY: Taylor & Francis, 2011.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, E. C., PINTO, A. H., FERREIRA, M. J. R. (Org.). **EJA e educação profissional:** desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília/DF: Liber Livro Editora Ltda., 2012. p. 121-141

OLIVEIRA, E. C., PINTO, A. H., FERREIRA, M. J. R. (Org.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. 1 ed .Brasília/DF: Liber Livro Editora Ltda., 2012.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G.; FERREIRA, M. J. R. A experiência do Proeja: a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no Ifes Campus Vitória. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1, 2013.

RUMMERT, S.; CANARIO, R.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora da UFF, 2009.