

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDNA GRAÇA SCOPEL**

**A EDUCAÇÃO POPULAR NAS EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS  
DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA DO IFES**

VITÓRIA  
2017

**EDNA GRAÇA SCOPEL**

**A EDUCAÇÃO POPULAR NAS EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS  
DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA DO IFES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação da Professora Doutora Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Scopel, Edna Graça, 1976 -  
S422e A educação popular nas experiências e práticas de  
integração curricular no Proeja do Ifes / Edna Graça Scopel. –  
2017.  
211 f. : il.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Nacional de Integração da Educação  
Profissional com a Educação Básica na Modalidade de  
Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 2. Educação popular. 3.  
Experiência – Educação. 4. Integração na educação –  
Currículos. 5. Prática de ensino. I. Oliveira, Edna Castro de,  
1950-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



**EDNA GRAÇA SCOPEL**

**A EDUCAÇÃO POPULAR NAS EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE  
INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA DO IFES**

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para obtenção  
do Grau de Doutor em Educação.

Aprovado em 31 de janeiro de 2017.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

*Edna Castro de Oliveira*

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Eliza Bartolozzi Ferreira*

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Gerda Margit Schütz Foerste*

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Henrique Pinto*

Professor Doutor Antônio Henrique Pinto  
Instituto Federal do Espírito Santo

*Maria Emilia de Castro Rodrigues*

Professora Doutora Maria Emilia de Castro Rodrigues  
Universidade Federal de Goiás

Dedico esse trabalho

A todos os educandos e educandas do Proeja do Ifes - *Campus* Vitória, que lutam para conciliar trabalho, escola e família e com os quais convivo diariamente.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e na elaboração desta pesquisa.

Em especial, agradeço:

À minha amiga, companheira e orientadora, professora Edna Castro de Oliveira, que soube indicar os caminhos, dividindo comigo seus saberes e, principalmente, por acreditar que seria possível a realização deste trabalho.

Aos professores Antonio Henrique Pinto, Eliza Bartolozzi Ferreira, Gerda Margit Schutz Foerste e Maria Emilia de Castro Rodrigues que compartilharam comigo seus olhares sobre minha pesquisa.

A todos os professores do PPGE/Ufes, de modo especial àqueles que ministraram aulas na turma 10 do curso Doutorado em Educação, pelas contribuições e amizade durante este caminho.

Aos membros do grupo de pesquisa do Observatório da Educação (Obeduc) e aos meus companheiros de doutorado: Giovane, Henrique, Iraldirene e Zen.

Ao Ifes, pelo apoio institucional e aos educandos e educadores do Proeja, meu agradecimento por compartilhar comigo suas experiências.

Aos amigos do Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP), pelo apoio e companheirismo.

Às minhas amigas-irmãs Zezé, Zilda e Milena, pelo apoio, força e companheirismo nesta caminhada.

Ao meu namorado Thiago Augusto pela paciência e compreensão.

Aos meus pais, Fiorencio e Mercí, aos meus irmãos, sobrinhos, cunhadas e tias por todo o seu apoio, carinho e compreensão pela ausência.

Muito obrigada !!!

*Ler significa reler e compreender, interpretar.  
Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta  
a partir de onde os pés pisam.*

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto.  
Para entender como alguém lê, é necessário  
saber como são seus olhos e qual é sua visão  
de mundo. Isso faz da leitura sempre uma  
releitura.*

*A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.  
Para compreender, é essencial conhecer o  
lugar social de quem olha. Vale dizer: como  
alguém vive, com quem convive, que  
experiências tem, em que trabalha, que  
desejos alimenta, como assume os dramas da  
vida e da morte e que esperanças o animam.  
Isso faz da compreensão sempre uma  
interpretação.*

*Sendo assim, fica evidente que cada leitor é  
coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos  
que tem. Porque compreende e interpreta a  
partir do mundo em que habita.*

*(Leonardo Boff, 1998)*

## RESUMO

A questão problema que instigou esta investigação reporta ao modo como as experiências vividas nas práticas educativas do Proeja explicitam a busca pela integração curricular e a construção coletiva, na perspectiva da educação popular. Teve como objetivo geral analisar as experiências vividas junto aos sujeitos envolvidos no Proeja, no Ifes - *Campus* Vitória, em contextos de práticas educativas diferenciadas, com vistas à integração curricular e à construção coletiva. Os fundamentos epistemológicos da educação popular, a partir da perspectiva libertadora, são tomados como principal aporte teórico-metodológico, para dialogar com as práticas e experiências no âmbito do Proeja, a partir do campo de estudos produzido no contexto latino-americano, caracterizado por um pensamento próprio e uma prática política e pedagógica de resistência à dominação e ao pensamento hegemônico neoliberal, tendo como opção básica a transformação das condições que perpetuam a desigualdade, a injustiça e a exclusão social. Trabalhamos com a hipótese de que o Proeja, ao longo de 10 anos de sua implantação, produziu inúmeras experiências e apesar de suas contradições, essas experiências têm sido expressas nas mudanças observadas nas práticas educativas que incorporam alguns princípios da educação popular, na busca da integração curricular. Operamos com a sistematização de experiências como estratégia metodológica, respaldada pela abordagem epistemológica desconstrutiva e histórico-dialética, atentando para a postura crítica, analítica e o estranhamento de quem a realiza, e para as condições de contexto e do momento histórico de realização das experiências, que envolveu 25 educadores, 15 educandos e 5 gestores. As análises foram realizadas a partir da produção de dados oriunda dos registros das reuniões pedagógicas, do diário de campo, das entrevistas e observações *in loco*. As experiências aqui sistematizadas nos levam a reafirmar a tese de que os fundamentos epistemológicos e as práticas da educação popular se constituem em alternativa para se repensar os processos educativos no Proeja, no *Campus* Vitória. Os resultados indicam o protagonismo dos sujeitos, suas reflexões críticas das práticas para compreendê-las e produzir interferências, no que demandam de transformação. Apesar das contradições, percebe-se o exercício do diálogo com um dos princípios do currículo integrado, na construção coletiva de conhecimentos gerais e específicos.

Palavras-chave: Proeja; Educação Popular; Integração curricular; Construção Coletiva; Sistematização de Experiência.



## ABSTRACT

The problem issue that instigated this research reports to the way in which the experiences lived in the Proeja's educational practices explicit the search for the curricular integration and the collective construction, in the perspective of the popular education. It has as general objective to analyze the experiences of the subjects involved in Proeja, in the Ifes - Campus Vitória, in contexts of differentiated educational practices aiming at the curricular integration and collective construction. The epistemological fundamentals of popular education, from a liberating perspective, are taken as the main theoretical and methodological contribution, to dialogue with practices and experiences. In Proeja's scope, from the field of studies produced in the Latin American context, characterized by a proper thought and a political and pedagogical practice of resistance to domination and neoliberal hegemonic thinking, having as basic option the transformation of the conditions that perpetuate inequality, injustice and social exclusion. We worked with the hypothesis that the Proeja, over 10 years of its implementation, has produced innumerable experiences that, despite their contradictions, have been expressed in the observed changes in educational practices that incorporate some principles of popular education, in the search for curricular integration. We worked with the systematization of experiences as a methodological strategy, supported by the deconstructive epistemological approach and historical-dialectic, Attempting to the critical and analytical posture and the estrangement of who carry it out, and to the conditions of the context and the historical moment of realization of the experiences, Which involved 25 educators, 15 students and 5 gestores. The analyzes were performed from the production from records of the pedagogical meetings, the field diary, interviews and observations *in loco*. The experiences here systematized lead us to reaffirm the thesis that the epistemological foundations and practices of popular education constitute an alternative to rethink the educational processes in Proeja on Campus Vitória. The results indicate the protagonism of the subjects, their critical reflections about the practices in order to understand them and produce interferences in what demand transformation. In spite of the contradictions, is perceived the exercise of dialogue with one of the principles of the integrated curriculum, in the collective construction of general and specific knowledge.

Keywords: Proeja; Popular Education; Curricular integration; Collective Construction; Systematization of Experience.

## RESUMEN

El asunto en cuestión que motivó esta investigación se refiere a la forma como las experiencias vividas en las prácticas educativas del Proeja muestran la búsqueda por la integración curricular y la construcción colectiva, en la perspectiva de la educación popular. Tuvo como objetivo general analizar las experiencias vividas junto a los sujetos involucrados en el Proeja, en el Ifes – *Campus* Vitória, en contextos de prácticas educativas diferenciadas, con vista a la integración curricular y a la construcción colectiva. Los fundamentos epistemológicos de la educación popular, a partir de la perspectiva libertadora, son tomados como el principal aporte teórico-metodológico, para dialogar con las prácticas y las experiencias en el ámbito del Proeja, a partir del campo de estudios producidos en el contexto latinoamericano, caracterizado por un pensamiento propio y una práctica política y pedagógica de resistencia a la dominación e al pensamiento hegemónico neoliberal, teniendo como opción básica la transformación de las condiciones que perpetúan la desigualdad, la injusticia y la exclusión social. Trabajamos con la hipótesis de que el Proeja, a lo largo de 10 años de su implantación, produjo innumerables experiencias y a pesar de sus contradicciones, esas experiencias han sido expresadas en los cambios observados en las prácticas educativas que incorporan algunos de los principios de la educación popular, en la búsqueda de la integración curricular. Operamos con la sistematización de experiencias como estrategia metodológica, respaldada por el abordaje epistemológico deconstructivo e histórico-dialéctico, poniendo atención a la postura crítica, analítica y el distanciamiento de quien la realiza, y para las condiciones de contexto y del momento histórico de realización de las experiencias, que envolvió 25 educadores, 15 educandos y 5 gestores. Los análisis fueron realizados a partir de la producción de datos oriundos de los registros de las reuniones pedagógicas, del diario de campo, de las entrevistas y observaciones in situ. Las experiencias aquí sistematizadas nos llevan a reafirmar la tesis de que los fundamentos epistemológicos y las prácticas de la educación popular se constituyen en alternativa para repensar los procesos educativos en el Proeja, en el *Campus* Vitória. Los resultados indican el protagonismo de los sujetos, sus reflexiones críticas de las prácticas para comprenderlas y producir interferencias, en lo que demanda transformación. A pesar de las contradicciones, se percibe el ejercicio del diálogo con uno de los principios del currículo integrado, en la construcción colectiva de los conocimientos generales y específicos.

Palabras claves: Proeja; Educación Popular; Integración curricular; Construcción colectiva; Sistematización de experiencia.

## LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Espiral da dinâmica do processo .....  | 117 |
| Imagem 1 – Projeto desenvolvido pelos educandos do curso de Segurança do Trabalho ..... | 179 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos municípios de Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória (2010) .....                                      | 35 |
| Gráfico 2 – Quantitativo de matrículas de EJA no Ensino Fundamental, integradas à educação profissional presencial e semipresencial (2007 – 2014).. | 38 |
| Gráfico 3 – Quantitativo de matrículas de EJA no Ensino Médio, integradas à educação profissional presencial e semipresencial (2007 – 2014) .....   | 39 |

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Educandos entrevistados (2016) .....  | 121 |
| Quadro 2 – Educadores entrevistados (2016) .....   | 121 |
| Quadro 3 – Educadores participantes das reuniões pedagógicas iniciais e que suas narrativas foram selecionadas para compor a sistematização .....        | 139 |
| Quadro 4 – Educadores participantes das reuniões pedagógicas intermediárias, que tiveram suas narrativas selecionadas para compor a sistematização ..... | 152 |
| Quadro 5 – Educandos participantes das reuniões pedagógicas intermediárias, que tiveram suas narrativas selecionadas para compor a sistematização .....  | 152 |
| Tabela 1 – Situação da população brasileira a partir de 15 anos, em relação à Educação Básica, por faixa etária (2010) .....                             | 34  |
| Tabela 2 – EJA: matrículas por etapa de ensino – Brasil (2007 - 2013) ..   | 37  |
| Tabela 3 – Oferta de vagas por <i>campi</i> no Ifes (2011 - 2016) .....  | 41  |
| Tabela 4 – Relação candidato / vaga para o Proeja do <i>Campus</i> Vitória (2016) .....  | 42  |
| Tabela 5 – Quantidade de educandos por gênero (2016/2) .....   | 130 |
| Tabela 6 – Quantidade de educandos por raça/etnia (2016/2) .....   | 131 |
| Tabela 7 – Quantidade de educandos por faixa etária (2016/2) .....   | 133 |
| Tabela 8 – Quantitativo de Reuniões Pedagógicas Iniciais realizadas no Proeja (2013 - 2016) .....  | 138 |
| Tabela 9 – Quantitativo de Reuniões Pedagógicas Intermediárias realizadas no Proeja (2013 - 2016) .....  | 151 |

## LISTA DE SIGLAS

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>AEE</b>       | Atendimento Educacional Especializado                                  |
| <b>AIT</b>       | Associação Internacional dos Trabalhadores                             |
| <b>Anpae</b>     | Associação Nacional de Política e Administração da Educação            |
| <b>Anped</b>     | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação            |
| <b>BDTD</b>      | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                  |
| <b>Capes</b>     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| <b>CEAAL</b>     | Conselho de Educação de Adultos da América Latina                      |
| <b>CEB</b>       | Câmara de Educação Básica  |
| <b>Cefet</b>     | Centro Federal de Educação Tecnológica                                 |
| <b>Cefetes</b>   | Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo               |
| <b>CNBB</b>      | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil                              |
| <b>CNE</b>       | Conselho Nacional de Educação  |
| <b>Confintea</b> | Conferência de Educação de Adultos                                     |
| <b>CPC</b>       | Centros Populares de Cultura   |
| <b>CUT</b>       | Central Única dos Trabalhadores  |
| <b>EJA</b>       | Educação de Jovens e Adultos   |
| <b>Emjat</b>     | Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores                       |
| <b>EPT</b>       | Educação Para Todos  |
| <b>ES</b>        | Espírito Santo   |
| <b>FAT</b>       | Fundo de Amparo ao Trabalhador   |
| <b>FIC</b>       | Formação Inicial e Continuada  |
| <b>GEMP</b>      | Grupo de Educação Matemática do Proeja - Ifes/Vitória                  |
| <b>GT</b>        | Grupo de Trabalho  |
| <b>IBGE</b>      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| <b>Ifes</b>      | Instituto Federal do Espírito Santo                                    |
| <b>IFG</b>       | Instituto Federal de Goiás   |
| <b>IFPB</b>      | Instituto Federal da Paraíba   |
| <b>IFRN</b>      | Instituto Federal do Rio Grande de Norte                               |
| <b>IFRS</b>      | Instituto Federal do Rio Grande do Sul                                 |
| <b>Inep</b>      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| <b>LDB</b>       | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional                          |
| <b>MCP</b>       | Movimento de Cultura Popular   |
| <b>MEB</b>       | Movimento de Educação de Base  |
| <b>MEC</b>       | Ministério da Educação   |
| <b>MG</b>        | Minas Gerais   |
| <b>Mobral</b>    | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                  |
| <b>MOVA</b>      | Movimento de Alfabetização   |

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>MOVA-SP</b>  | Movimento de Alfabetização de São Paulo  |
| <b>MST</b>      | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  |
| <b>Napne</b>    | Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas  |
| <b>NGP</b>      | Núcleo de Gestão Pedagógica  |
| <b>Obeduc</b>   | Observatório da Educação   |
| <b>OCDE</b>     | Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico  |
| <b>ODMs</b>     | Objetivos de Desenvolvimento do Milênio  |
| <b>OMC</b>      | Organização Mundial de Comércio  |
| <b>PB</b>       | Paraíba  |
| <b>PDI</b>      | Plano de Desenvolvimento Institucional   |
| <b>PEC</b>      | Proposta de Emenda Constitucional  |
| <b>PIB</b>      | Produto Interno Bruto  |
| <b>PNA</b>      | Programa Nacional de Alfabetização   |
| <b>Pnad</b>     | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  |
| <b>PNE</b>      | Plano Nacional de Educação   |
| <b>PPC</b>      | Projeto Pedagógico de Curso  |
| <b>PPGE</b>     | Programa de Pós-Graduação em Educação  |
| <b>Proeja</b>   | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| <b>Projovem</b> | Programa Nacional de Inclusão de Jovens  |
| <b>Pronatec</b> | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  |
| <b>PT</b>       | Partido dos Trabalhadores  |
| <b>Recid</b>    | Rede de Educação Cidadã  |
| <b>RJ</b>       | Rio de Janeiro   |
| <b>ROD</b>      | Regulamentos da Organização Didática   |
| <b>Setec</b>    | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  |
| <b>Ufes</b>     | Universidade Federal do Espírito Santo   |
| <b>UFMG</b>     | Universidade Federal de Minas Gerais   |
| <b>UnB</b>      | Universidade de Brasília   |
| <b>UNE</b>      | União Nacional dos Estudantes  |
| <b>UNESCO</b>   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura   |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>   | <b>18</b> |
| <b>1. REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A TEMÁTICA .....</b>  | <b>21</b> |
| 1.1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA.....   | 29        |
| 1.2. OS MOVIMENTOS PRODUZIDOS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA.....  | 32        |
| 1.3. DIÁLOGOS COM AS PRODUÇÕES SOBRE O PROEJA .....  | 43        |
| <b>2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR .....</b> | <b>63</b> |
| 2.1. SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA COMO CONSTRUTO TEÓRICO-PRÁTICO .....  | 69        |
| 2.2. FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA ....  | 75        |
| <b>3. EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR E DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR .....</b>                         | <b>80</b> |
| 3.1 EXPLORANDO AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO POPULAR .....  | 82        |
| 3.2. EDUCAÇÃO POPULAR: EMERGÊNCIA E INFLUÊNCIAS DO IDEÁRIO DO MOVIMENTO OPERÁRIO NO BRASIL .....                 | 84        |
| 3.3. A EDUCAÇÃO POPULAR NAS EXPERIÊNCIAS DO DISTRITO FEDERAL: PASCHOAL LEMME .....                               | 90        |
| 3.4. MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR .....  | 95        |
| 3.5 EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E SUAS VINCULAÇÕES AO LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA LIBERTADORA..... | 98        |
| 3.6. A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: A PERSISTÊNCIA DE UM DESAFIO..   | 105       |



|   |            |
|---|------------|
| <b>4. PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b>                          | <b>117</b> |
| 4.1. O LOCUS DA PESQUISA.....   | 122        |
| <b>5. MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO NO INTERIOR DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NO PROEJA</b> ..... | <b>135</b> |
| 5.1. EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....                 | 137        |
| 5.1.1. A prática das reuniões pedagógicas iniciais.....                                 | 137        |
| 5.1.2. A prática educativa das reuniões pedagógicas intermediárias .....                | 150        |
| 5.1.3. Percepções das práticas de integração pelo olhar dos sujeitos do Proeja .....    | 167        |
| 5.2. A CONSTRUÇÃO COLETIVA COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA .....                       | 177        |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>185</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>195</b> |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | <b>210</b> |

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo analisar as experiências vividas junto aos sujeitos envolvidos no 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*. Observamos e analisamos os diferentes contextos das práticas educativas desenvolvidas em busca da integração curricular e da construção coletiva, considerando que essas práticas, na perspectiva da educação popular, são sempre político-pedagógicas.

A matriz epistemológica deste trabalho consiste na educação popular, em conjunto com o acúmulo de conhecimentos que esse campo de estudos tem construído no contexto latino-americano, de modo a afirmar um pensamento próprio a partir da opção básica pela transformação das condições que produzem a injustiça, a exploração, a dominação e a exclusão social. Para tanto, entrelaçamos as contribuições teóricas dos estudiosos dos campos do Trabalho e Educação e da educação de jovens e adultos (EJA) para nos auxiliar na compreensão da dimensão histórico-social dessas práticas e de suas possibilidades para a formação dos sujeitos jovens e adultos.

A escolha desta temática está ancorada nos caminhos percorridos, na vida partilhada e no compromisso com as camadas populares, atravessados pelas experiências vividas pela pesquisadora como pedagoga do Proeja, no Ifes - *Campus Vitória*<sup>1</sup>. Em um movimento dialético de imersão nas práticas educativas, assim como de emersão das mesmas quando necessário, procedemos à sistematização pretendida de forma crítica e analítica; o impulso promovido por essas experiências levou-nos a seguir investigando, em meio às tensões do fazer pedagógico com o Programa.

Como resultado da sistematização de experiências, o texto que ora submetemos à apreciação do leitor, estrutura-se em cinco capítulos, nos quais

---

<sup>1</sup> Utilizarei a primeira pessoa do singular ao aludir às minhas experiências, porém, no decorrer desta pesquisa, usarei a primeira pessoa do plural, ao estabelecer o diálogo com outros interlocutores.

buscamos entrelaçar momentos de formação e experiências de construção coletiva vividas com os sujeitos envolvidos no Proeja do Ifes - *Campus* Vitória.

No primeiro capítulo, intitulado “Reflexões iniciais sobre a temática”, abordamos a temática de pesquisa, apresentamos a construção do problema, seus objetivos e a tese que se busca afirmar. Neste momento, contextualizamos os movimentos produzidos pela implementação do Proeja, problematizando os dados estatísticos que nos permitem ler de forma crítica a realidade da EJA e ainda exploramos as produções acadêmicas produzidas no período de 2010 a 2016, que buscaram acompanhar a implementação do Proeja e que são significativas para a interlocução com nossa pesquisa. Após investigar as publicações acadêmicas a respeito da temática em questão, debruçamo-nos sobre os trabalhos de dissertação e tese em nível nacional: Albuquerque (2013), Amorim (2016), Costa (2012), Silva (2010a), Silva (2010b), Silva (2011), Morais (2015), Soares (2014), Viana (2012) e Vitorette (2014), e localmente, os trabalhos selecionados foram os de: Freitas (2010), Gama (2015), Jordane (2013), Queiroz (2013), Vieira (2013) e Zanetti Netto (2016), dentre outros.

No segundo capítulo, denominado “Bases teórico-metodológicas da sistematização de experiências na perspectiva da educação popular”, apresentamos os fundamentos da presente investigação e sua base epistemológica, trazendo para o âmbito acadêmico outro olhar de fazer pesquisa. A sistematização de experiência é uma estratégia metodológica fundante nas práticas de educação popular, a partir de uma perspectiva libertadora.

Para construir este capítulo utilizamos os seguintes autores: Brandão (2006), Cendales González (2004), Falkembach (2002; 2007), Freire (1989; 1996; 1997; 2000; 2003; 2005), Ghiso Cotos (1999; 2004; 2006), Jara Holliday (2006), Mejía Jiménez (2004; 2009), Messina e Osorio (2016), Paludo (2001), Streck (2013a; 2013b) e Torres Carrillo (2004; 2013), dentre outros.

No terceiro capítulo, intitulado “Experiências e práticas de educação popular e de formação do trabalhador”, exploramos as origens da educação popular, com ênfase para o contexto latino-americano e, posteriormente, trazemos a influência embrionária do ideário do Movimento Operário nas lutas por uma educação voltada para a formação dos trabalhadores. Com isso, revisitamos as ações dos movimentos de educação e cultura popular, com o objetivo de apreender

sua importância naquele contexto e seus impactos para a EJA. Ganha destaque, ao final deste capítulo, a articulação dos princípios da educação popular com os princípios do currículo integrado.

Para tecer este capítulo, mergulhamos nos escritos de autores como: Araújo e Frigotto (2015), Beisiegel (1979), Ciavatta (2005; 2011), Etges (2000), Fávero (1983; 2009), Fávero e Freitas (2011), Freire (2005), Frigotto (2005); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Ghiraldelli Jr. (1986; 1987), Haddad e Di Pierro (2000), Kuenzer (2005), Machado (2010); Mejía Jiménez (2009; 2013), Paiva (2003), Paludo (2001), Ramos (2005), Saviani (2011), Torres Carrillo (2013), Vieira (2006), dentre outros.

No quarto capítulo, indicado como “Percurso metodológico e contextualização da pesquisa” apresentamos o caminho realizado para a produção dos dados e o *locus* de pesquisa.

No capítulo quinto, intitulado “Movimentos de integração no interior das práticas de formação do Proeja”, realizamos o exercício de sistematização das experiências vividas com os sujeitos do Proeja, do Ifes - *Campus* Vitória, de modo a dar visibilidade ao fazer pedagógico dos educadores e educandos, reconhecendo as aprendizagens, conflitos, tensionamentos, desafios e aberturas para a experimentação pela construção coletiva, nos processos formativos, em que outras relações pedagógicas e sociabilidades são produzidas, em contexto específico, o que torna a experiência única.

As considerações finais foram tecidas numa perspectiva de retextualização, com a tarefa de produzir de forma substantiva e de dentro da experiência vivida no processo de sistematização, os estranhamentos necessários para a leitura crítica das práticas educativas, buscando evidenciar o caráter político-pedagógico e ético, de compromisso com grupos populares e com a transformação da realidade de opressão, injustiça e exclusão social a que estão submetidos. Há também a busca por outros horizontes possíveis para as práticas educativas no contexto escolar e para além dele, em que a educação popular se faz uma alternativa na construção de propostas de formação para os jovens e adultos trabalhadores.

## 1. REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A TEMÁTICA

No movimento da pesquisa, é importante considerar as múltiplas relações que a indução do Proeja guarda com o contexto mais amplo da educação brasileira na década de 1990, como também a submissão das políticas educativas no Brasil aos ditames dos organismos multilaterais<sup>2</sup> “[...] cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103), com o objetivo de formar uma nova geração de trabalhadores para se adaptarem às novas exigências produtivas e organizacionais de um cenário marcado pela reestruturação dos processos produtivos. Nesse sentido, a distorção do princípio da educação como um direito social e subjetivo<sup>3</sup> e sua transformação em mercadoria, passa a vigorar como premissa básica da lógica do capital.

Assim, o contexto de acirramento dessas forças de mercado tem orientado a formação dos trabalhadores no país, de forma contrária ao que propõe o Proeja, a partir de sua perspectiva de formação integral<sup>4</sup>. Com esta ênfase, lançamos nesta investigação por caminhos arriscados, mas esperançosos, na perspectiva de promover transformações.

Desde a primeira década do século XXI, quando o Proeja foi criado, Frigotto (2011; 2016) aponta enfrentamentos e escolhas a fazer em torno de um projeto societário para o país. Pudemos evidenciar, assim, os avanços nas políticas assistenciais, principalmente no que concerne à distribuição de renda para a população mais pobre, a retomada dos concursos públicos para a reorganização dos serviços da administração estatal e a criação de novas Universidades públicas e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Contudo, salienta o autor que o governo, no que diz respeito ao sistema educacional, não construiu diretrizes

---

<sup>2</sup> Tais como: o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>3</sup> O direito à educação como um direito fundamental de natureza social está previsto nos artigos 6º, 205 a 214 da Constituição Federal de 1988. Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014), entre outros.

<sup>4</sup> A finalidade da formação integral é a superação da dualidade histórica presente na educação brasileira entre teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica. Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores (BRASIL, 2007a).

para contrapor-se às concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990.

Reafirmam-se, assim, as parcerias entre o setor público e a iniciativa privada, “[...] ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização” (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Mesmo reconhecendo a submissão das políticas educativas no Brasil ao sistema econômico internacional, as análises empreendidas pelos estudiosos do campo da educação de jovens e adultos e da educação profissional convergem ao apontar que a criação do Proeja<sup>5</sup> é resultado das tensões entre governo, movimentos sociais e comunidade acadêmica, configurando-se como parte das ações indutivas de política pública levada a efeito pelo Estado brasileiro durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Este movimento se deu devido à necessidade de se tentar reverter o quadro das políticas educacionais e de trabalho, emprego e renda, que as dissociava da educação básica, instauradas pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Com a revogação deste Decreto e aprovação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, reacenderam-se “as expectativas [de uma formação profissional emancipadora], mas sempre com um travo de dúvida, em uma sociedade cuja hegemonia está nas leis do lucro do capital” (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 110). A partir deste Decreto, retoma-se, portanto, a discussão sobre as possibilidades da oferta do ensino médio integrado à educação profissional, tanto para os adolescentes como para o público da EJA, possibilitando, deste modo, a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade “social, econômica, político-cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos” (BRASIL, 2007b, p. 25).

---

<sup>5</sup> O Governo Federal instituiu em 2005, no âmbito federal, o primeiro Decreto do Proeja, nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos do Proeja para o público do ensino fundamental da EJA.

Assim, tecido para se tornar uma política pública perene para a formação dos trabalhadores, o Proeja continua a inspirar as lutas por sua continuidade, embasado pelos seus princípios orientadores: a inclusão da população que tem pouco acesso à educação profissional; a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica e a universalização do ensino médio; a assunção do trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento e a compreensão de que as identidades sociais e a formação dos sujeitos da aprendizagem devem ser consideradas a partir da sua condição de trabalhadores, bem como das questões relativas ao gênero, à etnia e à geração (BRASIL, 2007a).

Fundado nestes princípios, o Programa produziu interferências no campo da EJA, uma vez que sua proposta significou um ato histórico na oferta de ensino médio integrado à educação profissional na educação básica, o que ampliou a concepção de EJA, sua abrangência e a sua configuração. Para o campo da educação profissional, pode-se avaliar, mediante nossos estudos e nossas experiências *in loco*, que a inclusão de jovens e adultos trabalhadores das camadas populares nos Institutos Federais, proporcionada pela implantação do Proeja, continua desafiando não só as práticas pedagógicas – engendradas na ideologia produtivista e mercantilista que vigoram, em alguma medida, desde suas origens enquanto Escola de Aprendizes e Artífices –, mas também toda a sua constituição, existência e identidade, enquanto instituição escolar voltada para o ensino técnico profissional, diante dos novos marcos regulatórios<sup>6</sup> das políticas públicas de educação.

Diante disso, faz-se necessário considerar as possibilidades e os impasses que emergiram durante o processo de implantação do Proeja nos Institutos Federais, tanto no que se refere à abertura das escolas ao acolhimento destes jovens e adultos trabalhadores que foram submetidos aos processos de exclusão social quanto ao preparo do corpo docente para atuar na complexa interseção dos campos da EJA e da educação profissional, na perspectiva do currículo integrado. No *Campus* Vitória não foi diferente. A partir das pesquisas

---

<sup>6</sup> “[...] marcos regulatórios são fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial – preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas” (DOURADO, 2007, p. 922).

realizadas no interior da Instituição, verificou-se inúmeros impasses, principalmente, com relação aos estigmas existentes em torno dos educandos da EJA, sobre o sentido da integração entre EJA e educação profissional, tensionamentos no campo do currículo integrado e das práticas desenvolvidas, entretanto, percebe-se que alguns avanços tomaram forma a partir do processo de formação no trabalho e planejamento com os professores que atuam junto ao Programa.

A este ponto, sinalizamos a aposta deste trabalho na educação popular como uma alternativa de ação político-pedagógica na qual, ao longo do percurso da pesquisa, insistimos em exercitar nas práticas educativas do Proeja, com e entre sujeitos, educandos, educadores e gestores. No movimento, a busca pela integração curricular e a construção coletiva constituíram parte do “eixo/ponto de observação” que orientou o processo de sistematização das experiências. Isso significou colocar em análise, a partir de múltiplos olhares dos sujeitos, a tradição da cultura escolar dominante do *Campus* Vitória, frente à cultura dos sujeitos educandos oriundos das camadas populares, às problematizações dos estigmas da inferioridade e incapacidade a eles atribuídos e ao risco que esses sujeitos representam para a Instituição quando ameaçam o seu status de “escola de excelência”. Esses são os sujeitos que passaram a ter, por meio do Proeja, acesso à formação profissional e à elevação de escolaridade sob o marco do direito à educação como preceito constitucional.

Ao analisar as transformações nas políticas de EJA do início do século XXI, Di Pierro e Haddad (2015, p. 199) ressaltam que “[...] a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes [...]”. No cenário internacional não foi diferente, lideradas por organismos internacionais, “[...] as diversas conferências, realizadas a partir dos anos 1990, sobre direitos sociais contaram com a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento de direitos pelos seus governos”<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> “As referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro inscritas em 1997, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia). O ano de 2015 é referência para os dois primeiros acordos, prazo em que as metas estabelecidas vencem. No caso da Declaração de Hamburgo, uma nova



No entanto, os autores evidenciam que, tanto no Brasil como no mundo, há muito ainda a se fazer quanto ao desenvolvimento dos direitos sociais, haja vista que a diminuição do número de analfabetos<sup>8</sup> jovens e adultos é muito lenta, e os avanços na escolaridade desse grupo são muito tímidos<sup>9</sup>. “O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Nessa perspectiva, o Proeja representou uma indução política de dentro do governo Lula – mesmo com suas contradições – em favor das classes menos favorecidas, ao optar pelo “[...] aprofundamento da adoção de políticas compensatórias como mecanismo de ajuste dos desequilíbrios causados pela radicalidade das práticas políticas de seu antecessor” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 91). O Proeja, como uma política de inclusão social, colocou-se como um horizonte de política pública perene de formação dos trabalhadores, e foi com base nessa ênfase que atuamos com as práticas de educação popular como uma possibilidade de intervenção nesse cenário; parte-se da premissa da transformação das condições que produzem e fomentam a manutenção das desigualdades e a exclusão, buscando promover justiça social.

A partir das experiências vividas no contexto do *Campus Vitória*, entendemos que a indução para a oferta da EJA nos Institutos Federais requer a necessária reflexão sobre o campo da educação profissional, técnica e tecnológica como um centro de grandes disputas conceituais, seja com base na Constituição Federal, na LDB - Lei nº 9.394/96, nas Diretrizes da educação profissional técnica de nível médio e no Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014. Ciavatta e Ramos (2012, p. 32 - 33) corroboram ao afirmarem que a história da política da

---

Confinteia ocorreu em 2009, em Belém do Pará, reafirmando compromissos para a EJA e estabelecendo novas estratégias para o seu desenvolvimento” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200).

<sup>8</sup> De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação, no período entre 2005 e 2014, cerca de 15% dos adultos do mundo, ou seja 758 milhões, não possuíam habilidades funcionais de alfabetização. Dos 36 milhões de adultos analfabetos na América Latina, 38,5% são brasileiros, são cerca de 14 milhões de pessoas num país que abriga 34,2% da população latino-americana. O Brasil é a oitava maior população de adultos analfabetos no mundo (UNESCO, 2016).

<sup>9</sup> “As condições de acesso e oferta de educação para esses jovens, adultos e idosos, apesar de avanços relevantes, ainda encerram muitos desafios. A taxa de analfabetismo, por exemplo, apresentou uma queda significativa de 1981 até 2014 [...]. Em 2014, o índice de analfabetismo caiu 2,2% em relação a 2006, passando de 10,5% para 8,3%, mas registrou, em números absolutos, uma pequena redução do total de analfabetos com 15 anos ou mais: foi de 14,5 milhões para 13,2 milhões” (BRASIL, 2016, p. 27).

educação dos trabalhadores brasileiros e sua regulamentação curricular exprimem “as marcas do Estado que afiançou a consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses”.

Na busca por uma “concepção menos adestradora e tecnicista e sua vinculação jurídica a financiamento público” (FRIGOTTO, 2011, p. 2011), o debate acerca das finalidades e da organização da oferta educacional destinada aos adolescentes, jovens e adultos deve também se estender à comunidade educacional, aos diversos segmentos da sociedade civil e ao Estado. No entanto, embora com a criação dos Institutos Federais o lugar da EJA, do ponto de vista legal, seja mantido, há o descumprimento da legislação, conforme veremos.

Outra reflexão que se coloca é que após 10 anos de implementação do Proeja, a avaliação subsidiada pelas pesquisas acadêmicas<sup>10</sup> evidencia a não efetivação do Programa como política pública, quando assumida do ponto de vista institucional (VITORETTE, 2014). No entanto, o Proeja vem persistindo no *Campus Vitória*, *locus* da pesquisa, em meio a debates, embates e contradições, enquanto uma aposta ético-política de educação pública de qualidade para jovens e adultos trabalhadores, empreendida por educadores, educandos e gestores, que vislumbram avanços nas suas experiências educativas. Mesmo diante de tantos percalços e desafios para a sua continuidade, o Programa na Rede Federal se mantém e tem apoio nas ações dos movimentos de resistência para o prosseguimento e conformação de sua oferta.

Cabe ainda retomar nestas reflexões iniciais que, no movimento da pesquisa, fomos instigados pela necessidade de deslocar posições, olhares, como alguém que, de dentro do Ifes, compartilha com outros pesquisadores das provocações que o Proeja trouxe para o interior dos Institutos Federais, com relação às “novas práticas sociais e pedagógicas para formação profissional de sujeitos” (AMORIM, 2015, p. 3).

---

<sup>10</sup> Produzidas pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e, posteriormente, com sua continuidade pela Rede de Pesquisa do Programa Observatório da Educação (Obeduc) / Capes – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Desde o ano de 2009, atuo como pedagoga dos cursos do Proeja<sup>11</sup> no Ifes - *Campus* Vitória e integro o Núcleo I Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/Ufes, da Rede de Pesquisa do Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes-Inep)<sup>12</sup>, vinculados ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) da Ufes, que acompanha o Programa em parceria com o Instituto.

Entre os anos 2010 e 2012, na pesquisa de mestrado, analisei o processo de construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos do Proeja, no contexto do citado *campus*. Os movimentos produzidos nesta construção dos projetos ressaltaram a relevância da inserção dos sujeitos jovens e adultos da EJA no espaço do Ifes e os tensionamentos ocasionados no que diz respeito ao cumprimento dos objetivos do Proeja, em especial, no que se refere à sua ênfase na formação humana a partir de experiências vividas de forma crítica e emancipatória, de modo a possibilitar sua atuação na transformação das próprias condições de vida pela mediação do trabalho e de outras formas de sociabilidade para além da capitalista (SCOPEL, 2012). Como frutos das análises elencadas na dissertação, abriram-se novas possibilidades de estudos, a partir da centralidade dos sujeitos do Proeja e suas experiências formativas.

Nesse mesmo período, houve de forma mais intensa meu envolvimento na militância no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo (Fórum EJA/ES)<sup>13</sup>, que tem atuado em ações políticas e de formulação e acompanhamento

---

<sup>11</sup> Durante esse período, também atuei no Ifes como: Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e Pedagoga do Programa Nacional Mulheres Mil, além de atuar como professora especialista da Licenciatura e das Pós-Graduações *Lato sensu* à distância.

<sup>12</sup> O projeto de pesquisa intitulado “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais” busca, através do diálogo entre as produções de pesquisadores, mestrandos, doutorandos, estudantes de iniciação científica e de professores da escola básica, em atuação, analisar as políticas e ações da EJA, nas diferentes configurações de sua oferta, assumida pelas redes públicas nos sistemas municipal, estadual, distrital e federal e suas relações com o mundo do trabalho. O desafio que ainda persiste no monitoramento da oferta está na luta empreendida pela manutenção do Proeja, como umas das ações de acompanhamento da política de formação dos trabalhadores e suas formas de materialização nas práticas pedagógicas, na perspectiva do currículo integrado, tendo em vista os sujeitos a quem essa oferta se destina e suas especificidades, nos diversos *locus* de pesquisa (CAPES/SICAPES, 2012).

<sup>13</sup> O Fórum de EJA do Espírito Santo surge a partir de um projeto de extensão, iniciado em 1998, que dá origem ao Fórum Permanente de EJA da Grande Vitória. “O Fórum se conformou inicialmente, muito mais, como espaço de formação, informação e intercâmbio de experiências do que como instância de discussão política e de encaminhamento de ações efetivas na defesa e valorização da EJA junto às instâncias públicas. Ao longo do tempo, em função da dinâmica dos cenários produzidos pela mobilização crescente em nível nacional, e pelo próprio fortalecimento do

de políticas públicas para a EJA, em nível local e nacional. Por sua capacidade de mobilização, esse movimento tem contribuído com a luta em defesa da continuidade do Proeja no lés e se posicionado contrariamente aos fechamentos de escolas e salas de aula da EJA, no âmbito municipal e estadual.

Ocupar esse lugar de pedagoga, militante e pesquisadora tornou-me parte do processo, de tal maneira que, ao reafirmar meu compromisso com os jovens e adultos trabalhadores, permitiu-me refletir a respeito das múltiplas experiências de formação vividas com e pelos educandos e educadores do Proeja, assim como a produção de conhecimento oriunda das práticas e estratégias desencadeadas a partir do fazer pedagógico.

Essa interlocução com os educandos e profissionais do Programa propiciou a minha participação nos momentos de formação continuada, nas elaborações dos projetos de curso, na participação em diversas comissões<sup>14</sup> e reuniões das coordenadorias, além do intenso contato com seus sujeitos. Neste percurso, vivenciei as formaturas de um grande número de educandos e educandas, presenciando também os retornos dos egressos para compartilhar suas conquistas por terem ingressado no Ensino Superior e/ou no mundo do trabalho<sup>15</sup>. Pude perceber ainda o preconceito a que são expostos os educandos no interior da Instituição e os sonhos de muitos que tiveram seus estudos interrompidos pela necessidade de trabalhar para garantir a sua sobrevivência e a de seus familiares.

A partir das análises advindas dessas práticas, principalmente dos planejamentos coletivos, das reuniões pedagógicas intermediárias, bem como dos relatos que trazemos do diário de campo, foi possível inferir que alguns docentes passaram a exercitar, numa relação dialógica, a reflexão sobre as suas práticas, de forma a assumir uma postura de preocupação com o saber que produzem na

---

movimento em âmbito estadual, o Fórum Permanente de EJA da Grande Vitória passa a se constituir, em 2001, como Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo. Fórum de EJA/ES foi o 3º a se constituir somando-se aos fóruns já instituídos nos estados de RJ e MG. Assim, ao fazer um breve histórico do Fórum EJA/ES, podemos perceber que desde a sua criação em 1998, se compôs como um movimento aberto e plural com a participação de diversos segmentos da sociedade civil” (ROCHA, 2009, p. 1).

<sup>14</sup> Tais como: Estudos de Evasão; Gestão da Política de Assistência Estudantil, Elaboração e revisão de cursos do Proeja; Mobilização e Sistematização para os trabalhos de revisão dos Regulamentos da Organização Didática (ROD); Comissão de extinção de curso; Regulamentação dos estudos de recuperação paralela; Unificação do Processo Seletivo; entre outras.

<sup>15</sup> Assumimos o termo trabalho como processo produtivo, social, transformador da natureza, das relações entre os homens e do próprio homem. Dessa forma, compreendemos o mundo do trabalho como a complexidade de situações sociais envolvidas na questão do trabalho (HOBBSAWM, 1987).

relação pedagógica com os discentes. De dentro do cotidiano das práticas do Proeja, fomos levados a reafirmar a reflexão de Freire (1996, p. 59), quando diz que “[...] quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada [...]”.

Nesse sentido, entendemos que alguns educadores passaram a exercitar o diálogo com os educandos, por meio do confronto de saberes e trazendo a negociação cultural como um dos eixos mobilizadores de suas práticas (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013), possibilitando-lhes repensá-las como práticas de ensino apropriadas que consideram os sujeitos, suas experiências, seus saberes e suas origens de classe social.

### 1.1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

Pensar o cotidiano escolar dos cursos do Proeja, na perspectiva da integração e do trabalho coletivo, foi um grande desafio e constituiu-se numa busca permanente de construção de experiências pedagógicas que se não deslocaram completamente os educadores de suas zonas de conforto, indicaram algumas mudanças em suas práticas.

Durante este processo, devido às inquietações que floresceram no campo de pesquisa durante o acompanhamento de ações desenvolvidas no Proeja, colocou-se como uma imposição a necessidade de refletir sobre as experiências vividas nas práticas educativas que, aparentemente, explicitavam vivências de situações escolares com o trabalho coletivo. Esta imposição acabou por gerar outras ações que envolveram a criação de espaços para se pensar as aprendizagens não apenas entre o grupo de educandos, mas também entre os educadores.

Uma das ações gestadas no movimento da pesquisa para aprofundar as vivências observadas no cotidiano escolar emergiu da necessidade do planejamento coletivo com vistas ao desenvolvimento de práticas de integração e à troca de experiências entre os educadores. Destaca-se aqui que o planejamento coletivo é organizado pela Coordenação do Proeja junto às Coordenadorias de Cursos e à

Coordenadoria Pedagógica. As práticas pedagógicas, objeto desta investigação, são problematizadas nas suas possibilidades de exercício de integração curricular e na abertura para a incorporação de princípios da educação popular, como um movimento permanente na pesquisa e nos possibilita vislumbrar toda uma ação político-pedagógica realizada pela Coordenadoria do Proeja para a implementação e manutenção do Programa no Ifes - *Campus Vitória*.

As ações desencadeadas, a partir do planejamento coletivo, possibilitaram a reflexão do fazer pedagógico como *práxis* dos educadores do Proeja, numa perspectiva dialógica, que aposta nas possibilidades de superação das situações desumanizantes a que os jovens e adultos trabalhadores muitas vezes são submetidos. Essa perspectiva dá lugar a uma compreensão desses sujeitos como construtores de saberes, o que qualifica as práticas político-pedagógicas a partir de uma leitura crítica da realidade, além de indicar os percursos adotados ao longo do processo, levando em consideração os condicionantes históricos, políticos, culturais e éticos do contexto.

Com esse entendimento, o desafio da construção do currículo integrado persistiu e ainda persiste como uma permanente inquietação, tanto por parte da gestão do Programa quanto de alguns educadores envolvidos. O que se pôde observar é que os princípios orientadores desse currículo, com base nos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, pareciam ser de difícil incorporação nas práticas, de modo que era preciso reinventá-lo, desafiando o que se colocava como impossibilidade no fazer pedagógico dos educadores.

É importante ter claro que a sistematização das experiências vividas no Proeja, na Instituição pesquisada, não pode ser considerada isoladamente, uma vez que a oferta do Programa está intimamente relacionada às políticas públicas globais e locais no campo da EJA e da educação profissional. Isso requer considerar o contexto escolar na singularidade das relações que são produzidas entre e pelos sujeitos, na busca por compreender suas particularidades, sem perder de vista a totalidade das relações que vêm se constituindo na *práxis*.

A pesquisa ora em foco, ao se arriscar em trazer como uma de suas principais referências teórico-metodológicas o diálogo entre a educação popular e as práticas e experiências no âmbito do Proeja, abre caminho para a experimentação a partir de outras formas de pensar e fazer a integração, ali, onde, supostamente, essa

forma de fazer educação não teria lugar, uma vez que ainda se questiona se os Institutos Federais, em virtude de sua origem e histórico educacional, são espaços nos quais há possibilidade e abertura para se promover a escolarização das classes populares. Reside nesta ênfase a relevância deste trabalho.

Diante do exposto e considerando o período de implementação do Programa, bem como as inquietações levantadas sobre a sua não efetivação como política pública, questões pertinentes à continuidade da sua oferta, no âmbito da legislação vigente, persistem em instigar o desejo pela investigação. Desta feita, debruçamo-nos sobre o seguinte problema: como a educação popular pode contribuir no desenvolvimento da prática do currículo integrado no Proeja?

Esta questão problema levou-nos a formular a hipótese de que o Proeja, ao longo de 10 anos de sua implantação, produziu inúmeras experiências no citado *campus*, de modo que, apesar de suas contradições, essas experiências têm sido expressas nas mudanças observadas nas práticas educativas dos professores que incorporam alguns princípios da educação popular na busca pela integração curricular.

No transcorrer da pesquisa, fomos nos deparando com situações vividas que nos levaram a sustentar a tese de que os fundamentos epistemológicos e as práticas da educação popular se constituem em alternativa para se repensar os processos educativos no Proeja, o que requer dos envolvidos a reflexão sobre as experiências vividas em diálogo com um dos princípios do currículo integrado, ou seja, a construção coletiva de conhecimentos gerais e específicos.

Nesse direcionamento, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as experiências vividas junto aos sujeitos envolvidos com o Proeja, no Ifes - *Campus* Vitória, nos diferentes contextos das práticas educativas desenvolvidas em busca da construção coletiva e da integração curricular considerando que tais práticas, na perspectiva da educação popular, são sempre político-pedagógicas.

Os objetivos específicos propuseram-se a:

- Aprofundar as reflexões sobre os fundamentos da educação popular e suas possíveis contribuições para a construção das práticas de integração curricular no Proeja;

- Sistematizar as experiências vividas pelos diferentes sujeitos envolvidos nas práticas educativas desenvolvidas no Proeja, analisando criticamente como nelas são tratados os saberes e especificidades dos educandos;
- Discutir as percepções dos educandos e educadores sobre suas experiências de formação no Proeja e a dimensão político-pedagógica das práticas vivenciadas no percurso;
- Problematicar as experiências vividas por educadores e educandos do Proeja em diferentes contextos formativos e observar a maneira na qual estes sujeitos se abrem para o exercício de princípios e práticas de educação popular.

## 1.2. OS MOVIMENTOS PRODUZIDOS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA

Ainda em busca de conexões sobre a importância do contexto político de implementação do Proeja, em nível nacional, objetivamos aprofundar nesta seção, a leitura dos dados relativos ao movimento político de sua criação. Efetivamente, a edição do Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97, restituiu ao cenário educacional brasileiro a possibilidade legal da oferta integrada da educação profissional e educação geral, no âmbito do ensino médio.

No entanto, esse movimento foi marcado por disputas de distintas concepções e propostas da comunidade educacional, dos diversos segmentos da sociedade civil e do Estado, acerca das finalidades e da organização da oferta educacional destinada aos adolescentes, jovens e adultos, que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de ensino médio e nas escolas de educação profissional (LIMA FILHO, 2010).

Nesta disputa, colocou-se a possibilidade de construção de políticas públicas de integração da educação básica e educação profissional, que concebem os processos educacionais e formativos a partir dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Eles estabelecem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos devem ser assegurados na perspectiva de sua universalização. Igualmente, considerando em especial a situação de jovens e adultos trabalhadores que não



concluíram a educação básica na idade esperada, percebeu-se que tempos e espaços escolares devem ser repensados, levando-se em consideração as especificidades e as características próprias desses sujeitos. Foi no bojo desses movimentos que o Governo Federal instituiu o Proeja, por meio do Decreto nº 5.840/2006, com o anúncio da decisão governamental de atender a um grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (LIMA FILHO, 2010).

Tal ação acontece no contexto da retomada da oferta pública do ensino médio integrado à educação profissional técnica e da valorização e ampliação da educação de jovens e adultos como direito e como modalidade da educação básica. O Proeja, pensado para se efetivar como uma política pública perene para os trabalhadores vai ao encontro da necessidade de ampliação da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e de cursos técnicos de nível médio, articulados com a EJA, nos níveis fundamental e médio. Implantado a partir de 2006 e desenvolvido, inicialmente, pela rede federal, foi posteriormente desenvolvido também pelas redes de ensino municipais, estaduais e pelo Sistema S.

Conforme Relatório de Gestão da Setec, de 2012, sinteticamente, o Proeja contou com os principais alicerces para se instituir em âmbito nacional: um público potencial de jovens e adultos que demandam a Educação Básica com Formação Profissional; atos normativos consistentes (Decreto Proeja, Lei de criação dos Institutos, Meta 10 do PNE e as Diretrizes Nacionais da Educação Profissional) que dão sustentação à existência do Programa; e, finalmente, a destinação, no orçamento da Setec, de recursos financeiros para a execução de ações, tais como: fomento ao fortalecimento do Proeja junto aos sistemas e redes de ensino (federal, estadual e municipal); fomento à produção de conhecimento na área de EJA integrada à Educação Profissional; fomento à formação continuada em nível de aperfeiçoamento e especialização de docentes, gestores e demais profissionais da educação, responsáveis pelo desenvolvimento da proposta educacional do Proeja; fomento à abertura de novas turmas Proeja; fomento à Assistência ao Estudante Proeja; monitoramento das ações Proeja e articulação do Proeja junto às demais políticas do Ministério da Educação, principalmente às vinculadas à educação de jovens e adultos.

Assim, o Proeja emergiu no cenário nacional como um dos Programas do

Governo Federal que pretende contribuir com a superação das defasagens educacionais existentes no Brasil, em que se destaca uma população de 65 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não frequenta a escola e não tem o Ensino Fundamental completo e, cerca de 22 milhões de sujeitos com 18 anos ou mais, que apesar de terem concluído o Ensino Fundamental, não concluíram o Ensino Médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2010), o que se apresenta como uma demanda potencial para a educação de jovens e adultos. Segundo Ireland (2012), essa demanda potencial é superior ao número total de educandos atualmente atendidos no ensino básico regular, que em 2014 foi de 50.042.488 matrículas (BRASIL, 2015).

Se voltarmos para a análise do diagnóstico da EJA, apresentado na formulação do Documento Base do Proeja, será possível observar a alarmante situação educacional dos jovens e adultos, no país. Ao atualizar a situação das demandas potenciais de escolarização básica da população jovem e adulta, a partir dos dados de pesquisa do Obeduc, o que se constata, segundo Alves e outros (2014), é a invisibilidade que persiste na não cobertura da educação básica, principalmente no que se refere à efetivação do direito à educação voltada para a população com idade a partir de 15 anos ou mais.

Tabela 1 – Situação da população brasileira a partir de 15 anos, em relação à Educação Básica, por faixa etária (2010)

| Faixa etária | População Total    | Frequenta a Educação Básica (%) | Não concluiu a Educação Básica (%) <sup>1</sup> | Não concluiu e não frequenta a Educação Básica (%) <sup>2</sup> |
|--------------|--------------------|---------------------------------|---|---|
| 15 – 17      | 10.353.865         | 82,1                            | 0   | 9,3   |
| 18 – 24      | 23.873.786         | 16,7                            | 51,5  | 34,8  |
| 25 – 29      | 17.102.917         | 6                               | 46,7  | 40,7  |
| 30 – 35      | 18.730.863         | 5                               | 53,7  | 48,8  |
| 36 – 49      | 35.745.087         | 4                               | 63  | 59  |
| 50 – 65      | 26.061.418         | 3,1                             | 72,7  | 69,6  |
| > 65         | 12.946.226         | 2,3                             | 86,1  | 83,8  |
| <b>Total</b> | <b>144.814.162</b> | <b>11,7</b>                     | <b>68,8</b>                                     | <b>52,1</b>   |

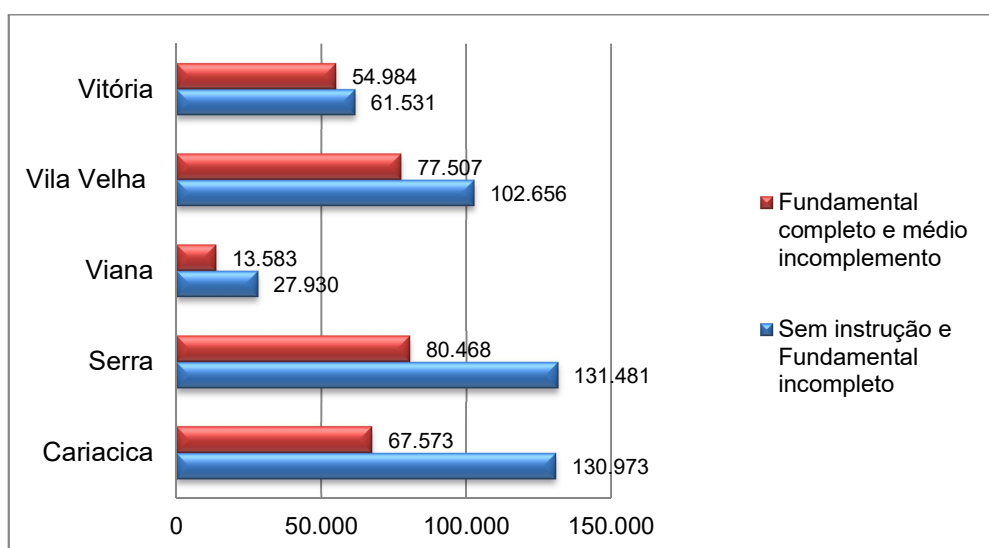
Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE (Adaptado de ALVES et al., 2014)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Notas - (1) Considera a população a partir de 18 anos, uma vez que, no Brasil, pela idade de entrada e o número de séries do sistema educacional, até 17 anos o aluno deveria cursar a

Os dados revelam a contundente realidade, quando observamos que 68,8% dos brasileiros, com 18 anos ou mais (cerca de 92,6 milhões), não concluíram a educação básica. Estimando o percentual da população em cada faixa etária que não concluiu a educação básica e não está frequentando a escola, chega-se a um percentual de 52% da população de 15 anos ou mais, o que resulta em aproximadamente 75,4 milhões de potenciais ingressantes (ALVES et al., 2014). A partir da análise apresentada, justifica-se a afirmação da importância de uma política integrada, como o Proeja, para responder ao tamanho do desafio que os números evidenciam.

Conforme dados do IBGE (2010), no Espírito Santo, há 216.699 pessoas não alfabetizadas; 1.199.257 pessoas de 15 anos ou mais, sem instrução ou com fundamental incompleto e 555.116 pessoas com 15 anos ou mais, que possuem ensino fundamental completo e ensino médio incompleto. De acordo com o Gráfico 1, os municípios da Grande Vitória, dentre eles, Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória, somam 454.571 jovens e adultos sem instrução ou fundamental incompleto e 294.115 jovens e adultos que têm o ensino fundamental completo e ensino médio incompleto.

Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos municípios de Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória – 2010



Fonte: IBGE (2010).

Educação Básica. Percentual total das faixas considera a população acima de 18 anos estimada em 134,5 milhões.

(2) Considera somente a população de 15 a 17 anos que não está frequentando e não concluiu a Educação Básica. Exclui os que concluíram a Educação Básica e/ou estão cursando a Educação Superior.

Compreendemos que esses dados coincidem com o mapa das desigualdades<sup>17</sup> regionais, sociais e étnicas. Esse contingente é uma demanda potencial a ser atendida pela EJA e pelo Proeja, lembrando que há ainda profundas desigualdades na oferta de oportunidades educacionais entre as regiões brasileiras.

O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista. Encontram-se nas periferias urbanas, índices e situações humanas degradantes, dentre as quais: precárias condições de moradia, de saneamento básico, de trabalho, insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer, além do crescente índice de violência e desemprego.

Mas, o que vemos no estado do Espírito Santo, entre 2015 e 2016, são denúncias feitas pelo Fórum de EJA/ES, ao Ministério Público Estadual, sobre o fechamento de salas e escolas<sup>18</sup> e, em nível nacional, foi aprovado o novo regime fiscal imposto pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016<sup>19</sup>, que representará um agravamento das desigualdades sociais e educacionais, visto que limitará os investimentos públicos, principalmente na saúde, educação e assistência social, durante 20 anos, configurando-se como uma ameaça aos direitos sociais historicamente conquistados e à execução das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024<sup>20</sup>. A Tabela 2 nos apresenta dados do Censo Escolar, no período de 2007 a 2013, o que possibilita um diagnóstico da oferta de EJA no país e os números apresentados são concludentes, ou seja, mostram que o atendimento de EJA é muito aquém do que deveria ser.

---

<sup>17</sup> Para aprofundamento dos dados, ver o Diagnóstico da situação de jovens, adultos e idosos no Brasil, no Documento Nacional Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2016).

<sup>18</sup> Em março de 2016, reunimos para o Fórum de EJA, as notícias vinculadas na mídia entre março de 2015 a março de 2016 e contabilizamos mais de 40 reportagens em mídias on-line sobre denúncias de fechamentos de salas e escolas.

<sup>19</sup> A PEC 55/2016 é uma proposta de ajuste fiscal apresentada pelo poder executivo e aprovada em segundo turno no Senado no dia 14/12/2016.

<sup>20</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Tabela 2 – EJA: matrículas por etapa de ensino – Brasil (2007-2013)

| Ano  | Ensino Fundamental |             |                                   |                   | Ensino Médio |           |                                   | Total Geral |                  |
|------|--------------------|-------------|-----------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-----------------------------------|-------------|------------------|
|      | Anos Iniciais      | Anos Finais | Integrado à Educação Profissional | Projovem (Urbano) | Total        | Médio     | Integrado à Educação Profissional |             | Total            |
| 2007 | 1.160.879          | 2.206.153   | -                                 | -                 | 3.367.032    | 1.608.599 | 9.747                             | 1.618.306   | <b>4.985.338</b> |
| 2008 | 1.127.077          | 2.164.187   | 3.976                             | -                 | 3.295.240    | 1.635.245 | 14.939                            | 1.650.184   | <b>4.945.424</b> |
| 2009 | 1.035.610          | 2.055.286   | 3.628                             | -                 | 3.094.524    | 1.547.275 | 19.533                            | 1.566.808   | <b>4.661.332</b> |
| 2010 | 923.197            | 1.922.907   | 14.126                            | -                 | 2.860.230    | 1.388.852 | 38.152                            | 1.427.004   | <b>4.287.234</b> |
| 2011 | 935.084            | 1.722.697   | 23.995                            | -                 | 2.681.776    | 1.322.422 | 41.971                            | 1.364.393   | <b>4.046.169</b> |
| 2012 | 870.181            | 1.618.587   | 18.622                            | 53.623            | 2.561.013    | 1.309.871 | 35.993                            | 1.345.864   | <b>3.906.877</b> |
| 2013 | 832.754            | 1.551.438   | 20.194                            | 43.406            | 2.447.792    | 1.283.609 | 41.269                            | 1.324.878   | <b>3.772.670</b> |

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica - 2013 (BRASIL, 2014)<sup>21</sup>.

A partir dos dados ofertados pelo Censo Escolar 2013 constatamos a drástica redução das matrículas na EJA, que, somadas às de ensino fundamental e médio, minguaram de 4.985.338, em 2007, para 3.772.670, em 2013, apontando um recuo de 24,3% em apenas seis anos. Estes dados, como demonstra a Tabela 02, evidenciam que, “no mínimo, a direção das políticas públicas não teve o resultado esperado” (IRELAND, 2016, p. 97) e representa uma dívida social que se acumula a cada ano e que interfere “nas possibilidades futuras do país, pois, além de comprometer o presente por meio das consequências sociais, econômicas e políticas que a baixa escolaridade acarreta, prejudica o futuro pelo fato de ser mais difícil educar filhos de famílias com baixa escolaridade” (IRELAND, 2016, p. 97).

Deste modo, não podemos deixar de ressaltar que o Brasil é signatário de compromissos internacionais para o desenvolvimento da educação, que incluem a ampliação da cobertura da EJA, bem como dos marcos legais instituídos a partir da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Constata-se que a efetivação do direito à educação, principalmente dos jovens e adultos, perdura fragilizada apesar dos esforços das organizações e movimentos

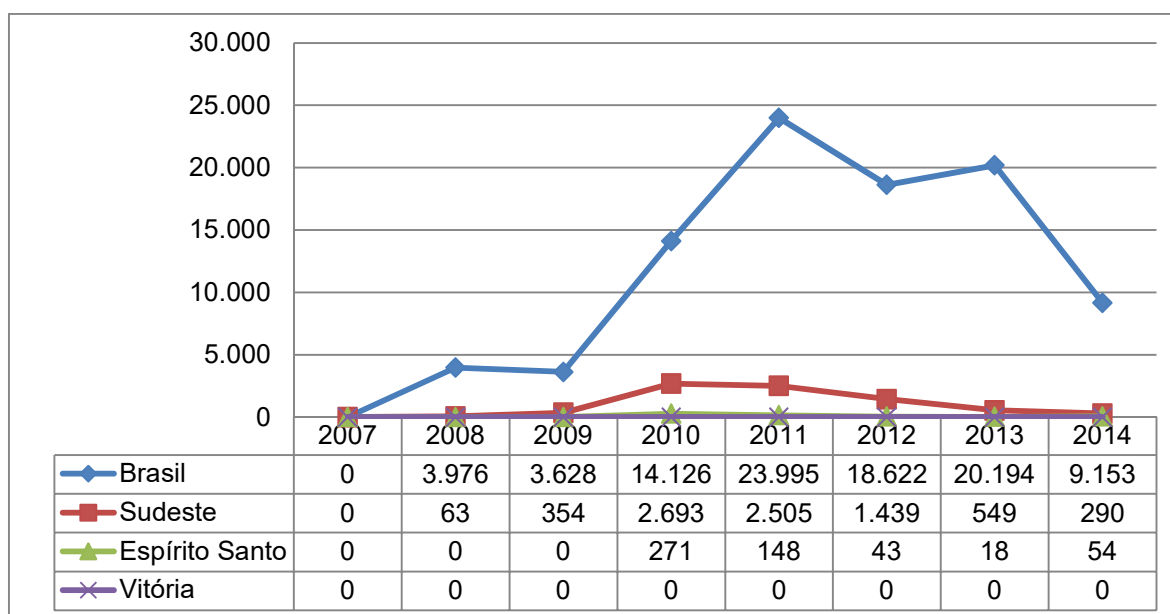
<sup>21</sup> Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE); 2) Educação de Jovens e Adultos inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial; 3) O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem - Urbano) passou a ser coletado em 2012.

sociais envolvidos nesse campo, uma vez que os governos menosprezam os desafios desta modalidade.

Dentre as 20 metas do (PNE) 2014-2024, várias metas e estratégias envolvem o contexto da EJA e da Educação Profissional. Como referência central, a Meta 10 se compromete a: “Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2014, p. 37).

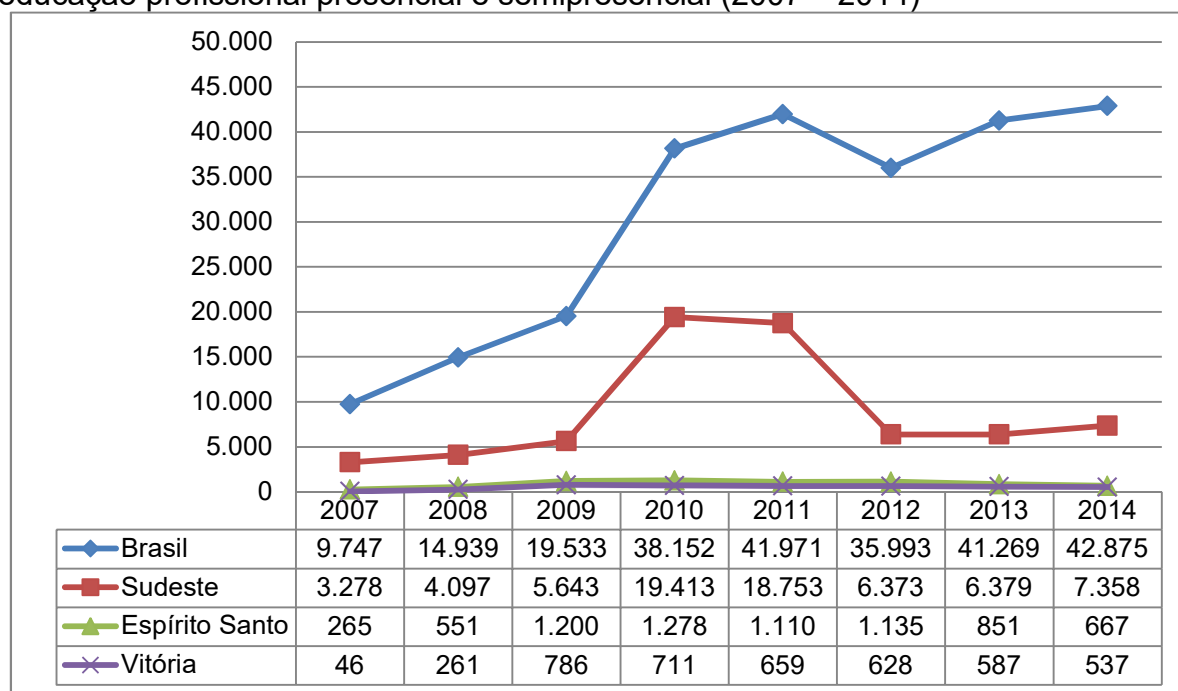
Com esta meta, tem-se o desafio de implementar políticas públicas com foco na integração dessas modalidades de educação, de forma a contribuir para a ressignificação da educação básica de jovens e adultos por meio da sua formação para o mundo do trabalho. Em 2014, a porcentagem de matrículas de EJA no ensino médio, integradas à Educação Profissional, no país, atingiu apenas 3,3% (BRASIL, 2015), número pouco expressivo e distante da meta do PNE. Nos Gráficos 2 e 3, acompanhamos a evolução das matrículas de EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio, integradas à Educação Profissional:

Gráfico 2 – Quantitativo de matrículas de EJA no Ensino Fundamental, integradas à educação profissional presencial e semipresencial (2007 – 2014)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica - 2014 (BRASIL, 2015).

Gráfico 3 – Quantitativo de matrículas de EJA no Ensino Médio, integradas à educação profissional presencial e semipresencial (2007 – 2014)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica - 2014 (BRASIL, 2015).

Os dados de matrícula da EJA na educação básica no Brasil, integrada à educação profissional, em 2011, revelam uma ampliação média de 26% em relação a 2010, com atendimento de 65.966 jovens e adultos, sendo o ano com maior número de matrículas. Em 2014, os dados de matrícula decresceram para 52.028, o que implica na redução de vagas e matrículas para jovens e adultos trabalhadores que não tiveram condições de concluir a educação básica na idade própria e que não poderão ter a oportunidade de acesso à elevação de escolaridade associada à formação técnico-profissional.

Conforme dados do Censo da Educação Básica, em 2015 o cômputo total de matrícula<sup>22</sup> da EJA integrada à educação profissional na rede federal foi de apenas 9.829. Estes dados revelam uma diminuição gritante da oferta do Proeja, o que indica a negação ao direito social e subjetivo da educação básica para jovens e adultos trabalhadores.

Ao examinar a oferta do Proeja, percebemos que, após uma década de implantação, o Programa “carrega consigo a marca pesada da trajetória marginal da

<sup>22</sup> Curso FIC integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Curso Técnico (Ensino Médio) integrado à EJA e EJA Ensino Fundamental (Projovem Urbano).

educação de jovens e adultos trabalhadores na história da educação brasileira” (FRIGOTTO, 2016, p. 68) e que não foi assumida pelas redes de ensino como prioridade, muito menos, como uma política pública. Quais seriam, então, as razões para a não efetivação do Proeja como política pública?

Pode-se considerar que uma delas seja a resistência conservadora e preconceituosa por parte dos Institutos<sup>23</sup> em reconhecer as especificidades da população jovem e adulta que retorna à escola, as necessidades de sobrevivência dos muitos educandos que não conseguem conciliar trabalho e estudos, e outros por problemas familiares e de saúde, fatores que comprometem a condição de permanência desses educandos e fazem com que esses sujeitos sejam “expulsos” (FREIRE, 2000) novamente da escola. Sendo assim, é incontestável que precisamos estar atentos às necessidades dos educandos atendidos pelo Proeja, compreendendo-os como sujeitos plurais, com trajetórias educacionais descontínuas e que precisam ser reconhecidos pelas instituições de ensino como titulares do direito à educação.

A não cobertura da oferta em nível nacional também coloca em questão a consolidação de um Programa que, mesmo em sua intencionalidade e contradições, contrapõe-se à lógica dicotômica de formação ainda presente na educação brasileira. Assim, o país segue na contramão do atendimento à necessidade de milhares de jovens e adultos que buscam qualificação profissional para encontrar o seu lugar no mundo do trabalho e prosseguir em seus processos de escolarização.

Ao analisarmos a situação do Espírito Santo, a oferta de EJA no Ensino Médio, integrada à Educação Profissional, fica a cargo exclusivo do Ifes. Percebemos que nem o governo do Estado, nem o Sistema S assumem sua responsabilidade nessa oferta. Verificamos ainda um decréscimo significativo da oferta do Ifes, no período entre 2011 e 2014, como nos mostra a Tabela 3 e não há ações institucionais efetivas para a manutenção dessa oferta.

---

<sup>23</sup> Vários estudos têm reiterado essa ideia, dentre eles, destacamos os trabalhos de Zanetti Neto (2009), Guimarães (2012), Oliveira (2011a), Vieira (2013) e Moreira (2014).



Tabela 3 – Oferta de vagas por *campi* no Ifes (2011 - 2016)

| Segmento do curso de EP |      | Técnico <sup>24</sup> |            |            |              |            |                   | Qualificação <sup>25</sup> | Total        |
|-------------------------|------|-----------------------|------------|------------|--------------|------------|-------------------|----------------------------|--------------|
| Campus                  |      | Alegre                | Colatina   | Itapina    | Santa Teresa | Venda Nova | Vitória           | Vitória                    |              |
| Anos                    | 2011 | 80                    | 124        | 40         | 30           | 40         | 339 <sup>26</sup> | -                          | <b>653</b>   |
|                         | 2012 | 40                    | 25         | 40         | 40           | 42         | 216               | -                          | <b>403</b>   |
|                         | 2013 | 76                    | -          | 40         | 56           | 40         | 216               | -                          | <b>428</b>   |
|                         | 2014 | -                     | -          | -          | 32           | -          | 220 <sup>27</sup> | -                          | <b>252</b>   |
|                         | 2015 | -                     | -          | -          | 64           | -          | 260 <sup>28</sup> | 40                         | <b>364</b>   |
|                         | 2016 | -                     | -          | -          | 32           | -          | 240               | 40                         | <b>312</b>   |
| <b>Total</b>            |      | <b>196</b>            | <b>149</b> | <b>120</b> | <b>254</b>   | <b>122</b> | <b>1.491</b>      | <b>80</b>                  | <b>2.412</b> |

Fonte: Editais dos Processos Seletivos. Disponível em <<http://www.ifes.edu.br/novos-alunos>>. Acesso em 16/08/2016.<sup>29</sup>

Segundo dados obtidos nos editais dos processos seletivos, no ano de 2011, o Ifes oferecia 653 vagas aos cursos do Proeja, em seis *campi*. Em 2014, esse número foi reduzido para 252, o que representa a perda significativa de 61% das vagas. Em razão de algumas mudanças na oferta, em 2016, essa diferença caiu para 48%, mas ressaltamos que, das 312 vagas, 280 foram ofertadas pelo *Campus* Vitória. Com isso, constatamos que há uma luta quase que solitária desse *campus* pela continuidade da oferta do Proeja. É possível verificar claramente o não cumprimento do Decreto 5.840/2006, que prevê no mínimo 10% do total das vagas de ingresso da Instituição para o Programa, além do que determina os objetivos da Lei nº 11.892/2008, quando especifica a oferta prioritária na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da EJA; bem

<sup>24</sup> Cursos Técnicos ofertados nesse período: Administração, Agroindústria, Alimentos, Automação Industrial, Comércio, Edificações, Guia de Turismo, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente, Metalurgia e Segurança do Trabalho.

<sup>25</sup> Curso de Qualificação em Cadista para Construção Civil.

<sup>26</sup> Última entrada no 5º módulo (vagas remanescentes) dos cursos de Edificações e Segurança do Trabalho.

<sup>27</sup> Última entrada no curso de Edificações (anual).

<sup>28</sup> Última entrada no 5º módulo (vagas remanescentes) do curso de Metalurgia e início da oferta do curso de Guia de Turismo.

<sup>29</sup> Nota: Tabela organizada pela autora (2016).

como o PNE 2014 – 2024, que prevê a oferta de no mínimo 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Ao recorrermos ao Documento Base do Proeja, encontramos o segundo princípio do Programa, que consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional, nos sistemas educacionais públicos. Atribui-se, assim, “a perspectiva da educação como direito – assegurada pela atual Constituição no nível de ensino fundamental como dever do Estado [e] alarga-se a projeção desse dever ao se apontar a educação básica [...]” (BRASIL, 2007a, p. 37).

Ao nos determos na relação candidato/vagas, percebemos uma demanda real de atendimento ao público jovem e adulto na procura pela EJA no Ensino Médio, integrada à Educação Profissional, na Grande Vitória, conforme veremos na Tabela 4. Sendo assim, das 560 vagas ofertadas pelo *Campus* Vitória, tivemos uma procura de 1.640 candidatos.

Tabela 4 – Relação candidato/vaga para o Proeja do *Campus* Vitória (2015/2 - 2017/1)

| Cursos                | 2015/2               |                 | 2016/1               |                 | 2016/2               |                 | 2017/1               |                 | Total <sup>30</sup>  |                 |
|-----------------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
|                       | Número de candidatos | Número de vagas | Número de candidatos | Número de vagas | Número de candidatos | Número de vagas | Número de candidatos | Número de vagas | Número de candidatos | Número de vagas |
| Guia de Turismo       | 55                   | 40              | 66                   | 40              | 60                   | 40              | 85                   | 40              | <b>266</b>           | <b>160</b>      |
| Metalurgia            | 131                  | 40              | 191                  | 40              | 127                  | 40              | 235                  | 40              | <b>684</b>           | <b>160</b>      |
| Segurança do Trabalho | 107                  | 40              | 135                  | 40              | 96                   | 40              | 155                  | 40              | <b>493</b>           | <b>160</b>      |
| Cadista               | 43                   | 20              | 49                   | 20              | 29                   | 20              | 76                   | 20              | <b>197</b>           | <b>80</b>       |
| <b>Total</b>          | <b>336</b>           | <b>140</b>      | <b>441</b>           | <b>140</b>      | <b>312</b>           | <b>140</b>      | <b>551</b>           | <b>140</b>      | <b>1640</b>          | <b>560</b>      |

Fonte: Editais dos Processos Seletivos.

Disponíveis em <<http://www.ifes.edu.br/novos-alunos>>. Acesso em 28/11/2016<sup>31</sup>.

Pode-se afirmar, a partir das análises dos gráficos e tabelas apresentadas acima, bem como das ações em curso, que a redução da oferta do Proeja em nível nacional e local, coincide com o encerramento das ações de incentivo a esse

<sup>30</sup> Um mesmo candidato pode ter se inscrito em mais de um edital.

<sup>31</sup> Nota: Tabela organizada pela autora (2016).

Programa pelo Governo Federal, em função da prioridade conferida ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>32</sup>, como política assumida pelo governo Dilma Rousseff, a partir de 2011, que não será foco de análise nesta pesquisa. Coloca-se em xeque, mais uma vez, a formação do trabalhador, que tem neste Programa a perspectiva da formação aligeirada e restrita, com ênfase na preparação de mão de obra para o trabalho simples. Em decorrência disso, constata-se a redução da possibilidade de cumprimento do direito à educação básica integrada à educação profissional, na perspectiva da formação integral para os jovens e adultos.

Movidos por essas inquietações é que persistimos com o olhar de investigação, no sentido de não apenas denunciar as condições de exclusão em que estes sujeitos vivem e que interferem no seu percurso escolar, mas, para além disso, de anunciar o seu protagonismo e a sua participação na construção de outras relações e outras práticas político-pedagógicas no interior da escola. Neste sentido, o Proeja se destaca como política de inclusão social se considerarmos os sujeitos a quem e para quem o Programa se volta. Ireland (2012, p. 54) ressalta que “as estatísticas tendem a revelar apenas uma face da EJA – a escolar. Mas a EJA possui outras dimensões igualmente críticas: formação e (re) qualificação para o trabalho, Educação cidadã, Educação ambiental, expressões culturais, Educação para a saúde, etc.”.

### 1.3. DIÁLOGOS COM AS PRODUÇÕES SOBRE O PROEJA

Nesta seção, buscamos mapear os estudos sobre a temática do objeto desta pesquisa, o que oportunizou à pesquisadora o contato com o material bibliográfico já produzido ao longo de uma década pós-implantação do Proeja. Ao mesmo tempo, esta busca nos deu pistas para entender “as diversas resistências [ao] ensino médio integrado e ao Proeja e a confluência que busca seu desmanche por dentro numa direção oposta à sua gênese” (FRIGOTTO, 2016, p. 56).

Ao procurar dialogar com as produções acadêmicas já realizadas a respeito do acompanhamento e avaliação das ações de implementação do Proeja,

---

<sup>32</sup> Lei 12.513/2011, que institui o Pronatec.

verificamos o número significativo de trabalhos resultantes da cooperação técnica nos programas de pós-graduação, a partir das redes de pesquisa Proeja/Capes/Setec (2007-2011) e Obeduc/Capes/Inep (2013-2017), que se desdobra em artigos, capítulo de livros, livros, dossiês, monografias, dissertações e teses. Essa indução “teve seu caráter inédito e propiciou a aproximação dos campos da EJA e educação profissional, impulsionando as pesquisas e a formação de quadros para fazer avançar o campo da EJA nessa interface” (OLIVEIRA; SCOPEL, 2016, p. 138). Como já mencionado, no Espírito Santo, desde 2007 tem-se financiamento para o desenvolvimento de pesquisas sobre a implementação e acompanhamento do Proeja e formação de quadros, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Dentre os materiais produzidos a partir dos grupos de pesquisa Proeja/Capes/Setec, destacamos: o número 35 do Caderno de Pesquisa em Educação PPGE/Ufes (2011) e o livro “EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja”, organizado por Oliveira, Pinto e Ferreira (2012). Em ambos buscou-se reunir as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa interinstitucional Ufes/Ifes, que envolveu o desafio da produção coletiva em que seus autores discutem o desafio e as tensões da integração curricular e da formação de professores.

No capítulo intitulado “O percurso do Proeja/ES: conflitos, desafios e proposições”, os autores relatam a trajetória do grupo de pesquisa e sinalizam as experiências de formação continuada do grupo de educadores. Além disso, também são discutidas as “polarizações entre as práticas curriculares desenvolvidas na escola e marcadas pela fragmentação da formação geral versus técnica e a busca de compreensão e prática da formação integrada” (PINTO; OLIVEIRA, 2012, p. 25). Apontam ainda para os desafios teóricos e práticos que ainda persistem na formação dos educadores e na compreensão da integração curricular.

Como frutos de um trabalho coletivo que busca compreender o sentido político-pedagógico da educação dos trabalhadores, a partir das pesquisas da Universidade Federal de Goiás e Instituto Federal de Goiás (IFG), tem-se os livros intitulados “A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção”, organizado por Machado e Oliveira (2010) e “Educação dos Trabalhadores: política e projetos em disputa”, organizado por Machado e Rodrigues

(2011). Tais obras reúnem artigos que discutem a implementação do Proeja no estado de Goiás, de modo a apresentar os embates e desafios das experiências pedagógicas em curso, que dialogam com os desafios e as possibilidades que emergem em todo o país, a partir da experiência do Programa.

Em 2010, a Revista Educação e Realidade publicou uma seção temática, proposta e organizada pelas professoras Franzoi e Machado, que buscou sistematizar e dar visibilidade à produção acadêmica sobre Proeja, a partir de estudos teóricos, metodológicos e interdisciplinares, contribuindo para a sua consolidação. Os textos apresentados apontam as tensões que se “impõem à implementação do Programa, limites esses de todas as ordens, e ao mesmo tempo trazem à tona, através do que se vislumbra em meio às experiências desenvolvidas nos diferentes estados, as possibilidades que se criam para a formação humana dos trabalhadores” (FRANZOI; MACHADO, 2010, p. 16).

A coletânea organizada em três volumes pelos pesquisadores Lima Filho, Silva e Deitos (2011); Silva, Amorim e Viriato (2011); e Zanardini, Lima Filho e Silva (2012), apresenta os resultados das pesquisas produzidas sobre o Proeja, tendo como foco as análises das condições políticas educacionais nacionais e do estado do Paraná, para a elevação de escolaridade de jovens e adultos trabalhadores e as questões teórico-metodológicas e curriculares que envolvem o Programa.

Godinho e outros (2012), no livro “Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o Proeja”, apresentam reflexões e resultados da pesquisa sobre o Proeja no Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2011. As análises de Ivo, Marcolla e Hypolito (2012, p. 46) afirmam que, apesar das diversas experiências desenvolvidas nos diversos *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), na prática, a “integração ou interdisciplinaridade não se efetiva” devido ao modelo disciplinar do curso e há evidente, uma separação entre as disciplinas técnicas e as de formação geral. A partir das análises realizadas, nota-se o distanciamento entre as propostas curriculares dos cursos e as concepções e princípios norteadores do Documento Base. “Tal fenômeno reforça a concepção de que, no contexto da prática, as políticas são interpretadas, recontextualizadas e assumem novas características” (IVO; MARCOLLA; HYPOLITO, 2012, p. 46) no cotidiano escolar.

O livro “Proeja-Transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores”, organizado por Hilário, Castioni e Teles (2012), relata a experiência de Brasília com o Proeja, a partir do projeto Transiarte, que visava despertar a identidade cultural na produção artística virtual de jovens e adultos por meio da criação artística coletiva e individual. A partir das pesquisas conclui-se que:

[...] na medida em que o sujeito participa de sua própria formação, dinamiza o currículo, sua motivação contextual, reconhece a si como sujeito de saber, coloca-se em uma postura de abertura ao conhecimento de autoria, participação e produção em outras linguagens, para novas práticas sociais de comunicação e expressão que adentra a Cibercultura (HILÁRIO; CASTIONI; TELES, 2012, p. 17).

Problematizam também a continuidade do Proeja e sua capilarização nos sistemas de ensino municipais, estaduais e federais. Neste sentido, afirmam que apesar dos desafios à sua implantação, o Programa aflora, nacionalmente e, particularmente no Distrito Federal, como uma política pública que vai ao encontro das necessidades educacionais brasileiras de milhões de jovens e adultos trabalhadores.

O livro intitulado “Teoria e prática no Proeja: vozes que se complementam”, organizado por Henrique, Moura e Baracho (2013) reúne artigos produzidos por pesquisadores, professores e estudantes de diversas bases de pesquisa do Instituto Federal do Rio Grande de Norte (IFRN). Aborda questões teóricas e práticas acerca da implementação do Proeja, como sua articulação com desenvolvimento local; a formação para cidadania; a percepção dos estudantes do Proeja com relação ao meio ambiente, à ciência e à tecnologia; a visão dos docentes em relação ao currículo e ao educando do Proeja, bem como outras temáticas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Ressaltamos também o livro intitulado “Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana”, organizado por Oliveira e outros (2014), que reúne os estudos em andamento da Rede de Pesquisa do Observatório da Educação (Obeduc/Capes) e envolve a UFG, Ufes e Universidade de Brasília (UnB). A coletânea de textos está organizada em eixos temáticos, a saber: diversidade dos sujeitos da EJA e seus desafios na formação dos educadores; estratégias e práticas na organização da oferta da educação de jovens e adultos: desafios e repercussões

na formação dos sujeitos; EJA e Educação Profissional: tensões e disputas na afirmação de uma política integrada para a formação dos trabalhadores; EJA e novas tecnologias: ambientes/mídias virtuais na formação do trabalhador.

No artigo “Experiências de formação dos educandos no Proeja: interpelações e práticas de resistências”, de autoria de Scopel, Oliveira e Ferreira (2014), realiza-se um primeiro movimento de exercitar a metodologia utilizada nesta tese, que foi a sistematização de experiências, no intuito de refletir sobre a produção do conhecimento oriundo de práticas e estratégias de gestão do Programa, que vêm constituindo formas de resistência na manutenção da oferta. Para tal, colocaram-se em diálogo alguns fundamentos da educação popular, da EJA e da Educação Profissional, para a compreensão das categorias tempo e experiência, no sentido de fecundar o conhecimento produzido. As análises realizadas tiveram por base as experiências vividas a partir do trabalho coletivo desenvolvido no Encontro dos Alunos do Proeja e nas Reuniões Pedagógicas Intermediárias, e permitiram refletir acerca da construção da autonomia dos educandos, desafiando a superação dos seus interesses pessoais e a reflexão sobre a unidade teoria e prática, o que possibilita uma melhor compreensão da dinâmica das relações que envolvem a gestão do Proeja, as tensões e disputas pela manutenção da sua oferta de forma efetiva, como parte integrante da política institucional, para a formação dos trabalhadores jovens e adultos.

Também merece destaque o estudo realizado por Machado (2011), que apresenta dados das produções acadêmicas<sup>33</sup> a partir do trabalho encomendado<sup>34</sup> pelo GT (Grupo de Trabalho) 18, da Associação Nacional de Pós-Graduação e

---

<sup>33</sup> Os dados apresentados foram sistematizados até setembro de 2011, sendo que as informações obtidas se originam dos nove projetos aprovados na seleção da Capes, dos relatórios parciais de prestação de contas de oito projetos, pois não tivemos acesso ao relatório do projeto coordenado pela Universidade Federal do Ceará; da consulta ao site da ANPEd, no âmbito das Reuniões anuais de 2007 a 2010; da consulta ao site da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) no âmbito dos Simpósios bianuais de 2007, 2009 e 2011; da consulta ao portal da Capes, no Banco de Teses; da consulta aos sites dos programas de Pós-Graduação das instituições vinculadas à rede de pesquisa Proeja-Capes/Setec.

<sup>34</sup> Tema do trabalho: “Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa”, que apresenta o balanço que foi possível produzir até o momento, com base nos projetos e seus resultados parciais alcançados no período de 2007 a 2011, que teve como objetivo apresentar e analisar, preliminarmente, alguns resultados das pesquisas realizadas com foco no Proeja, numa rede constituída, desde 2007, a partir do Edital nº 03/2006 do Proeja-Capes/Setec. Esta rede de pesquisa é composta de nove projetos com representação de todas as regiões do país (MACHADO, 2011).

Pesquisa em Educação (ANPEd), que indica as inúmeras dificuldades na implantação do Proeja como política pública de educação dos trabalhadores. Essa constatação se evidencia nas diversas pesquisas desenvolvidas de norte a sul do país, que investigaram a implantação do Programa. Nesse mesmo estudo, Machado (2011) ainda pontua que:

Há uma distância entre os cursos ofertados, a realidade dos alunos e a realidade dos locais onde as instituições estão inseridas. Há clareza da necessidade de formação inicial e continuada dos professores, todavia, com ressalvas para os processos, por exemplo, as especializações que vêm sendo ofertadas que nem sempre contam com o público efetivo de professores do Proeja e nem sempre abordam adequadamente as temáticas de educação de jovens e adultos e educação e trabalho. As dificuldades estruturais e políticas das instituições ofertantes contribuem para a não implementação dos cursos e para a realidade de evasão dos alunos, apesar dos esforços reconhecidos de alguns professores e gestores. Há uma distância muito grande entre o que propõe o Documento Base do Proeja e os Planos de Curso de alguns Proejas e o que ocorre na realidade das salas de aula, com destaque para temáticas invisíveis, como é o caso da realidade do campo e das relações étnico-raciais no país (MACHADO, 2011, p. 19).

Pontuamos ainda que a produção do Proeja, oriunda dos grupos de pesquisa da rede nacional Proeja-Capes/Setec, traz as marcas de um diálogo necessário e profícuo com os pesquisadores do campo Trabalho e Educação, cuja produção tem se tornado referência para o estudo das políticas de educação profissional no país, para a compreensão das relações capital e trabalho e, conseqüentemente, suas implicações na conformação do projeto político da sociedade e da educação no Brasil. Observamos também que a concepção de currículo integrado tem mobilizado estudos no âmbito dos fundamentos que têm inspirado formulações para a política pública de Educação Profissional no Brasil (MACHADO, 2011).

Entretanto, embora seja observada uma crescente produção acadêmica na área, a partir dos grupos de pesquisa que focam a integração entre EJA e Educação Profissional, até o momento são poucas as pesquisas que têm conseguido explicitar a experiência concreta de integração que envolve o médio integrado e o médio integrado na modalidade de EJA. Corroborando com Araújo e Frigotto (2015, p. 64), quando afirmam que:



[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Para a seleção dos trabalhos de dissertação e tese, fizemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: Proeja, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional, EJA, Currículo Integrado e Práticas Educativas. A primeira seleção dos trabalhos ocorreu por meio da leitura dos títulos e dos resumos. Posteriormente, buscamos os textos completos, relacionados ao que pretendemos investigar. Para tanto, levantamos os trabalhos especificamente produzidos no período de 2010 a 2016, tendo em vista nosso interesse pelas pesquisas que buscaram acompanhar a implementação do Proeja.

Ao elaborar o estado da arte das pesquisas sobre o Proeja<sup>35</sup>, Viana (2012) empenha-se em fazer um balanço das pesquisas realizadas entre os anos de 2007 e 2011. A partir da diversidade de olhares dos trabalhos analisados, nosso recorte para a análise é sobre as questões relacionadas ao currículo integrado. A pesquisadora faz algumas reflexões a partir das conclusões apontadas pelos autores das dissertações de mestrado, indicando a “necessidade de uma maior compreensão dos desafios, percalços e avanços na implantação do currículo integrado” (p. 135). Dessa maneira, ela aponta as questões que, segundo os pesquisadores, atrapalham a implantação e a efetivação do currículo integrado, entre elas: “a organização do trabalho docente e a estrutura organizacional das escolas da Rede Federal” (VIANA, 2012, p. 135).

No bojo dos trabalhos analisados, averiguou-se que os currículos são organizados por disciplinas e há uma hierarquização de saberes, “de modo a

---

<sup>35</sup> Objetivou a análise da produção acadêmica, representada pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, no campo da Educação Profissional Integrada à EJA, desenvolvidas no contexto do Projeto 008/Proeja/Capes/Setec, nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da FaE-Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Educação Tecnológica do Centro de Educação Tecnológica (Cefet)/MG, em que foram produzidas 32 pesquisas, sendo 29 dissertações de mestrado e três teses de doutorado, no âmbito do referido Projeto. Dentre essas pesquisas, 12 dissertações abordaram a temática sobre Currículo e prática de ensino na Educação Profissional Integrada à EJA, o que representa 37,5% da produção.

valorizar a formação profissional em detrimento da formação geral, [corroborando] para a manutenção da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (VIANA, 2012, p. 136). A autora destaca que as pesquisas convergem na constatação de que o fator que limitou a implantação do currículo integrado diz respeito à falta de experiência das escolas da Rede Federal com a EJA, fazendo com que essas Instituições reproduzissem nos “currículos dos cursos de Proeja, os projetos pedagógicos de cursos que já eram ofertados anteriormente, de forma aligeirada e fragmentada, sem levar em conta as especificidades dos sujeitos da EJA” (VIANA, 2012, p. 136).

As pesquisas também apontam que as práticas e os processos alternativos de ensino e de aprendizagem representaram uma tentativa de ruptura com a estrutura organizacional rígida, de modo que isso demonstra um movimento dos sujeitos em direção à concretização do currículo integrado, na Rede Federal. Viana (2012) identificou em suas conclusões a “necessidade de mais estudos para verificar os avanços no que se refere à implantação do currículo integrado” (p. 138).

Costa (2012), em pesquisa de mestrado, recuperou 36 teses e dissertações que tinham como objeto, o ensino médio integrado. A partir dessas pesquisas, a autora sistematizou alguns dos problemas que dificultam sua materialização. A pesquisadora situa três ordens de problemas na materialização do ensino médio integrado: conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino. Neste sentido, Costa (2012) pontua alguns dos problemas que dificultam a integração:

a) os docentes desconhecem os princípios e os pressupostos do currículo integrado ou têm apenas noções básicas sobre este projeto curricular. O ensino integrado foi interpretado por muitos docentes como se fosse uma justaposição das disciplinas do núcleo comum com as da área técnica;

b) apesar de identificarem algumas vantagens do currículo integrado, educadores e técnicos educacionais reconhecem que não foram preparados de forma integrada, e que sequer aprenderam a dialogar com educadores de outras áreas, portanto, sentem dificuldades para dar materialidade ao currículo integrado;

c) falta um quadro próprio de educadores efetivos em sala de aula. A maioria dos docentes que atuam na educação profissional integrada é formada por

bacharéis, sem licenciatura plena, e muitos não são concursados, principalmente os das redes estaduais de ensino;

d) não há programas permanentes de formação dos docentes e gestores, orientados pela proposta de ensino integrado;

e) ainda é reduzido o financiamento destinado ao Ensino Médio e à Educação Profissional, em particular, e este não se fez suficiente para estruturar e qualificar as escolas. Muitas destas, principalmente as das redes estaduais, não contam com laboratórios, equipamentos, recursos bibliográficos e a infraestrutura que favoreça a formação de amplas capacidades dos estudantes;

f) também as práticas de gestão impõem dificuldades ao ensino integrado, já que ainda é incipiente a “participação coletiva efetiva de todos os sujeitos (trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores) que estão envolvidos diretamente com o ensino integrado dentro da organização escolar” (COSTA, 2012, p. 38), condição também necessária para a formação integral. Esses dados permitem à autora afirmar que:

As diversas experiências de Ensino Integrado, nos diferentes estados das regiões brasileiras, de Norte a Sul do país, apresentam dificuldades quanto à materialização da proposta de Ensino Médio Integrado enquanto conteúdo. A proposta se restringiu apenas à implantação da forma Ensino Médio junto com a Formação Profissional, mantendo-se a forma pragmática dos anos 1970, sem a materialidade da proposta filosófica, epistemológica e política (COSTA, 2012, p. 37).

Considerando a necessidade de materialidade da proposta filosófica do Proeja, muitos estudos se propõem a pesquisar a formação continuada de docentes, como é o caso da pesquisa de Silva (2011), ao afirmar que a formação continuada de educadores de EJA é de fundamental importância para superar essa dicotomia entre formação geral e formação profissional. Em sua pesquisa de mestrado, que tem como foco o Programa de Integração entre Educação Profissional e Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, ela analisa o curso de especialização ofertado por este programa, no município de Souza, na Paraíba. Ao descrever a organização, funcionamento e as principais características do curso, a autora chama atenção para o fato de que a formação de docentes de EJA possibilita uma nova ressignificação e amplia as possibilidades de práticas inovadoras por parte dos docentes.

Dialogando com a ideia de que a formação docente é importante para a formação integral dos educandos, Silva (2010a) analisa em sua pesquisa de mestrado a formação dos educadores atuantes no Proeja, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *Campus Cajazeira*. A pesquisadora relata em seu texto que o Proeja, nesse Instituto, foi implementado de forma aligeirada e emergencial, com resistências de alguns profissionais da área técnica e tecnológica, que demonstravam não acreditar no Proeja institucionalizado pelo Ministério da Educação (MEC). Os trabalhos resultaram na construção do curso na área de informática e o *Campus* optou pela oferta do curso integrado de qualificação em Operação de Microcomputadores. Concomitante à elaboração do Projeto, firmou-se um convênio com a Prefeitura Municipal de Cajazeiras - PB, para atender aos educandos egressos do Ensino Fundamental, na modalidade EJA. A autora observou em sua pesquisa que, para os jovens e adultos, a escola representa não apenas o conhecimento, mas também a possibilidade de um lugar na sociedade, assim como a aquisição de bens culturais e reconhecimento social.

A experiência vivida na construção e implementação do projeto de curso nos permite fazer menção à seguinte fala da pesquisadora:

Pode-se afirmar que a implantação do Proeja requer uma atenção especial por razões que lhes são peculiares, ou seja, por se tratar de uma modalidade de ensino com características próprias e por se constituir uma nova experiência para a rede federal. Por essa razão, alguns aspectos operacionais inerentes a essa modalidade de ensino em desenvolvimento no IFPB necessitam de constante reflexão e de estudo, considerando o movimento que se vem realizando no interior da instituição, no que diz respeito à oferta do Proeja (SILVA, 2010a, p. 99).

Um dos aspectos operacionais que a autora destaca, diz respeito à formação dos profissionais que atuam no Proeja. Os dados da pesquisa mostram que no *Campus Cajazeiras*, os docentes têm de 1 a 3 anos de experiência de trabalho nessa modalidade, com isso, ela percebeu que “em suas falas e expressões faciais, eles expressam desestímulo, evidenciam a falta de formação específica e comentam que se sentem despreparados” (SILVA, 2010a, p. 113). Constata-se no texto que a principal dificuldade, segundo relatos dos educadores, consiste na falta de formação específica e a falta de conhecimento a respeito do Programa.

A autora, entretanto, pondera que no estado da Paraíba são oferecidos cursos de especializações e investimentos em projetos de pesquisa, porém, a procura é pequena por parte dos educadores do *Campus*, por motivos diversos.

Para a pesquisadora, o grande desafio da implementação do Proeja é o distanciamento entre as ações realizadas na Instituição e o que é instituído pelo Programa, ela atribui esta realidade à falta de monitoramento da própria Instituição de Ensino e também dos órgãos normativos, além do desconhecimento por parte da população, de seu direito à educação, em qualquer faixa etária.

Em suas considerações finais, ela destaca que é importante a formação dos profissionais no campo específico da EJA, considerando as condições e demandas peculiares do público-alvo. Ela aponta que a rede federal ainda precisa investir na formação desses profissionais e que existe dificuldade para a construção de material didático próprio para este público, de modo que o que se vê é a “adaptação” do material, principalmente por parte de profissionais das áreas técnicas, mas que apesar das demandas, a oferta de EJA e a formação integral são possíveis.

Em sua tese, Albuquerque (2013) analisa as possibilidades e dificuldades da institucionalização do Proeja, no Instituto Federal do Ceará, *Campus Fortaleza*. Ao relatar a experiência da implantação do Proeja na Instituição, o pesquisador destaca que o maior desafio é a própria proposta de integração curricular. Ressalta ainda que isso somente será possível se houver a implantação de uma política de formação continuada dos docentes.

Convergindo com a ideia de que a implantação de cursos do Proeja necessita de um programa sólido de formação continuada de docentes, a pesquisa de mestrado de Soares (2014) contribui para o debate ao analisar as possibilidades e desafios encontrados na implementação da política de formação de docentes para o Proeja, a partir da visão dos educadores do Instituto Federal de Goiás, *Campus Luziânia*, atuantes no programa.

O autor contextualiza em seu texto a proposta do currículo integrado no âmbito do Proeja e destaca a importância do programa como política de formação do jovem e do adulto para o mundo do trabalho, além de chamar atenção para a

necessidade de que seja criada uma postura diferenciada dos docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem desse público.

Assim sendo, mais uma vez, encontramos um consenso sobre as dificuldades que o PROEJA tem apresentado às instituições de ensino, nesse caso, a formação docente. É perceptível que os professores pesquisados não apresentam uma formação para atuarem nas turmas da educação de jovens e adultos, especificamente, integrada à educação profissional e a tecnológica (SOARES, 2014, p. 54).

Em suas considerações finais, o pesquisador destaca a necessidade de que a formação docente aconteça de forma periódica, com experiências em espaços formais e não formais, buscando a reflexão da prática pedagógica e levando em consideração os sujeitos envolvidos neste processo.

Lottermann (2012), em sua pesquisa de mestrado, analisa as origens históricas do currículo integrado e da EJA no Brasil. Posteriormente, sistematiza a experiência dos educadores do Instituto Federal Farroupilha, no *Campus* Santo Augusto, em parceria com os municípios de Tenente Portela, Três Passos e Coronel Bicaco, com um curso de Proeja - FIC. Em sua pesquisa, identificou:

[...] semelhanças entre o legado da Pedagogia Libertadora de Freire e seu caráter político transformador e a proposta de ensino de Currículo Integrado, cujo objetivo também é contribuir para que a educação possa ser um espaço em que o povo se reconheça como sujeito da sua própria história, e o trabalho tenha ressarcido seu caráter humano e criativo (LOTTERMANN, 2012, p. 129).

Sinaliza ainda que os educadores demonstram preocupações em relação à integração curricular, “reconhecendo o espaço do Proeja - FIC como meio de encontro e reencontro para pensar as vivências para além dos conteúdos, o que levou à percepção da necessidade de processos avaliativos que priorizem aspectos qualitativos” (LOTTERMANN, 2012, p. 8).

Silva (2010b), em sua dissertação, busca analisar a gestão do Proeja na Rede Federal e elegeu os *campi* dos Institutos Federais: Pelotas, Boa Vista, Florianópolis e Campos dos Goytacazes, para a sua pesquisa. No referido estudo, indica-se que as políticas públicas implementadas para a Educação Profissional se configuraram, do ponto de vista histórico, como fragmentadas e descontinuadas no que se refere ao educando jovem ou adulto, trabalhador ou em busca de uma profissionalização. Sinaliza também, no que se refere à EJA, ausências de políticas públicas que permitam o acesso à educação como um direito social.

A pesquisadora conclui que, de maneira geral, a implantação dos cursos do Proeja ocorreu a partir dos eixos tecnológicos já existentes nas escolas analisadas, visando ao aproveitamento da estrutura física e de pessoal, e ao mercado de trabalho desse egresso. Quando analisa a acessibilidade e permanência, percebeu-se que as formas de acesso foram variadas, o que evidencia que essas ainda são um desafio para as escolas.

Outra questão levantada na pesquisa é o acolhimento dos servidores em relação aos estudantes do Proeja, “uma vez que o adulto trabalhador, fora do sistema educacional, ao reingressar necessita sentir-se pertencente àquela escola. Não basta o acesso se o educando não se sente no direito de estar ali” (SILVA, 2010b, p. 151). A autora ainda destaca que embora pareça ser um consenso, a construção de um curso do Proeja que tem:

[...] como princípio a construção de um currículo integrado, observa-se que esta construção é algo que ninguém admite saber como fazer, mas também é uma constatação que um pequeno número de profissionais estão dispostos a capacitar-se diante de um contexto profissional novo (SILVA, 2010b, p. 164).

Nas escolas pesquisadas, a construção do currículo e a busca por sua integração, ocorreram de forma diferenciada, a partir do trabalho com projetos, planejada em reuniões semanais entre os educadores, por eixos temáticos, tendo por base o currículo do Ensino Médio e projetos de integração ao término de cada módulo. A pesquisadora ressalta que “pensar e realizar a integração pressupõe espaços institucionalizados de planejamento do currículo no cotidiano da escola, na relação com os pares e com os educandos” (SILVA, 2010b, p. 153). Percebe-se que, “os professores ainda não reconhecem a necessidade de uma construção coletiva para que o planejamento seja realizado por todos os envolvidos e os pares possam se fortalecer enquanto grupo de construção do currículo integrado” (SILVA, 2010b, p. 153).

Ao finalizar sua análise, a autora resgata o princípio de gestão de Educação Profissional e Tecnológica a partir da qual o Proeja foi construído: um modelo de gestão que “privilegie os excluídos” (BRASIL, 2003 apud SILVA, 2010b, p. 161) e afirma que o Proeja traz a possibilidade de se repensar e reinventar a escola pública como uma “instituição de compromisso com a educação de jovens, adultos, idosos e a necessidade de uma gestão, no âmbito da escola, que assuma a

reconstrução coletiva de espaços que já estavam acomodados na organização da escola” (SILVA, 2010b, p. 161).

Morais (2015), ao analisar em sua dissertação a prática pedagógica e a formação das professoras das disciplinas técnicas do Proeja, no curso técnico em Cozinha no IFG - *Campus* Goiânia e sua relação com as concepções e princípios do Programa, ressalta que as professoras demonstram domínio dos conteúdos ministrados e que possuem um alto nível de formação profissional técnica, mas em suas práticas pedagógicas há uma predominância da concepção pragmática e tecnicista, que não contribui de modo significativo para a compreensão da modalidade de EJA e da proposta do Proeja. A pesquisadora ainda explicita a necessidade de uma formação pedagógica mais específica e contínua para os docentes que atuam no Proeja e também em outras modalidades no Instituto.

Em sua dissertação, Amorim (2016) busca investigar a formação do trabalhador, no Proeja, a partir da análise entre o discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG. O autor destaca que no processo de implantação do Proeja, revelou-se a existência de um jogo de forças e de disputas políticas e ideológicas, por vezes contraditórias e ambíguas, em torno de projetos distintos de sociedade. Ressalta que, a apreensão do sentido do currículo integrado tem gerado diversas reflexões “sobre a formação como ato político e não meramente pedagógico, instalando inclusive a necessidade de reflexão sobre a relação do IFG com a ordem de produção capitalista pela possibilidade de construção de uma sociedade sobre princípios socialistas” (AMORIM, 2016, p. 187). Os resultados da pesquisa revelaram que:

[...] a formação do trabalhador no Proeja do IFG está imbricada por um conjunto de formações discursivas distintas que aponta para a presença de uma tensão entre a conservação e a possibilidade de mudança, perceptíveis na existência de um discurso formal autoritário e outro crítico polêmico, respectivamente, cujas implicações estão diretamente relacionadas à identidade institucional do IFG e à sobrevivência de uma EJA de qualidade no seu interior (AMORIM, 2016, p. 10).

Outra questão levantada nos estudos de Amorim é que a “EJA do Instituto traz consigo um forte discurso de militância em que a dimensão do público é ressaltada como fundamental para a garantia do direito social público e subjetivo de uma educação de qualidade” (AMORIM, 2016, p. 182).



Vitorette (2014), em sua pesquisa de doutorado, buscou investigar o Proeja como expressão da disputa de projetos societários, de concepções e de tensões entre correlação de forças assimétricas na sociedade brasileira capitalista, tendo como objeto o Proeja em 5 Institutos Federais, dentre eles, o do Espírito Santo. A pesquisa baseou-se em conceitos que buscaram entender as concepções em disputa de estado, de política pública e de educação profissional, consolidadas na realidade brasileira, assim como compreender a responsabilidade pelas ações públicas de implantação, implementação e materialização das políticas sociais no Brasil.

A autora nos revela que o Estado esteve presente na indução do Proeja e, para isso, houve financiamento específico, formação de educadores, de gestor e de técnico administrativo, além da criação de legislação apropriada para induzir essa política. Entretanto, os principais resultados indicam a não concretização do Proeja como política pública de Estado, havendo ainda uma diferenciação entre a intenção declarada e a materialização do Proeja.

Os resultados indicam também o entendimento restrito, no que diz respeito à garantia do direito à educação para os jovens e adultos, a confusão em relação às especificidades desses sujeitos, limites na concretização da formação e ausência de docentes para atuar no Programa. Embora tenha havido um movimento contra-hegemônico nos Institutos Federais, para a defesa da implantação do Proeja, o que se verifica é a concepção liberal de direitos iguais, excluindo, com isso, os diferentes e “menos capazes” (VITORETTE, 2014). As reflexões apresentadas apontam para a necessidade de se repensar as condições necessárias para o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos da EJA, nos Institutos Federais.

Dentre as dissertações e teses que abordam o Proeja, no Espírito Santo, examinamos a tese de Freitas (2010) que analisa as produções colaborativas de um grupo de educadores de matemática, do Proeja, no Ifes - *Campus* Vitória, que se desdobraram na elaboração de um currículo e um material didático de matemática, sendo que “a pesquisa, inserida nas ações do grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES, teve como ponto de partida a produção de material didático de matemática que pudesse contribuir com essa integração curricular” (FREITAS, 2010, p. 17). E foi motivado por uma série de fatores, dentre eles, o fato de não existir material didático que contemplasse as necessidades dos educandos.

O pesquisador relata em seu texto que, a princípio, a ideia de produzir um material didático que atendesse às necessidades dos educandos e que ao mesmo tempo proporcionasse ao docente autonomia, seria uma contribuição significativa para o Proeja e para a Educação Matemática. Entretanto, ao desenvolver a pesquisa, o autor percebeu que não bastava a produção individualizada do material didático, era necessário pensá-lo junto a uma proposta pedagógica e que a mesma resultasse na concepção de currículo, de modo que ao mesmo tempo se articulasse à participação direta dos discentes e docentes. Esta nova realidade que era revelada fez com que surgisse a necessidade de não se pensar este material de forma individualizada e de se discutir sobre Educação Matemática para o Proeja.

A necessidade de buscar novas estratégias e soluções para as demandas que surgiam constantemente culminou na criação do Grupo de Educação Matemática do Proeja (GEMP)/Ifes – Vitória, um grupo de caráter colaborativo que tinha como foco “discutir/produzir material didático para o Proeja, visto que ainda não existia nada específico para esse segmento” (FREITAS, 2010, p. 19).

O olhar se voltava não somente para uma produção de material, mas para a construção coletiva de um grupo de professores que tinha metas comuns, um grupo que se consolidava e se fortalecia dentro da Coordenadoria de Matemática e do próprio Ifes. A preocupação agora era com as discussões de questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática, visando uma construção colaborativa, sem perder o foco no Proeja (FREITAS, 2010, p. 22).

Nessa configuração, constrói-se a questão de pesquisa do autor, que aponta para um olhar sobre a produção de material didático do Proeja e acerca da discussão do currículo integrado. Ao longo do texto, o pesquisador relata sua vivência de campo e em suas considerações finais, destaca que as produções do GEMP consideram a formação humana e partem da concepção de trabalho como princípio educativo, tratando o trabalho não na visão do labor e sim, na sua perspectiva ontológica, de criação e de humanização do homem. Ele também destaca que o trabalho do GEMP está colhendo bons frutos, pois é referência nacional na produção de material didático para o Proeja.

Na perspectiva da construção e efetivação do currículo integrado, Jordane (2013) pesquisa em sua tese como as características das comunidades de prática<sup>36</sup>, que surgem em sala de aula de Proeja, podem contribuir para o processo de construção de um currículo integrado. A pesquisa se constrói a partir da revisão de literatura que analisa uma série de pesquisas no campo do currículo integrado do Proeja, além de perpassar sobre a implantação da EJA no Ifes e do nascimento do GEMP. O autor analisa a noção de currículo integrado e a busca por sua significação nos diversos espaços na Instituição, além de utilizar em seu trabalho a concepção de comunidade de prática.

Para o autor, este conceito pode ser aplicado às salas de aulas, que ele considera comunidades de prática, além de destacar que “situar o aluno como protagonista do processo de integração significa colocá-lo no centro da ação e ajudá-lo a atenuar os limites de cada comunidade de prática local, em vista da efetivação de uma Comunidade Local de Prática Profissional” (JORDANE, 2013, p. 214).

Outro trabalho que contribui para nossa pesquisa é o trabalho de Vieira (2013), que analisa em sua dissertação os sentidos do Proeja, as possibilidades de construção de identidades e as representações sociais entre/com educandos e educandas desse Programa, no *Campus* Vitória. Os resultados apontam que estudantes do Proeja “são tensionados por representações sociais cristalizadas em desconceitos sobre eles” (VIEIRA, 2013, p. 116).

A pesquisadora ainda sinaliza que apesar das práticas de marginalização, os educandos e educandas “lutam para ocupar um lugar que lhes foi historicamente negado e provocam o Instituto a refletir acerca da garantia de políticas públicas, em especial, de educação, que tenham como horizonte utópico a formação integral da classe trabalhadora” (VIEIRA, 2013, p. 116). Desse modo, Vieira (2013) afirma que o Proeja no Ifes - *Campus* Vitória ainda não foi assumido pela gestão do Instituto como projeto de formação integral da classe trabalhadora, que demanda uma ação-reflexão conjunta, no intuito de superar a prática de inclusão excludente.

---

<sup>36</sup> “[...] uma comunidade de prática é formada por pessoas que estão envolvidas em um processo de aprendizagem coletivo, um domínio compartilhado por algum esforço humano” (JORDANE, 2013, p. 116).

A dissertação de Queiroz (2013) buscou levantar a trajetória dos educandos egressos do Curso Técnico em Metalurgia do Proeja no Ifes - *Campus Vitória*, no que tange à sua inserção no mundo do trabalho, ou seja, desvelar quais contribuições reais o curso trouxe para a vida desses sujeitos. O estudo de caso desenvolvido pelo pesquisador envolveu a escuta de 28 egressos do curso, um professor da área técnica, dois pedagogos e a coordenadora do Proeja. O entrecruzamento dos questionários e as entrevistas possibilitaram identificar a evolução dos egressos do Proeja após a conclusão do curso, ao se inserirem no mundo do trabalho.

O pesquisador afirma que “os egressos reconhecem que a qualificação técnica do curso de Metalurgia Ifes tem proporcionado inserção no mundo do trabalho e contribuído para a melhoria da qualidade de vida, além de promover aspirações de prosseguimento de estudos no ensino superior” (QUEIROZ, 2013, p. 7). Também pontua o desafio para o Instituto em reconhecer os trabalhadores-estudantes como sujeitos de direitos e ressalta que ao longo da pesquisa, o Proeja se mostrou pertinente por atender um público diferenciado, de forma a lhes permitir as “oportunidades de melhorias de vida que lhes foram negadas ou são bastante dificultadas pelo histórico de fracassos pessoais e sociais e de descontinuidade escolar” (QUEIROZ, 2013, p. 29).

Gama (2015), em sua dissertação, analisou as contribuições de uma abordagem metodológica apoiada nas premissas da aprendizagem significativa e da educação dialógica e emancipatória, marcada pela utilização de atividades experimentais demonstrativas, para o ensino de Física, no Proeja. A intervenção foi realizada no segundo semestre de 2014, em uma turma do curso técnico em Segurança do Trabalho integrado ao ensino médio, na modalidade EJA. A pesquisadora constatou que a metodologia proposta “ampliou o diálogo entre professor e alunos, permitindo a participação ativa dos estudantes no processo de ensino, possibilitou a externalização do conhecimento dos educandos e a renegociação de significados com o professor” (GAMA, 2015, p. 8).

A pesquisadora destaca que ao “transpor o ensino de Física para além da sala de aula, permite ao educando compartilhar com pessoas externas ao ambiente escolar os conhecimentos que estava adquirindo” (GAMA, 2015, p. 162) e aponta para a necessidade de uma abordagem mais “flexível que respeite o tempo de

aprendizagem do aluno e que contribua para uma formação emancipatória e avaliamos que esse trabalho apresenta uma proposta que atende as especificidades e as necessidades formativas dos sujeitos da EJA” (GAMA, 2015, p. 165).

Outro trabalho que também buscou aprofundar-se sobre o ensino de Física para os educandos do Proeja, foi a tese de Zanetti Netto (2016), que investigou as possibilidades para o delineamento de ações educativas no ensino de Física, apropriadas para o Proeja do Ifes - *Campus* Vitória. O pesquisador ressalta em seu trabalho que as reuniões com os docentes foram momentos de reflexão em grupo sobre as questões da Instituição e que a vivência com a educadora de Física constituiu-se como um intenso processo de colaboração e de aprendizagem mútua. Zanetti ainda sinaliza que “[...] não foi verificado trabalho colaborativo significativo [e que a] questão da interdisciplinaridade torna-se de difícil realização sem a vivência de reflexões coletivas entre docentes [...]” (ZANETTI NETTO, 2016, p. 166).

A partir dos trabalhos consultados, nos foi possível constatar as tensões e disputas na afirmação de uma política integrada para a formação dos trabalhadores e que ao mesmo tempo, trazem à tona experiências desenvolvidas nos diferentes estados brasileiros e as possibilidades que foram criadas no sentido de corresponder às suas demandas de formação.

A partir dos resultados encontrados é possível afirmar que apesar das experiências desenvolvidas nos diversos *campi*, ainda permanecem as polarizações entre as práticas curriculares, marcadas pela fragmentação entre as disciplinas da formação geral e técnica, em razão do modelo disciplinar dos cursos e de práticas pedagógicas com predominância da concepção pragmática e tecnicista, que não contribuem de modo significativo para a compreensão da modalidade de EJA e da proposta do Proeja. Sinalizam também a necessidade de se buscar novas estratégias para promover a integração curricular e de reconhecer os trabalhadores-estudantes como sujeitos de diretos e protagonistas do processo de integração.

Os estudos apontam que um dos obstáculos para dar materialidade ao currículo integrado está na dificuldade dos educadores em dialogar com outras áreas de conhecimento e de realizar um trabalho coletivo efetivo. Outra tensão presente nos trabalhos é proveniente da falta de formação pedagógica desses profissionais para atuar frente às especificidades dos sujeitos da EJA.

No entanto, há que se considerar que as questões levantadas sobre a necessidade de formação não são específicas do Proeja nem dos Institutos Federais, mas é uma realidade que envolve a maior parte dos profissionais da educação no país. Desta feita, torna-se necessário considerar as condições efetivas de trabalho dos profissionais da educação e seu contexto de atuação, uma vez que “a carga horária reduzida de atuação profissional em escolas públicas, [...] os obriga a passar por várias escolas, semanalmente, para conseguir salários menos indignos” (BRASIL, 2011b), o que de forma específica atinge de maneira direta os educadores de EJA.

Observamos nas diversas pesquisas que, em muitos casos, a inclusão dos sujeitos da EJA ainda é excludente em virtude de uma forte rejeição da modalidade por parte dos profissionais e da gestão dos Institutos Federais. Permanece, deste modo, o desafio de se romper com as barreiras de preconceito e promover formas de acesso, permanência e êxito dos sujeitos jovens e adultos nestas instituições, visto que o acesso à escola representa não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a possibilidade de aquisição de bens culturais e de reconhecimento social.

## 2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

[...] Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria [...] (FREIRE, 1978, p. 25).

No primeiro momento, apresentamos os fundamentos da presente investigação, que têm a educação popular como base epistemológica e que nas suas particularidades, intenta “acompanhar o movimento da sociedade, buscando sempre novos espaços para a sua realização” (STRECK, 2013b, p. 356). Exploramos as origens da sistematização como estratégia metodológica gestada em diferentes contextos de práticas de educação popular no Brasil e na América Latina, ao passo que a afirmamos como a principal ferramenta de pesquisa na realização desse trabalho. Dito isso, buscamos a partir dessa sistematização de experiências, analisar as práticas educativas vividas junto aos educandos e educadores do Proeja, no Ifes - *Campus* Vitória, objetivando produzir conhecimento por meio da experiência da prática.

Dessa forma, não foi ao acaso a escolha da epígrafe, mas, com o intuito de refletir acerca de alguns elementos constitutivos de minha trajetória profissional, acadêmica e de militância. Por diversas vezes, problematizamo-nos e fomos problematizadas em função do meu envolvimento nas práticas pedagógicas cotidianas do Proeja no *Campus* Vitória, situação para mim tão familiar que dificultava tomar distância e promover o estranhamento. Segundo André (1995, p. 48), é relevante manter o necessário distanciamento que requer um trabalho científico, para isso, necessita-se “[...] saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, [...] uma das formas de lidar com essa questão tem sido o ‘estranhamento’ - um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha [...]”.

O termo estranhamento se faz, portanto, mais apropriado, considerando-se a dificuldade em separar as experiências vividas enquanto sujeito no processo e como pesquisadora durante os procedimentos de produção, no que se refere à análise e interpretação crítica da experiência. Tomar o Proeja como objeto de pesquisa, representou, em alguns momentos, uma tarefa árdua, visto que foi preciso

empenho para tornar estranho o que era tão familiar. Para isso, contamos com o apoio do aporte teórico-metodológico que ajudou a ressignificar a relação com o objeto de estudo, além de contar com a participação de uma diversidade de sujeitos e uma variedade de fontes para a produção dos dados. Freire (1996) também nos ajudou nesse momento de angústia a refletir sobre essa postura de estranhamento, quando afirma:

[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...] (FREIRE, 1996, p. 16).

Com isso, rompe-se com a visão clássica da pesquisa, o que nos permite reconhecer que a complexidade do real nos exige perspectivas teórico-metodológicas para apreender cada parte, a relação entre as partes e o todo, e o movimento no tempo e no espaço (STRECK et al., 2014). Como afirma Freire (1981), a educação é uma teoria do conhecimento posta em ação, assim, ensinar/aprender e investigar/pesquisar são dimensões ou práticas do mesmo processo de produção de conhecimento:

[...] o ponto é como descobrir, na prática, a rigorosidade maior ou menor com que nela nos aproximamos dos objetos, da realidade sobre que agimos, o que nos dará um conhecimento cada vez mais crítico, superando o puro 'saber de experiência feito'. A própria tarefa de desvelar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão de nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica. [...] quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor [...] (FREIRE, 2000, p. 106).

A partir da perspectiva da educação popular, a pesquisa é sempre uma atividade pedagógica e a educação, uma atividade investigativa. Com isso, reafirmamos a estreita conexão existente entre esses dois processos que, ainda assim, mantêm suas especificidades, mas que não dicotomizam o fazer pedagógico do fazer acadêmico.

Nesse movimento, a educação popular tem sido construída, historicamente, como uma *práxis* política e pedagógica de resistência à dominação e ao pensamento hegemônico neoliberal, de forma comprometida com a emancipação humana das classes trabalhadoras. Como resultado dessa construção, encontramos



uma densa bibliografia que discorre sobre as práticas de educação popular e sinalizam as mudanças ocorridas nas últimas décadas, tais como demonstram Paludo (2001), Torres Carrillo (2013), Brandão e Streck (2006) e Mejía Jiménez (2013).

Paludo (2001) aponta para a educação popular como uma alternativa sempre presente nos processos educativos de construção social coletiva, como movimentos e organizações sociais e nos espaços de educação formal, como a escola e a universidade. Essas ponderações nos levam a premissa que a educação popular como uma alternativa de prática pedagógica e política no Proeja, considerando a história elitista da Instituição e os desafios enfrentados pelos jovens e adultos trabalhadores para o acesso, permanência e conclusão, com êxito, de seus processos de escolarização.

Com esse entendimento, indagamos de que maneira os fundamentos e as práticas da educação popular poderiam fertilizar o fazer pedagógico no Proeja. Para Streck e Esteban (2013, p. 7) “[...] os lugares da educação popular não são estáticos. Sendo visceralmente contrária à dogmatização [...] Ela tem também a capacidade de incorporar novos referenciais teóricos, sem perder o espírito que a alimenta”.

Streck (2013) evidencia que a educação popular, para além de sua relação direta com as práticas educativas e as políticas públicas em educação, assume uma importante contribuição na pesquisa no campo da educação<sup>37</sup>. O autor ainda sinaliza que uma das contribuições da educação popular para a pesquisa, é a “[...] mudança de atitude em relação ao campo empírico cujos *habitantes* passam a ser protagonistas no processo de produção de conhecimento sobre a sua realidade” (STRECK, 2013, p. 114, grifo do autor). O que nos remete a Freire, quando o educador afirma que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar” (FREIRE, 2005, p. 119).

---

<sup>37</sup> A própria constituição da ANPEd, em 1976, teve o valoroso protagonismo dos educadores e pesquisadores da educação popular, sendo o Grupo de Trabalho (GT) de Educação Popular entre os primeiros a serem estruturados pela entidade, em 1981. Ver histórico GT de Educação Popular. Disponível em <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt06-educa%C3%A7%C3%A3o-popular>>.

É importante destacar nessa discussão que na América Latina tem florescido sob variadas formas e esforços de construção, marcos teóricos para a interpretação da realidade, que buscam resgatar e refletir as experiências vividas, como fonte de conhecimento sobre as práticas sociais para transformar o cotidiano, passando de uma prática espontânea para uma *práxis* científica. Assim, não temos um pesquisador e um grupo que é pesquisado, mas sujeitos que se propõem a conhecer e mudar uma situação que os desafia (STRECK et al., 2014).

A partir dos estudos de Streck (2013, p. 123), um dado significativo emerge: “[...] nas últimas décadas vem crescendo o interesse em pesquisar a escola enquanto um lugar da educação popular”. A partir disso, ele nos dá pistas para explorar os fundamentos da educação popular como uma das matrizes que influenciaram diversas experiências educativas e as suas possíveis contribuições para a formação dos trabalhadores, e um dos campos de inserção é o fazer pedagógico com a EJA.

Atualmente, as práticas de pesquisas na perspectiva da educação popular são referências internacionais e, dentre as mais expressivas, destacamos: a pesquisa participante (BRANDÃO, 2006), a investigação-ação participante (FALS BORBA, 2006) e a sistematização de experiências, que têm se constituído, nas últimas décadas, objeto privilegiado de reflexão entre intelectuais latino-americanos, entre eles: Jara Holliday (2006), Torres Carrillo (2004), Machado e Paludo (2010), Falkembach (2002; 2007), Mejía Jiménez (2004; 2009) e Ghiso Cotos (2006).

A partir da temática da sistematização de experiências, lançamo-nos ao desafio de sistematizar as experiências produzidas de dentro do Proeja, no *Campus* Vitória, pela mediação das práticas educativas, considerando:

[...] como a Educação Popular o faz, num processo de produção que ocorre a partir de práticas sociais concretas. Produção que ocorre desde os próprios protagonistas destas práticas, em nosso caso, [educadores e educandos jovens e adultos]. Produção que pressupõe uma narrativa polifônica capaz de, ao falar de uma sociabilidade vivida, expressar significados e possibilitar ressignificações. Portanto, capaz de revelar subjetividades em transformação (FALKEMBACH, 2002, p. 30).

Falkembach (2007) recupera o processo de constituição da sistematização de experiências. Com isso, discorre sobre esse percurso, destacando que foi no âmbito do Serviço Social e não na Educação, que nasce a

sistematização de experiências, nos anos 1950, período em que esse campo se estabelecia na América Latina como uma esfera profissional voltada ao atendimento dos mais empobrecidos, no contexto do campo e da cidade, visto que estes se multiplicavam por conta “dos processos de ‘desenvolvimento’ das economias capitalistas periféricas, desenvolvimento que produzia também a exclusão social” (FALKEMBACH, 2007, p. 1). A autora sinaliza ainda o seguinte:

O modelo de intervenção profissional – sob influência da educação e da política norte-americana –, bem como a publicização das práticas desse Serviço Social, criaram a necessidade de elaborar uma modalidade e um conceito de investigação social – a sistematização de experiências – dirigido, portanto, a ‘recuperar, ordenar, precisar e classificar’ as formas de agir e os saberes envolvidos na ação desse Serviço Social, que se propunha a mudar as práticas, os saberes e as visões de mundo dos pobres, ‘tidos como marginais e ignorantes’. Esta ação esteve marcada por uma forma conservadora, ainda que técnico-inovadora para a época, de intervenção educativa. No âmbito, mesmo, do Serviço Social, a sistematização irá posteriormente adquirir outros significados. Isto ocorrerá nos anos 70, quando uma corrente, orientada por visões críticas aos modelos de desenvolvimento, à organização do social e às teorias pedagógicas que vinham dando rumo à educação e à promoção social, se põe contra as orientações até então assumidas pelo serviço – de agir no sentido de diminuir ou conter as tensões sociais para impedir iniciativas autônomas e revolucionárias da população - e se propõe a construir novas formas de intervenção e a ‘reconceitualização do trabalho social’, como vinha ocorrendo em campos correlatos do conhecimento (FALKEMBACH, 2007, p. 1).

Conforme salienta a autora, no contexto da educação de adultos e da educação popular, a sistematização, ainda que mais tardiamente, foi também requisitada, “quer como registro, ordenação e classificação dos fazeres pedagógicos, quer como ferramenta de reflexão, aprendizagem e construção de conhecimentos” (FALKEMBACH, 2007, p. 2).

Vale ressaltar que os anos da década de 1960, após o término da Segunda Guerra Mundial, constituíram-se como um período histórico de grandes transformações, decorrentes da divisão do mundo em dois blocos econômicos, o capitalista e o socialista. A partir deste contexto mundial, intensifica-se na América Latina a forte presença dos Estados Unidos, com o incentivo da Unesco, para o desenvolvimento de políticas e programas de “cooperação” econômica. Para, além disso, também são discutidos os principais problemas socioeconômicos e, entre eles, destacam-se: educação, saúde, moradia e reforma agrária (COSTA;

GERMANO, 2002). Assim, a maioria das ações na área da educação de adultos<sup>38</sup>, no período 1940 a 1970, em especial as de iniciativa governamental, “convergiram para o reforço ao desenvolvimento capitalista das economias nacionais e a contenção de movimentos insurgentes que pudessem repetir acontecimentos como a Revolução Cubana, em 1959” (FALKEMBACH, 2007, p. 3).

Todavia, no Brasil, esse processo de transformação política e social é circunscrito por uma intensa participação popular. Nas cidades há um processo de formação e o fortalecimento de forças sindicais e no campo é desencadeado um processo de conscientização política e formação de sindicatos rurais e das ligas camponesas, principalmente no Nordeste.

O movimento estudantil reivindicava transformações sociais e questionava, inclusive, o poder da classe dominante. Esses movimentos sociais provenientes das camadas populares tinham como apoio os intelectuais, as forças políticas de esquerda, os setores da Igreja Católica e lutavam pela emancipação política, por reformas sociais e a valorização da cultura nacional. Essas mobilizações incidiram-se na educação de adultos, principalmente através dos movimentos de educação e cultura popular<sup>39</sup> (COSTA; GERMANO, 2002). Acrescenta-se, além disso, que a América Latina, no período:

[...] havia se tornado palco de movimentação social de vertentes diversas, e as novas relações de poder que se configuravam a partir das lutas populares requeriam e possibilitavam a criação de atividades de educação e pesquisa pautadas por orientações críticas, que subsidiassem as ações contestadoras. Intelectuais latino-americanos, nos anos 1950-70, sensibilizados com os cenários sociais em movimento, desenvolveram produções capazes de realizar rupturas no plano epistemológico, subsidiando compreensão e crítica aos arranjos societais, aos modos de organização da educação e às formas dominantes de produção e uso do conhecimento. Freire, no Brasil e Fals Borda, na Colômbia ocuparam espaços significativos nessa produção. A ‘pedagogia-problematizadora-libertadora’ de Freire e a ‘investigação-ação-participativa’ de Fals Borda constituíram-se nas grandes bases para o desenvolvimento da educação, sistematização de práticas educativas e consolidação de propostas teórico-metodológicas para tal modalidade de investigação, já então no âmbito de uma educação popular de cunho libertador (FALKEMBACH, 2007, p. 3).

A autora ainda destaca que todo esse movimento alimentou as orientações, os processos e os produtos da sistematização de experiência. Messina

---

<sup>38</sup> Sabe-se que a educação de adultos no continente Latino-Americano apresentou-se sobre diversas formas: educação de base, extensão rural, educação fundamental, desenvolvimento comunitário, educação funcional e educação permanente.

<sup>39</sup> Esta discussão será retomada e aprofundada no Capítulo 3.

e Osorio (2016, p. 614, tradução nossa) ressaltam que precisamos reconhecer o valor da sistematização de experiência como uma produção que nasceu na América Latina e [...], “não veio do norte, mas a partir de diferentes pontos de nossa região e foi crescendo e diversificando, como parte da pesquisa e construção coletiva de um pensamento próprio. O oposto ao pensamento único do neoliberalismo, que nos sufoca”.

## 2.1. SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA COMO CONSTRUTO TEÓRICO-PRÁTICO

A opção pela sistematização de experiência como estratégia metodológica exige que sejam situados alguns marcos relativos à produção teórica que vem sendo desenvolvida por diferentes militantes, educadores populares e pesquisadores, que no Brasil e ao redor de nosso continente, têm afirmado a importância dessa forma de fazer pesquisa ainda pouco utilizada no âmbito acadêmico brasileiro, mas, fundante nas práticas de educação popular a partir de uma perspectiva libertadora.

Nesse sentido, Jara Holliday (2006, p. 3) traz como reflexão o que as participantes da Oficina de Sistematização do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) compreendem sobre sistematização: “[ela] permite, ao refletir, questionar, confrontar a própria prática, superar o ativismo, a repetição rotineira de certos procedimentos, a perda de perspectiva em relação ao sentido de nossa prática”.

Assim, a sistematização de experiência nasce como uma possibilidade de qualificação das práticas, de modo que se constitui como “um dos instrumentos metodológicos que possibilitam a implementação da concepção de educação popular porque desencadeia processos formativos, além de qualificar o desenvolvimento da própria experiência” (MACHADO; PALUDO, 2010, p. 1). Jara Holliday (2006, p. 22) ainda sustenta que sistematizar é:

Apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido. Interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

Nesse contexto, para Torres Carrillo (2004, p. 59), a sistematização de experiência é considerada uma modalidade de “[...] conhecimento de caráter coletivo sobre práticas de intervenções e ação social que, a partir do reconhecimento e interpretação crítica dos sentidos e lógicas que a constituem, busca capacitá-las e contribuir com a conceituação do campo temático no qual se insere”.

Desta forma, a sistematização de experiência como conceito e prática metodológica não tem um significado único e a riqueza se radica na diversidade de enfoques, na contextualização e no sentido prático da reflexão. Entre as principais características dos diferentes enfoques de sistematização, destacamos:

[...] o diálogo como princípio metodológico básico; a criação de condições para participação de todos os sujeitos, o que originou uma grande diversidade de estratégias, instrumentos e dinâmicas; a reconstrução da memória coletiva como fator de identidade; a análise do contexto social, cultural e econômico no qual se insere determinada experiência; o desenvolvimento de estratégias de ação transformadora; a (re)construção da teoria a partir da prática (STRECK, 2013, p. 116).

Nessa mesma direção, Machado e Paludo (2010) pontuam que a sistematização de experiência possibilitará a implementação de uma epistemologia que proporciona a prática de uma metodologia do trabalho popular e, com isso, provoca a recriação do método, no sentido da articulação entre a teoria e a prática, em razão de estar enraizada na *práxis* humana, permitindo o diálogo freiriano e as rupturas indispensáveis à qualificação das práticas. Movimentos esses que permitem o avanço da criticidade e da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Na busca por aprofundar as discussões com os autores latino-americanos a respeito da sistematização, deparamo-nos com o educador popular Mejía Jimenez (2004; 2009), bem como Ghiso Cotos (2004; 2006), Cendales Gonzalez (2004) e Jara Holliday (2009), que nos provocam a operar a sistematização de experiências como um mecanismo de produção de conhecimento crítico a partir das práticas e das experiências vividas, o que a nosso ver adquire especial relevância no contexto educativo do Proeja e na proposta da pesquisa em foco.

Mejía Jiménez (2004) lembra que a sistematização é uma oportunidade de construir, de experimentar coletivamente um novo olhar e identificar novos aportes para as definições das políticas educativas e possibilidades de uma ação conjunta. Nesse sentido, Torres Carrillo (2004) ressalta que, estudos em torno das

experiências organizacionais no contexto da América Latina se enriquecem a partir “do tecido social e do sentido de pertencimento local, em que emergem novas subjetividades políticas e originais formas de ação coletiva e a relação com o Estado e outros atores urbanos” (TORRES CARRILLO, 2004, p. 57, tradução nossa).

Numa visão distinta, Cendales González (2004) compreende a sistematização como uma modalidade de investigação que visa criar espaços de inclusão; espaços de reconhecimento e de diálogo entre os diferentes atores do processo; complexifica a leitura da realidade e potencializa as capacidades pedagógicas, de investigação, conceituais e metodológicas dos indivíduos, das organizações e instituições envolvidas.

Dessa forma, a sistematização é um processo em espiral, no qual vão ocorrendo de maneira simultânea, mas com ênfases diferentes: a construção do objeto, a reconstrução histórica, a análise e interpretação, a formação, a participação e a socialização dos resultados, de modo a observar a tomada de decisões e demarcação de ênfases a cada momento do processo. A sistematização como produção de conhecimento não é uma cópia da realidade; é uma construção na qual intervêm os sujeitos como sujeitos ativos, como interlocutores que vão marcando os rumos do processo (CENDALES GONZÁLEZ, 2004).

Ghiso Cotos (2006) discute as práticas como geradoras de conhecimento, referindo-se aos processos de sistematização de experiência que se configuram a partir dos saberes imersos nas experiências dos sujeitos e que potencialmente são capazes de transformar suas práticas sociais e educativas, permitindo, assim, atuar qualificadamente sobre as realidades sociais que requerem transformação. O autor sinaliza que não há como separar prática, experiência e conhecimento ou considerá-los fora de seu contexto político, social e histórico e, para que essa reflexão aconteça, exige que sejam desveladas quais teorias implícitas estão nas práticas e, para isso, atuamos com a “curiosidade epistemológica”<sup>40</sup> (FREIRE, 2003).

---

<sup>40</sup> “Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica” (FREIRE, 2003, p. 78).

Ghiso Cotos (2006) ressalta também a importância de que o sujeito que sistematiza seja um alguém que esteja envolvido e que atue no contexto a ser sistematizado, destacando que a prática e o conhecimento sobre a prática implicam em ações e reflexões sobre a realidade social. Portanto, o sujeito da prática social não está solitário no processo, é uma pessoa que está envolvida com a situação, com os problemas, com o grupo e que tem conhecimento das opções culturais, políticas e econômicas.

O autor ainda afirma que os saberes, as práticas e as experiências são construídas e reconstruídas histórica e socialmente, e nos processos de sistematização há uma busca por recuperá-los, de modo a estabelecer uma relação crítica com os momentos sócio-históricos em que essas foram ou são configuradas. Nesse processo, descobrir os significados e os contextos requer do pesquisador não apenas uma posição curiosa, mas crítica, própria de quem toma distância das experiências, dos saberes e das práticas: “nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser” (FREIRE, 1997, p. 70). Por meio do processo de afastamento e aproximações, vamos descobrindo o significado da realidade em que atuamos.

Pensar as práticas educativas e construir saberes sobre elas é tanto uma tarefa teórica quanto prático-teórica. Assim, a sistematização de experiência como proposta reflexiva sobre as práticas permite que os seus sujeitos compreendam seu quefazer. A sistematização funciona, portanto, como um processo de construção de conhecimento que se orienta por uma curiosidade crítica dos sujeitos. Conforme afirma Freire (1997, p. 68), “[...] entre nós e o mundo, as relações podem ser criticamente percebidas, ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas, entre nós há uma consciência destas relações, há um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo”. A partir do alerta que Freire nos faz, compreendemos que as relações podem ser percebidas criticamente, ingenuamente ou magicamente, ressaltamos então o processo de sistematização que opera sobre a consciência e a prática dos sujeitos nos diferentes campos relacionais de seu fazer e de seu saber.

A sistematização procura desvelar e compreender criticamente a prática social e as experiências educativas. Para gerar conhecimento sobre essas relações, é necessário reconhecer seu envolvimento com o contexto e com outros sujeitos



(GHISO COTOS, 2006). Nesse movimento de construção de conhecimento, como ressalta Freire (1997), a prática traz consigo o seu saber, um saber que se constitui e vai se constituindo no fazer:

Não haveria prática, mas puro mexer no mundo se quem, mexendo no mundo, não se tivesse tornado capaz de ir sabendo o que fazia ao mexer no mundo e para que mexia. Foi a consciência do mexer que promoveu o mexer à categoria de prática e fez com que a prática gerasse necessariamente o saber dela. Neste sentido, a consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens [...] A prática de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e à ciência [...] as relações entre a prática e o saber da prática são indicotomizáveis (FREIRE, 1997, p. 68-70).

Ao referenciar que os saberes imersos na prática são indicotomizáveis e, portanto, não há prática sem saberes, o autor nos desafia a nos distanciarmos de nossa prática para que dela possamos extrair o saber, e com isso desvelar “[...] a ciência que a funda [...]” (FREIRE, 1997, p. 70). O autor afirma ainda que é na “dialecticidade entre prática e teoria” que está o alicerce do pensar a prática e o pensar sobre ela, além disso, defrontar-nos com as tensões e os desafios nos possibilita a produção de novos conhecimentos. “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 1997, p. 75).

Ghiso Cotos (2006) ressalta que a sistematização requer que os sujeitos se reconheçam no processo como sujeitos de saber, que problematizem suas experiências e que estejam dispostos a romper com paradigmas cristalizados, para construir um saber crítico. Que se reconheçam como sujeitos que assumem riscos e aventuram-se nas práticas cotidianas.

Em outros escritos, Ghiso Cotos (2004) destaca que, no instante em que os sujeitos discutem sobre o processo com os seus interlocutores, vêm à tona as tensões, interesses, experiências, emoções e saberes, bem como o seu protagonismo. É o que se pode observar no percurso das experiências vividas e produzidas durante a investigação:

[...] a sistematização, como prática investigativa 'anfíbia', situa-se nos terrenos da academia e da vida cotidiana, e tem como missão gerar uma diversidade discursiva, favorecendo o surgimento de múltiplos textos, que vão dando conta das particularidades e singularidades de maneiras de descrever, compreender, explicar e projetar a vida dos sujeitos e atores da experiência ou prática sistematizada (GHISO COTOS, 2004, p. 13, tradução nossa).

Ghiso Cotos (1999, p. 9-10, tradução nossa) pontua que a sistematização de experiências está respaldada nas seguintes abordagens epistemológicas:

- Histórico-Dialética: as experiências fazem parte de uma prática social e histórica, dinâmica, complexa e contraditória, que podem ser lidas e compreendidas de forma dialética, no entanto, são ricas e contraditórias. Práticas que estão em relação com outras similares em contextos que permitem explicá-las.
- Dialógica e Interativa: no qual as experiências são entendidas como espaços de interação, comunicação e relação, podendo ser lidas, desde a linguagem que se fala e nas relações sociais contextualizadas.
- Desconstrutiva: a sistematização como uma intervenção que permite entrar na voz, na autoconsciência do institucional, nos imaginários e nos campos institucionalizados em que se exerce o poder. Constrói-se conhecimento ao reconhecer as pegadas que deixa a ação e a origem da mesma.
- Reflexividade e construção da experiência humana: assumem a implícita epistemologia da prática, baseadas na observação e análise de problemas que não têm lugar em corpos teóricos aprendidos ou aplicados. A sistematização se vincula à resolução de problemas, permitindo fazer frente aos desafios do contexto.
- Hermenêutico: a sistematização é uma tarefa interpretativa dos sujeitos da prática, desvelando intencionalidades, sentidos e dinâmicas para reconstruir as relações entre os sujeitos sociais da prática para dar conta da densidade cultural da experiência.

Com base no que é apresentado por Ghiso Cotos (1999), percebemos que as formas de sistematizar sofrem influência das abordagens epistemológicas definidas nos processos de sistematização. A partir dessa escolha, em alguns casos se dará mais ênfase ao processo ou em certos momentos serão privilegiados outros assuntos; além disso, essa escolha influenciará diretamente no processo metodológico para a reconstrução das práticas e para produzir conhecimento.

Messina e Osorio (2016) destacam que ao adotar-se uma lógica desconstrutiva da sistematização, constroem-se relatos em que se faz presente a singularidade das histórias, e assim, tornam-se possíveis tanto caminhos de aprendizagem e transformação, como o respeito a essa diversidade:

Em uma primeira visão, podemos pensar a desconstrução como desmontar, decompor, deslocar, como dar marcha ré e revelar o processo de construção de algo; no entanto, a desconstrução dá um passo a mais, ao levar à recuperação do não dito, quando nos permite transitar pelos inexprimíveis presentes entre os polos do pensamento binário, quando nos permite ver outras histórias diferentes da dominante, ao completar essa história com outras que permaneciam veladas, mesmo, e em primeiro lugar para o próprio sujeito (MESSINA; OSORIO, 2016, p. 613, tradução nossa).

Pensar a sistematização de experiência como um processo aberto à sua própria transformação possibilita a criação de um lugar de confrontação de diferentes pontos de vista. Por sua vez, as experiências podem se unir e enredar, organizando-se em uma espiral descontínua, até que seja construído um grande espaço de reflexão e crítica. Busca-se observar, escutar, registrar, interpretar, desconstruir e escrever o processo e as análises, mas não como etapas a serem seguidas a partir de uma sequência pré-determinada, mas como parte de um processo que se realiza tanto no plano da subjetividade como a nível institucional e social (MESSINA; OSORIO, 2016). Nessa perspectiva, “um ponto de observação” é:

Um lugar para olhar o mundo, observar, tão só observar, perguntar, tomar consciência, registrar, voltar a perguntar-se e a partir da observação saem as possibilidades, mas não é pré-determinada a partir do objetivo. Neste sentido, sistematiza a experiência a partir de um ponto de observação, sistematiza-se a partir de dentro, a partir da lógica do real, enquanto o sujeito que sistematiza está dentro do processo sistematizado. Não há nada, nem ninguém de fora. Tudo é dentro (MESSINA; OSORIO, 2016, p. 615, tradução nossa).

Trata-se da sistematização de experiência como processo de construção de conhecimento sobre uma prática social que se desenvolve em um processo reflexivo, analítico e interpretativo e se refaz a cada novo momento, de forma dinâmica. Dessa maneira, torna-se a ferramenta metodológica pela qual é possível construir processos de emancipação dos sujeitos pela apropriação do conhecimento, que permite dar conta da polifonia de vozes que se expressam ao longo do processo.

## 2.2. FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA

Em coerência com o referencial teórico-metodológico, cabe trazer também para a reflexão, a contribuição de alguns autores que se ocupam em pensar sobre o

conceito de experiência, em específico, no campo da educação popular. Melo Neto (2011) promove o debate que busca essa compreensão realizando uma análise histórica através de pensadores da tradição filosófica moderna que discutem sobre a experiência para, posteriormente, adentrar no campo teórico da educação popular.

Segundo o autor, a experiência na educação popular está presente em todo o processo formativo, a saber, nas metodologias que buscam a participação e o empoderamento individual e coletivo dos sujeitos envolvidos; nos conteúdos e técnicas de avaliação contínua; atravessada por uma base política que busca a transformação social, a justiça e a igualdade. Sinaliza também que, a experiência tem um lugar privilegiado nos estudos e nas análises da educação popular, principalmente na discussão filosófica acerca do conhecimento que é produzido nesse processo. Não há como negar a influência do pensamento de Paulo Freire como uma referência fundamental para discussões sobre a educação popular, bem como a influência de muitos outros autores latino-americanos.

Vale destacar que, “a experiência é para o pensamento freireano mais que uma categoria de análise” (MOLINA, 2010, p. 172). Nesse sentido, Freire, ao documentar as suas experiências, imprimiu nelas sua profunda convicção de que:

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a ‘reler’ momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo [...] (FREIRE, 1989, p. 9).

Já para o autor Jara Holliday, reconhecido como um dos educadores populares que tem estudado e praticado a sistematização de experiência no âmbito das práticas educativas no continente latino-americano:

[...] as experiências são processos sócio-históricos dinâmicos e complexos, individuais e coletivos, que são vividas por pessoas concretas. Não são simplesmente fatos ou acontecimentos pontuais, nem meramente dados. As experiências são essencialmente processos vitais que estão em permanente movimento e combinam um conjunto de dimensões objetivas e subjetivas da realidade histórico-social (JARA HOLLIDAY, 2009, p. 118, tradução nossa).

O autor compreende as experiências como processos sociais dinâmicos e complexos, em permanente movimento, que se inter-relacionam combinando um conjunto de dimensões objetivas e subjetivas. Reconhece também que toda experiência é sempre realizada em determinada conjuntura, seja ela de cunho econômico, social e político, ou ainda em nível local, regional, nacional ou mundial. Assim, as condições do contexto não são algo exterior à experiência, mas uma dimensão da mesma.

Toda experiência é realizada dentro de uma situação particular, podendo ser institucional, organizacional, grupal ou pessoal. Percebe-se, então, que as circunstâncias nas quais ocorre uma experiência, são responsáveis por favorecer o surgimento de características próprias, tornando-as singulares e únicas.

O autor ainda pontua que uma experiência sempre é constituída por ações, sejam elas realizadas de forma intencional ou não intencional, dando-nos conta de sua realização mesmo sem reconhecê-la, enquanto a realizamos. Em toda experiência são reveladas as percepções, sensações, emoções e interpretações de cada um dos sujeitos que as vivencia, isto é, de homens e mulheres que são seus protagonistas, com expectativas, sonhos, medos, esperanças, ilusões, ideias e intuições. Como pessoas, somos nós que fazemos com que as experiências ocorram. Esses processos complexos e dinâmicos, portanto, nos marcam, impactam, condicionam, exigem e nos fazem ser (JARA HOLLIDAY, 2009).

Mejía Jiménez (2004, p. 28) ressalta que as “experiências vividas não são somente um sentimento emocional, nem uma percepção de tipo psicológico individual. Falamos de um conjunto de processos que dão conta de um acontecimento”. Nesse sentido, as experiências são frutos do que se viveu, sentiu e compreendeu, mas vale ressaltar que a sistematização “não busca separar os sentimentos da compreensão intelectual que se tenha feito. As experiências vividas são mais que a soma destas duas maneiras de perceber” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2004, p. 28) a realidade.

Neste contexto, cabe ainda considerar o conceito de experiência, tal como expresso pelo historiador Thompson (1981; 2002), a partir da formação de experiências históricas do operariado inglês do século XVIII em que analisa a luta de classes decorrente das ações coletivas e das estratégias de resistência dos

movimentos sociais e populares. Assim, o conceito de experiência é fundante na obra do historiador.

Thompson (1981) salienta que é através da experiência que se realiza o diálogo entre o ser social e a consciência social, o que oportuniza a análise da realidade histórico-social. Neste sentido, essa relação profunda e dinâmica entre os seres sociais e a consciência social permite a todo o momento alterar o que é pensado e sentido na vida social. Para o autor inglês, a “experiência vivida” não se dissocia da “experiência modificada” e pontua que:

[...] a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres [...] refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [Ressalta que] ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada e essa experiência é determinante, no sentido que exerce pressão sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1981, p. 16).

As reflexões sobre a ação do movimento da classe operária inglesa contra a subordinação e domínio do “desenvolvimento intelectual e cultural do povo” (THOMPSON, 2002, p. 31) constituem referência para pensarmos a experiência vivida pelos educandos do Proeja como resultante de suas experiências escolares, individualmente marcadas pelos seus valores e culturas, mas que se conformam, antes, como experiência de classe. Para o autor inglês:

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p. 112).

O autor, ao considerar a relação estabelecida pelos românticos com a vida e os costumes dos camponeses ingleses do final do século XVIII, reconhece a não passividade desses sujeitos na relação, ressaltando o diferencial da experiência que o educando adulto traz para a relação pedagógica e o quanto a mesma interfere na sala de aula e nas práticas:

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 (THOMPSON, 2002, p. 13).

Para Ciavatta e Rummert (2010, p. 466), estudiosas do conceito de experiência em Thompson, a questão da experiência:

[...] pressupõe sua 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. Trata-se, portanto, de reconhecer a classe como *locus* de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados. Para tanto, faz-se necessário ir além dos estudos-narrativos referentes aos saberes do trabalhador que, por serem encerrados em si mesmos, se afastam dos processos de construção dos sujeitos coletivos, conformando-se à lógica individualizante, que parece ignorar que todo o conhecimento é socialmente construído.

Encontramos entre os diferentes autores consultados algumas conexões no que se refere à não dissociação entre as experiências vividas, que são experiências de classe social, e possibilitam aos sujeitos interrogar sua própria realidade, na busca por refletir sobre o que vive, o que sente e o que se compreende no movimento de produção do ser social, em diálogo com a consciência social.

Em síntese, as experiências são sempre experiências de vida, carregadas de uma enorme riqueza a explorar. Cada experiência se constitui como um processo inédito e exclusivo, por isso, em cada uma delas há uma fonte de aprendizagem a ser explorada precisamente por sua originalidade.

Do mesmo modo é importante encaminhá-las e compartilhá-las. A sistematização de experiências como estratégia metodológica da educação popular, não tem um significado único, mas nasce como uma possibilidade de qualificar as práticas e desencadear processos formativos. Além disso, tem um caráter coletivo e, neste sentido, permite um novo olhar e a confrontação de saberes a partir da criação de espaços de inclusão e diálogo entre os diferentes atores. Complexifica a leitura crítica do contexto social e histórico, para a transformação das práticas sociais e educativas, de forma a romper com os paradigmas cristalizados, permitindo vir à tona as tensões, interesses, experiências, emoções, saberes e o protagonismo de seus sujeitos.

### 3. EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Numa perspectiva histórica, o capítulo explora algumas experiências de educação popular (EP) desde suas origens e a partir da construção teórica do campo no contexto latino-americano, bem como da recuperação da memória de práticas educativas populares na afirmação das lutas por justiça social. No contexto brasileiro, busca discutir a EP como uma das matrizes que influenciaram diversas experiências educativas oriundas das lutas dos trabalhadores, com vistas à proposição de políticas públicas de formação voltadas para seus interesses de classe. Investiga-se, a partir da questão problema, como os princípios da EP gestados nessas experiências têm sido apropriados nas diferentes propostas de formação de trabalhadores, em contextos mais recentes do século XXI, em específico no Proeja.

A retomada do movimento histórico das experiências de educação popular, presentes nas lutas dos trabalhadores e sua efetivação em proposições e práticas mais recentes, permite-nos inferir a apropriação que tem sido feita desses princípios, em propostas como a do Proeja, na sua perspectiva de formação humana integral.

A educação popular tem sido construída, historicamente, como uma *práxis* política e pedagógica de resistência à dominação e ao pensamento hegemônico neoliberal, de forma comprometida com a emancipação humana das classes trabalhadoras. Como resultado dessa construção, encontramos uma densa bibliografia que discorre sobre suas práticas e sinalizam as mudanças ocorridas nas últimas décadas, tais como demonstram Paludo (2001), Torres Carrillo (2013), Fávero e Freitas (2011), Brandão e Streck (2006), Beisiegel (1979), Paiva (2003) e Mejía Jiménez (2013), o que configura o alargamento de suas concepções como poderemos observar de dentro das experiências e práticas que serão abordadas neste texto.

A educação popular é apontada por Paludo (2001) como uma alternativa presente nos processos educativos de construção social coletiva - como movimentos e organizações sociais - e nos espaços de educação formal - como a escola e a universidade. Sem desconsiderar a importância dos espaços de educação formal, a



ênfase da educação popular, neste texto, se volta para explorar as experiências e práticas no âmbito das lutas dos movimentos dos trabalhadores por escolarização e formação profissional.

Com suas raízes na América Latina, a educação popular, ao longo dos tempos, foi constituindo um acúmulo próprio, produzido em suas lutas que objetivam construir uma sociedade pautada pela busca da justiça social. Mejía Jiménez (2013; 2016) reconhece que a educação popular chegou ao século XXI, baseada em processos de diálogo de saberes, de confrontação de saberes e conhecimento, e de negociação cultural, construindo um quefazer pedagógico que busca romper com a separação entre a educação formal e informal e que aposta na construção da educação em diferentes espaços, com um caráter emancipador. Evidencia, também, que toda a relação educativa é uma mediação na qual os diferentes saberes dialogam, compartilham-se e são negociados como parte de uma cultura, que produz novos conhecimentos no âmbito do exercício político e pedagógico.

Dessa forma, pretende-se focar, a partir das experiências, o acúmulo de conhecimento produzido pela educação popular, como uma proposta educacional oriundas das lutas dos trabalhadores, com seus fundamentos conceituais, políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos, que permite a qualificação das práticas por meio do reconhecimento da diversidade que a enriquece e se constitui como fruto dos interesses populares, tendo como horizonte a transformação das condições de opressão. É consenso nesse campo, conforme Torres Carrillo (2013), o reconhecimento do potencial emancipatório das práticas e dos saberes gerados sobre elas, resultante das experiências educativas populares, das lutas e movimentos no continente latino-americano, em específico no Brasil. São algumas dessas experiências de escolarização de trabalhadores que buscamos explorar.

No primeiro momento, abordamos as origens da educação popular no contexto europeu e latino-americano. No segundo momento, no contexto brasileiro, exploramos as experiências do Movimento Operário e a conseqüente influência das contribuições dos socialistas, anarquistas e comunistas nas suas propostas e concepções de educação. O terceiro momento dá lugar à experiência de Pachoal Lemme, no Distrito Federal, buscando refletir sobre o trabalho desenvolvido e os aspectos por ele destacados, que são recorrentes ainda hoje, na organização de estratégias para oferta da educação de jovens e adultos. A seguir, focamos nos

movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, que caracterizam o momento auge da educação popular no Brasil e sua influência a partir das experiências de Paulo Freire nas práticas educativas junto aos grupos populares. Para finalizar, abordamos experiências de formação de trabalhadores no contexto do século XXI e suas vinculações ao legado da educação popular na perspectiva libertadora. Ainda nesse item, o Proeja é destacado como uma das proposições para a formação de trabalhadores em que podemos situar apropriações de princípios e fundamentos das experiências de educação popular exploradas.

### 3.1 EXPLORANDO AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Dentre os educadores populares e estudiosos do campo Mejía Jiménez (1989) situa as origens da educação popular no projeto da Reforma Protestante (1528), quando se debatia a respeito da instrução universal, para que todos os fiéis aprendessem a ler e interpretar as Sagradas Escrituras. Entretanto, foi precisamente em 1789, na Assembleia Nacional Constituinte Francesa, que se recuperou a ideia de educação como instrução universal sendo proposta a concepção de acesso a uma educação gratuita e obrigatória aos grupos populares. A busca por uma escola para todos, a partir da construção da igualdade social, foi a base do que se chamou de “educação popular” na época.

No continente latino-americano, a ideia de educação popular retoma o ideário francês de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, e ganha novos contornos a partir das lutas de independência. Mejía Jiménez (2013) aponta cinco marcos para seu desenvolvimento.

No primeiro marco, destaca-se a influência dos pensadores das lutas de independência. Simón Rodríguez (1769-1854) foi quem mais abordou explicitamente a educação popular neste período, com a defesa de que essa educação buscava formar americanos inventores e não repetidores; educar para não subserviência; e formar pessoas capazes de exercer uma profissão e garantir seu sustento (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013).

No segundo marco, aponta-se para as "tentativas de construção de universidades populares ao longo da primeira metade do século XX, na América Latina" (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa). Dentre elas destacam-se:

As do Peru, El Salvador e México. Educavam os trabalhadores e para isso, requeria dos sujeitos destinatários, mudar o conteúdo, os tempos e a maneira de realizar o processo educativo; proporcionavam a consciência sobre seu lugar e seu papel na história; construíam e orientavam acerca de uma organização que defendia os interesses desses grupos (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa).

No terceiro marco, são ressaltadas as experiências em que se buscou construir uma escola própria, ligada à sabedoria indígena, cujos fundamentos se pautam por uma prática educativa própria dos grupos indígenas e de sua cultura baseada numa pedagogia do trabalho, tendo "a comunidade como extensão e arquitetura de sua proposta educativa" (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa). Uma das que mais se destacou foi a escola Ayllu de Warisata, na Bolívia.

O quarto marco foi o Movimento Fé e Alegria. Esse nasce tendo como proposta uma escola da educação popular integral que buscava construir projetos educacionais para grupos mais desprotegidos da sociedade. Partia das seguintes proposições: "educação para romper as cadeias mais fortes da opressão popular mediante uma educação cada dia mais extensa e qualificada; a democracia educacional deve preceder à democracia econômica e à democracia social" (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa).

Por fim, o autor situa que a década de 1960 do século passado surgiu como o quinto marco que originaria uma série de processos. Esses seriam denominados "Educação Popular, Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogias crítico-sociais, Pedagogias comunitárias, das quais Paulo Freire, membro do Movimento de Cultura Popular, no Recife, seria seu expoente mais ilustre" (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa). O auge da educação popular aconteceu nessa mesma década, em nível teórico-prático, coincidindo com um momento muito específico da América Latina, no qual ocorreram várias construções conceituais e práticas, como a crítica à forma da cultura.

Como já indicado, a educação popular foi se constituindo, ao longo do tempo, com a construção de um pensamento próprio que se diferencia das formas

eurocêntricas de olhares e leituras para a América Latina, o que gerou linhas de ação e de pensamento que foram se organizando e dando sentido a esta realidade (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013).

Vale destacar que uma das características da educação popular, como concepção pedagógica e prática social é a sua centralidade nos contextos políticos, sociais e culturais em que se desenvolve. Com uma prática permanente de questionamentos e resistências às realidades injustas, incorpora a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais de onde atua, em articulação com as lutas e movimentos populares (TORRES CARRILLO, 2013).

### 3.2 EDUCAÇÃO POPULAR: EMERGÊNCIA E INFLUÊNCIAS DO IDEÁRIO DO MOVIMENTO OPERÁRIO NO BRASIL

Como mencionado anteriormente, voltamos nosso olhar neste item para os estudos acerca da educação popular que, conforme Paludo (2001) situam também o afloramento desta concepção no Brasil, no período anterior à Proclamação da República, simultaneamente ao movimento das lutas pela abolição do trabalho escravo e nas práticas do Movimento Operário, no início das nossas primeiras experiências republicanas.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1986), a partir de 1870, entre a transição do Império para Primeira República, o Brasil iniciou um razoável processo de urbanização, em que suas principais cidades passavam a assumir características semelhantes às metrópoles europeias. Nesse mesmo contexto, o país "passou por um rápido período de florescimento da indústria nacional". Ocorre também, a efetivação do "regime de trabalho assalariado, do emprego de mão de obra imigrante, do apogeu e colapso da economia baseada na exportação de café, [acontecimentos que se tornam] a gênese da classe operária no Brasil" (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 31).

De acordo com Saviani (2011, p. 182) o desenvolvimento do Movimento Operário "nesse período se deu sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, [das ideias] anarquistas (libertárias), nas duas primeiras décadas do século do século XX, e [das ideias] comunistas, [a partir] da década de 1920".

Ainda de acordo com Ghiraldelli Jr. (1986) os socialistas sempre deram ênfase à questão educacional em seus programas partidários. Enquanto na Europa reivindicavam qualidade no ensino, no Brasil, diante do quadro dramático de analfabetos, a luta dos socialistas foi outra. Consistia na efetivação do direito à alfabetização, na efetivação da escola de “ler, escrever e contar”, como se pode observar no excerto da publicação do Jornal Echo Operário, de 09/10/1898, que nos traz esse indicativo:

Causa dó ver tantos milhões de analfabetos que povoam a terra. No nosso desgraçado país [...] três milhões de habitantes, nada conhecem, estão excluídos de entrar no banquete da vida, três milhões de infelizes, que vegetam na mais degradante miséria: três milhões de explorados, nos seus mais sagrados direitos [...] E são esses desgraçados que fabricam toda a riqueza, edificam os mais luzidos palácios, tecem as melhores sedas e morrem na mais degradante miséria! Maldita sociedade! (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 88).

Os socialistas lançaram-se com toda a garra pela batalha em favor da educação dos trabalhadores e reivindicavam o “ensino técnico-profissional, laico, gratuito e com a extensão do ensino básico, [com ênfase na] formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade” (PALUDO, 2001, p. 82-83). Como bandeiras históricas, essas são reivindicações que ainda hoje no século XXI, prevalecem como referências para as lutas dos movimentos sociais, em específico no campo da educação e, de forma especial, no campo da educação profissional, como ideais não atingidos.

Dentre as realizações dos programas partidários do Movimento Operário, no âmbito da educação popular, importa destacar as propostas defendidas. Por exemplo, no Rio Grande do Sul destacaram três questões: “o ensino integral, secular e profissional’ além da propagação do ensino público em todos os âmbitos da República” (Jornal Echo Popular, de 1890 apud GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33); no Rio de Janeiro, o programa se propunha a “apresentar as leis imprescindivelmente urgentes para melhorar a educação dos filhos dos operários e criar escolas teóricas e práticas a fim de ajudar as classes a adquirirem conhecimentos profissionais” (Jornal Echo Popular, de 1890 apud GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33).

A defesa dessas reivindicações dos operários socialistas ganha corpo nas ações efetivas em que suas ideias se concretizam com a criação da

organização sindical. É a partir dessa ação que eles conseguiram "fundar escolas para adultos e crianças, estabelecimentos esses que abrigaram o germe de uma pedagogia socialista no Brasil" (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33). Essas escolas chamadas de "escolas operárias" tiveram suas experiências em vários Estados no país, a exemplo da de Santos/SP, com a Escola Barnabé, uma escola para trabalhadores; e na Bahia, o Centro Operário abriu escolas para o proletariado.

Ainda segundo Ghiraldelli Jr. (1986, p. 33), as escolas operárias tinham como proposições fundamentais: "a possibilidade de construção de uma nova tendência pedagógica ligada à união do saber elaborado, o saber científico, aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador". Outra de suas realizações foi a de terem complexificado a discussão político-pedagógica, ao pautarem as seguintes questões: "como educar" e "quais conteúdos privilegiar", dentre outras discussões inerentes ao fazer curricular da escola (GHIRALDELLI JR., 1987).

A partir da realização do I Congresso Operário Brasileiro, em 1906, os libertários, ou os anarquistas e anarco-sindicalistas passaram a ter hegemonia no seio do Movimento Operário brasileiro, influenciando-o consideravelmente. Vale distinguir, em linhas gerais, que o movimento socialista vinha de lutas sociais desenvolvidas no período monárquico, enquanto que os libertários, principalmente no grupo composto por segmentos de imigrantes, possuíam mais laços com as lutas sociais europeias do que com os fatos ocorridos na América Latina.

Os libertários, por sua vez, também se preocuparam com as muitas dificuldades provocadas pelo analfabetismo generalizado dos trabalhadores e acreditavam na importância da instrução como requisito para a sobrevivência do Movimento Operário, como podemos verificar no jornal "O Baluarte", publicado em 15/10/1907:

Companheiros, nada mais triste, nada mais desagradável e repugnante, do que um povo sem instrução [...] Um povo sem instrução não vive, vegeta. Instruí-vos, pois, companheiros, dentro da nossa associação de classe, para poderdes reivindicar os nossos direitos, porque só a instrução é que nos poderá ensinar o caminho que devemos seguir [...] (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 102).

A concepção de educação popular, adotada pelos libertários, mostrava-se contrária à influência do Estado na educação, assumindo uma postura contrária ao ensino público, e que assim se expressava: "[...] contra o Estado, contra o capital,

contra a Igreja e a favor da liberdade [...]” (PALUDO, 2001, p. 83). Nesse contexto, eles esboçavam os princípios que sustentavam as práticas educativas e se fundavam em uma “[...] educação integral – desenvolvimento do ser humano por inteiro; racional – fundada na razão e não na fé; mista – para ambos os sexos; solidária – formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia [...]” (PALUDO, 2001, p. 83-84).

Os anarquistas e anarco-sindicalistas acreditavam na luta por uma educação popular inserida no contexto das demais batalhas que se desencadeavam, no sentido de recuperar a atuação social, elemento que historicamente esteve monopolizado pelas classes dirigentes (GHIRALDELLI JR., 1987).

Na dinâmica da prática social daquele contexto, um fato que provoca a vanguarda operária a repensar o papel da escola diz respeito ao fechamento delas, em 1919, por repressão dos militares em função da movimentação grevista, o que fez com que esse grupo passasse a observar a importância da “[...] função social da educação e sobre a não neutralidade da escola [...]” (PALUDO, 2001, p. 84). A partir desse momento, percebeu-se que as propostas liberais de alfabetização, desenvolvidas pela Liga Nacionalista<sup>41</sup>, caracterizadas como “entusiasmo pela educação”<sup>42</sup>, não tinham o mesmo significado que lhe atribuía o Movimento Operário, para a educação popular.

Vale ressaltar que, além da discussão pedagógica pela imprensa operária, os libertários realizaram experiências no âmbito da educação, com “a fundação da 'Universidade Popular', no Rio de Janeiro, a criação de inúmeros 'Centros de Estudos Sociais' e a propagação de dezenas de 'Escolas Modernas' para o Ensino Racionalista” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 33).

Já as contribuições dos comunistas para a questão da educação popular emergem de seu posicionamento em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: “ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes meios [...] para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em

---

<sup>41</sup> Organização fundada em dezembro de 1916, por Olavo Bilac, tinha como sua principal plataforma: a luta e defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a educação primária e profissional e a educação cívica patriótica (GHIRALDELLI JR., 1987).

<sup>42</sup> Vale ressaltar que as primeiras décadas do século XX se caracterizaram pelos debates das ideias liberais. A partir da ideia central da vertente leiga de concepção tradicional, buscava-se transformar, a partir da escola, os indivíduos “ignorantes” em cidadãos esclarecidos (SAVIANI, 2011).

continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares” (SAVIANI, 2011, p. 183). Também lutaram pela formação de quadros e pela educação política.

Temas como o da “escola unitária“, da “união do ensino com o trabalho produtivo” e da “administração da escola com a participação dos trabalhadores” passavam a fazer parte da luta pela educação. Buscava-se integrar todas as classes sob uma única forma de ensino, bem como compreender o verdadeiro significado da integração do ensino com o trabalho produtivo (GHIRALDELLI JR., 1987).

Temos aqui fortes conexões entre as ideias defendidas pelos comunistas, para a educação dos trabalhadores, e as proposições de integração da formação básica e profissional, defendida na proposição de política educacional, vislumbrada pelo Proeja<sup>43</sup>. Ou seja, uma proposição na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica, que prosseguem ainda hoje não efetivadas em função da persistente dualidade estrutural entre capital e trabalho, além da necessidade da reafirmação da educação como mediação para “o cumprimento da justiça social e acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que os socialistas, os anarquistas e os comunistas configuram três forças políticas que, de certo modo, foram decisivas no transcorrer da Primeira República, além de em outros momentos históricos do Brasil, na gestação de propostas de formação voltadas para e com a participação dos trabalhadores. Ressalta-se que os comunistas priorizaram o debate político-partidário, a partir da ideia que a educação era necessária para a politização das massas. Essa prática de certa forma esvaziou o debate cultural e pedagógico do Movimento Operário, do início da República.

Vale destacar, como interesse do objeto de estudo deste texto que, os comunistas ao reafirmar a defesa do ensino público pela extensão e obrigatoriedade do ensino primário e das escolas profissionais de ambos os sexos, eles estavam defendendo uma política educacional e não “uma rede paralela de ensino destinada aos pobres” como a política do governo republicano à época pretendia: tornar as escolas profissionais como “asilos” aos desvalidos da sorte (GHIRALDELLI JR.,

---

<sup>43</sup> Que tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica.



1987, p. 151). Portanto, não se pensava um ensino voltado para as “artes manuais”, mas sim a introdução de um modelo de educação voltado para a “educação politécnica”, com base nos princípios marxianos<sup>44</sup> (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 36).

A partir das aproximações feitas ao movimento histórico, pensamos em consonância com Paludo (2011, p.85) que a emergência da concepção de educação popular no Brasil, está relacionada,

[...] ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida, às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil, ao movimento internacional dos trabalhadores; às ideias pedagógicas predominantes num determinado período, ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor, e às possibilidades, via educação, de contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político.

As práticas do Movimento Operário neste período indicavam uma “[...] leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sociopolítico e a compreensão do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor [...]” (PALUDO, 2001, p. 85-86). O Movimento Operário intensificou seus esforços na direção da configuração de um projeto de sociedade no qual a educação teria papel imprescindível nos trabalhos de base e de formação da consciência de classe dos trabalhadores:

[...] Percebe-se que, de alguma forma, essas práticas já associavam a educação escolar ou extraescolar – informal, não formal ou alternativa – com muitas das discussões sobre as quais se debruçam os estudiosos e a sociedade hoje. Por exemplo, a educação era associada aos delineamentos do projeto de sociedade que orientavam a intervenção teórico-prática dos agentes de mediação; à esfera do trabalho; à melhoria da qualidade de vida; à dimensão organizativa dos trabalhadores; à ação social reivindicatória e/ou transformadora das classes subalternas; à instrução; à necessidade de mudanças na esfera da política e da economia, além da cultural; aos métodos de ensino; à formação humana e com a possibilidade de construção de uma sociedade onde, além da liberdade, se tivesse justiça social. Enfim, a construção de um projeto de sociedade que se diferenciava daquele que ia se configurando (PALUDO, 2001, p. 86).

Conforme salienta Saviani (1999, p. 64), a partir de 1930, o Movimento Operário que conclamava “o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores perdeu a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista”. Retomando as ideias pedagógicas

---

<sup>44</sup> Marx, em 1868, nas Instruções dos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), afirmava que a “combinação de trabalho produtivo pago, com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2011, p. 86).

“não hegemônicas” (SAVIANI, 2011) do Movimento Operário, suas diferentes iniciativas constituíram-se, no início do século XX, em embriões das lutas propostas pela educação popular, que buscavam a formação dos trabalhadores.

### 3.3. A EDUCAÇÃO POPULAR NA EXPERIÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL: PASCHOAL LEMME

Nesta seção, dando prosseguimento à ênfase nas experiências de formação dos trabalhadores, centramos nossa atenção no trabalho coordenado por Paschoal Lemme no Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1933 e 1935, com a implantação dos cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades<sup>45</sup>, na administração de Anísio Teixeira, como diretor da Instrução Pública da capital federal.

Apesar de restrita à capital do país, essa “foi uma experiência emblemática do que poderia significar uma política de educação de adultos levada a sério em função da formação do trabalhador [...]” (AMORIM, 2016, p. 35). Em 1938, o citado educador defendeu uma proposta nessa perspectiva, sob a forma de monografia, intitulada “Educação Supletiva, Educação de Adultos”, quando de sua participação no concurso para técnico de educação, do Ministério da Educação e Saúde. O estudo foi fundamentado em experiências de países desenvolvidos e da sua prática com a educação de adultos nos cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades. Fica latente a preocupação do educador quanto à formação dos trabalhadores. Tal documento passou a ser reconhecido como um dos primeiros voltados para a educação de adultos no país (FÁVERO, 2005).

A oferta dos cursos já mencionados, que tinha por objetivo as instruções básicas e a formação profissional, foi marcada pela precariedade de recursos financeiros, o que não impediu que se atentasse para a necessária formação dos

---

<sup>45</sup> Os cinco primeiros cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades, instalados nas escolas técnicas secundárias, ofereceram os seguintes cursos: 1. Escola Amaro Cavalcanti (mista) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Contabilidade, Datilografia, Estenografia; 2. Escola Souza Aguiar (masculina) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, Desenho, Mecânica e Eletricidade; 3. Escola João Alfredo (masculina) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, Desenho, Mecânica e Eletricidade; 4. Escola Visconde de Cairu (masculina) – Português, Francês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Desenho, Tecnologia (madeira); 5. Escola Orsina da Fonseca (feminina) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Desenho, Puericultura, Chapéus, Costura, Malharia, Flores, Bordados, Rendas e Estenografia (LEMME, 2004).

docentes envolvidos, com vistas ao atendimento das necessidades dos educandos. A importância de tal experiência para a história da educação no Brasil dá-se pelo fato de ter rompido com os padrões tradicionais da organização educacional vigentes naquele momento histórico. Seu cunho evidentemente político permitiu que o processo de ensino e aprendizagem transcendesse o processo de alfabetização, externando traços voltados para uma educação popular, que logo veio a ser lapidada para o atendimento ao grande capital (PAIVA, 2003; LACERDA, 2016). O autor reconhece que:

Toda essa obra de educação popular assistemática, isto é, fora da rigidez dos quadros escolares, especialmente dirigida ao adulto que não teve nenhuma oportunidade escolar ou a teve insuficiente, está inteiramente por fazer, entre nós, a desafiar a ação do Estado, num programa que, a ser levado a efeito, redundaria em benefícios de tal monta que todos os recursos empregados teriam uma produtividade verdadeiramente maravilhosa, uma compensação extraordinária de todos os sacrifícios realizados. Tal obra glorificaria, por si só, o governo que se dispusesse a empreendê-la, arrostando todos os óbices que por certo a entravariam (LEMME, 2004, p. 67).

Lemme defendia que a educação de adultos pode ser caracterizada por um tríplice conteúdo:

- a) educação sistemática escolar, para os indivíduos que atingiram a maturidade, no sentido de lhes dar os instrumentos considerados necessários para o desempenho de sua atividade social, no mais amplo sentido;
- b) educação sistemática complementar, que corrige essa ação escolar e fornece os elementos que a escola não pode proporcionar, no sentido de uma melhor adaptação às condições sociais do indivíduo, não consideradas antes e também a novas formas de atividade;
- c) educação supletiva, para os indivíduos que, por qualquer circunstância, não puderam sofrer a ação das instituições consideradas normais e fundamentais e que necessitam adquirir técnicas elementares, continuar seu aprendizado ou se aperfeiçoar em qualquer forma de atividade (LEMME, 2004, p. 45).

No cenário da época, apenas 4,8%, da população, que correspondia a 2.071.437 de brasileiros, tinha acesso à escola, todavia, apenas 49.132 eram adultos (LEMME, 2004). Apesar dos números serem desconcertantes, a educação de adultos, naquele período, não era prioridade para o Estado. O autor ainda relata:

Mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desconhecimento da importância e da significação hoje emprestadas ao problema da educação de adultos. Por isso mesmo, pouca coisa é possível alinhar como verdadeiras realizações neste terreno quer no plano da ação oficial, quer no

que se refere à iniciativa particular. Os próprios cursos noturnos de alfabetização que constituem a forma mais elementar na solução da questão, onde existem com razoável extensão, funcionam com incipiência verdadeiramente lastimável, à míngua de recursos, de assistência técnica e mesmo de atenção esclarecida dos responsáveis pela sua manutenção (LEMME, 2004, p. 65).

Observa-se que os problemas apontados na década de 1930 pelo educador, ainda hoje se fazem presentes nas práticas de gestão da política de EJA. O distanciamento entre quem pensa as políticas e o contexto de sua efetivação, bem como os sujeitos a serem beneficiados por essas políticas, persiste como um desafio da política educacional.

A partir de uma proposta de oferta que se preocupava com os sujeitos, Lemme, como coordenador da Superintendência de Ensino Elementar do Rio de Janeiro, sistematizou pelo veio da extensão, os fins, a organização e condições de oferta da educação de adultos, como podemos verificar:

#### Ensino de Extensão

a) Fins – Ministrar ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e a adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta. Ministrar variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejem neles ingressar. Organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já abraçaram determinadas profissões e desejem progredir nas mesmas, pela sua eficiência. Oferecer cursos de oportunidade, segundo os interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e atividades existentes no momento.

b) Organização e condições – Cursos de preferência noturnos, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias. Cursos de duração variável, segundo as condições dos alunos. Cursos criados segundo as solicitações e os interesses dos candidatos (LEMME, 2004, p. 75).

Pode-se observar, na forma de organização das condições de oferta dos cursos de extensão, elementos que caracterizam práticas de EJA e de educação popular, também vigentes no atual contexto, como: oferta noturna, oferta sem formalidade de matrícula, sem seriação, segundo interesses, desejos e reivindicações ao interesse dos educandos, e sem limite de idade. Essas propostas se confrontam com a perspectiva da legislação vigente no que concerne à escolarização e que, de certa forma problematizam o sentido do exercício do direito à educação. Para que houvesse as condições necessárias à materialização dessa proposta, o autor considera a importância da formação do professor para atender às demandas dos cursos, uma vez que os sujeitos apresentavam “[...] interesse real [...]”

em lograr progresso rápido nas suas condições culturais ou técnicas, no sentido de obter geralmente uma melhoria imediata de ordem econômica, e para isso sacrificam, quase sempre, suas já reduzidas horas de repouso ou recreação” (LEMME, 2004, p. 76). O autor ainda relata a necessidade de divulgação e o empenho no convencimento do estudante adulto para que este volte à escola e enfrente os preconceitos e as barreiras da exclusão social:

Era preciso utilizar, para isso, processos adequados, de forma a atingir os indivíduos para quem os cursos especialmente se destinavam: pessoas de condições econômicas e culturais reduzidas, operários e comerciários, [...]. Chamar a atenção desses grupos, vencer neles a natural desconfiança em relação a tais iniciativas, o esgotamento quase total em que vivem em consequência das próprias atividades, a que se dedicam, as preocupações provenientes dos encargos de família que não lhes permite dar uma atenção continuada ao aperfeiçoamento pessoal deliberado, aquele acanhamento resultante do temor do ridículo, de que fala Thorndike, tal era a tarefa a realizar com o emprego de uma propaganda hábil e sugestiva. Utilizamos para isso os meios principais: a imprensa diária e o apelo às associações de classe, a quem nos dirigimos através de cartas e circulares (LEMME, 2004, p. 76-77).

Ao final do primeiro ano letivo dessa experiência foram aplicados questionários para os estudantes, sendo que mais de mil responderam. Os educandos avaliaram como experiência exitosa apesar de suas limitações, o que fortaleceu a “convicção de que seu sucesso estava plenamente assegurado, e que competia, agora, ao Governo Municipal, proporcionar cada vez maiores recursos para que pudesse prosseguir, melhorando sempre e ganhando cada vez maior extensão” (LEMME, 2004, p. 78).

A segunda etapa, em 1935, inicia-se com a ampliação de vagas e o aumento do recurso para continuidade da expansão da educação de adultos. No aprimoramento da oferta, os diretores iniciaram um trabalho de orientação vocacional, na busca por resolver os problemas pessoais, relacionados com as necessidades de aperfeiçoamento cultural e profissional. Vale ressaltar que um traço marcante nessa experiência foi a auto-organização dos estudantes, que se estendeu aos sindicatos e associações de classe. Lemme relata:

Atividades extraclasses foram introduzidas pela própria iniciativa dos alunos, que se agremiavam fundando clubes e associações, onde faziam realizar palestras e conferências de cultura geral, sessões de cinema educativo e tentando também o teatro de amadores. E dessa forma, num ambiente verdadeiramente empolgante de vida e entusiasmo, as matrículas em quase todos os cursos passaram a ser disputadas, subindo de 1.366, em 1934, para 5.174, em 1935 (LEMME, 2004, p. 79).

Paiva (2003, p. 199) reafirma a importância da experiência do Distrito Federal não só para a educação de adultos, mas para a história da educação brasileira, por ter rompido com os padrões educacionais tradicionais da época e pelo seu caráter político<sup>46</sup>.

As novas condições políticas forçavam a todos a refletir e interpretar a nova realidade social. Paiva (2003) ainda reafirma que foi a primeira vez que se fazia uma intervenção no sistema educativo por motivos ideológicos, com isso, tornou-se mais evidente que a educação no Brasil passou a não ser mais apenas um campo de luta pela recomposição do poder político dentro dos pressupostos da ordem vigente, bem como a partir de novos pressupostos que buscavam a transformação da sociedade. “Passávamos do momento de utilização da educação como instrumento da luta entre grupos dominantes pela hegemonia para o momento da disputa ideológica dentro do terreno educacional” (PAIVA, 2003, p. 200).

### 3.4 MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR

Ao revisitar as ações, movimentos de educação e cultura popular no Brasil, na segunda metade dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, buscamos apreender sua importância naquele contexto e seus impactos para a EJA na atualidade.

Fávero e Freitas (2011) situam este período e destacam o “amadurecimento do processo democrático”, desvelado nas eleições de 1958, bem como nas experiências na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; na promulgação da LDB - Lei nº 4.024, em 1961; e na aprovação do PNE, em 1962. Em contrapartida, tem-se o enfraquecimento das campanhas nacionais de alfabetização, causado pelas inúmeras críticas à sua ineficácia, o que possibilitou novas condições para práticas de educação de adultos e diante disso, a redefinição do conceito de alfabetização, que apontava para uma visão restrita, em que o educando aprenderia apenas a ler, escrever e contar. Este

---

<sup>46</sup> Em 1936, Lemme é preso, acusado de ter organizado cursos para a União Trabalhista.

momento é reconhecido como uma ruptura com a forma institucionalizada que até então era proposta à educação de adultos.

Vale ressaltar que, em 1958, a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, possibilitou uma mobilização intelectual e a intensificação da luta política e ideológica em busca de uma nova perspectiva educacional para a área, presente nas 210 teses discutidas (PAIVA, 2003). Foi no momento da relatoria de Paulo Freire que se apresentou a possibilidade da superação do conceito de alfabetização enquanto decodificação, e foi criticada a visão a respeito do analfabeto como ignorante, uma “gaveta vazia” na qual o educador depositava conhecimentos. Foi proposta, então, uma educação de adultos:

[...] em que homens e mulheres fossem considerados possuidores e produtores ativos da cultura, numa proposta dialógica de educação, compreendendo a produção de conhecimentos como ato coletivo e processual, pautada em conteúdos vivos, dinâmicos, inseridos no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Uma ação educativa que não negasse a cultura das classes populares, mas que a valorizando e aprendendo novos conhecimentos, através do diálogo, favorecesse a passagem da consciência ingênua ou intransitiva, que os homens possuem, para a consciência crítica, necessária ao engajamento ativo para a transformação social (RODRIGUES, 2008, p. 79).

Entre os anos de 1958 a 1964, no contexto brasileiro, observa-se a ocorrência de um período histórico mais denso para os movimentos de educação e cultura popular, momento em que as “classes populares urbanas e rurais ganham força reivindicatória pelos seus direitos e por mudanças estruturais de base” (PALUDO, 2001, p. 89). Ao lado de diversas organizações populares, tais como: Ligas Camponesas do Nordeste<sup>47</sup>, Movimento Agrário no Rio do Grande do Sul e Comando Geral dos Trabalhadores, emergiram novas forças políticas populares e uma série de experiências educativas. Muitas delas procuraram articular-se com o movimento de educadores, associações de moradores, universitários, religiosos, universidades e sindicatos, com vistas a desenvolver a alfabetização de adolescentes e adultos, a organização de base e a cultura popular (PALUDO, 2001).

---

<sup>47</sup> Foram associações de trabalhadores rurais, criadas inicialmente no estado de Pernambuco e posteriormente na Paraíba, no Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até 1964.

Na efervescência do contexto histórico da realidade brasileira, vários movimentos<sup>48</sup> de educação e cultura popular<sup>49</sup> foram implantados. Esses movimentos voltavam-se à promoção da cultura popular na busca pela superação das visões “ingênuas e folclóricas” (FÁVERO, 1983) como se pensava a cultura do povo brasileiro, mas também, e principalmente, sobre os usos políticos da dominação e alienação da consciência das classes populares. Contra isso, houve um empenho para “fazer convergirem para o processo educativo as tensões sociais e políticas” (BEISIEGEL, 1979, p. 88), buscando refletir a própria condição de existência no processo histórico na relação com o mundo. Partia-se do diagnóstico da realidade, para através da reflexão, elaborar e desenvolver práticas de transformação social.

Conforme pontua Fávero (2009, p. 62), esses movimentos operaram “um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural, das décadas de 1940 e 1950”. Essas proposições eram qualitativamente diferentes das ações anteriores, uma vez que expressavam “o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política” (FÁVERO, 2009, p. 62).

Paludo (2001, p. 91) afirma que “é no ano de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares” e que emergia na educação brasileira uma pedagogia que levava em consideração a realidade local com vistas à sua transformação, na qual as classes populares eram os atores centrais. Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) corroboram com a ideia de que esse período pode ser considerado como “um período de luzes para a educação de jovens e adultos”:

[...] elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das

---

<sup>48</sup> Dentre eles, destacam-se: o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, a partir de 1960; o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estabelecido em 1961, com o patrocínio do Governo Federal; os Centros Populares de Cultura (CPC), órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a coordenação do educador Paulo Freire, a partir da experiência de Angicos, em 1963, que inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização, como consolidou um modo próprio de trabalhar com os adultos (FÁVERO, 2009).

<sup>49</sup> Para maior aprofundamento sobre cada movimento de educação e cultura popular, Fávero (2005; 2009) tece importantes esclarecimentos.



preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. [...] À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política [...] (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Os autores ainda destacam que todo esse movimento fez com que fosse atribuída “uma forte missão de [...] valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Fávero e Freitas (2011, p. 371) evidenciam que do conjunto dos movimentos de cultura e educação popular, há que se destacar:

- a) o conceito de cultura popular, assumido como fundamental, do qual passou a derivar o conceito de educação popular – não a disseminação da cultura erudita aos setores populares, mas tomar a cultura do povo como expressão de sua visão de mundo e, a partir dela, no que se designou conscientização, pensar a transformação da realidade em uma perspectiva democrática;
- b) um novo modo, conseqüentemente, de entender a alfabetização, proposta por Paulo Freire, com expressão da dimensão política; e
- c) a definição e vinculação assumida dos movimentos de cultura e educação popular com o movimento social mais amplo, no qual teve origem e ao qual se alia na luta por um novo projeto histórico.

O Golpe Civil Militar, em 1964, que marcou a história do país pela violenta repressão aos movimentos sociais e organizações populares, com seu caráter autoritário e arbitrário esvaziou quase que totalmente o poder popular dos espaços de diálogo, participação e intervenção no Estado. A maioria dos movimentos de cultura e educação popular foi extinta, posto que a educação popular e alfabetização de adultos eram entendidas, nessa perspectiva, como ameaças à ordem, “[...] e para a preservação da ordem capitalista e [por essa razão] foram suprimidos [...]” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 374).

Apenas alguns programas de alfabetização funcional de adultos, com caráter assistencialista e conservador, foram mantidos. Em 1967, o governo implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), uma ação do regime militar que possuía o objetivo de erradicar a situação do analfabetismo no país e, “desestimular focos de resistência política tão duramente combatidos pela direita conservadora” (GRELLERT, 2015, p. 40). O Mobral se desenvolveu na contramão

do PNA e sua epistemologia foi baseada em uma alfabetização funcional. Paludo ressalta que:

[...] Sob a égide da virulência opressora e interventora, inclusive nas escolas, (re) emerge o movimento de *educação do popular*, a partir do ano de 1970, tendo como espaço central os locais de moradia e trabalho das classes subalternas. Mais uma vez, é a conjuntura que reforça a ideia de que a educação pública servia mesmo para reprodução da ordem. Endossada principalmente pelas Teorias Reprodutivistas, que consideram a escola como aparelho reprodutor das ideologias do Estado, esta visão ganha força e é alentada pelo ciclo de ditaduras e o uso parcial da educação escolar pelas elites, sob a égide da ideologia da segurança nacional, em todo o continente latino-americano (PALUDO, 2001, p. 96, grifos da autora).

A educação popular se constitui nesse período, entre os intelectuais e os movimentos e grupos sociais populares, como um dos grandes elementos de mediação que possibilitaram a consolidação da concepção e das práticas educativas diretamente ligadas às necessidades, exigências e interesses das classes populares subalternas, contribuindo para a formação da consciência e da organização de classe (PALUDO, 2001).

### 3.5 EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E SUAS VINCULAÇÕES AO LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA LIBERTADORA

Manfredi (2009) recorda a significativa permanência das ideias de Freire, na memória coletiva de muitos educadores populares e profissionais da educação. Assim, há uma reapropriação da proposta dos círculos de cultura para “[...] discutir e organizar em diferentes espaços populares [...] atividades educativas de alfabetização, pós-alfabetização, cursos de ensino supletivo [...]” (MANFREDI, 2009, p. 140). Surgem assim, diversos espaços populares, com o foco de contestar a “ideologia do regime” e fortalecer a resistência político-ideológica. A autora afirma que:

Foram também incontáveis as tentativas de subversão dos propositivos e perspectivas oficiais, criadas, individual e/ou coletivamente, por educadores populares que ocuparam os 'espaços oficiais' para subverter a orientação dominante, modificando-lhes os conteúdos e introduzindo versões críticas. Naqueles tempos, multiplicaram-se as iniciativas promovidas pelos 'centros de assessoria e de educação popular', cujos integrantes provinham, ora das experiências dos movimentos de educação de base e/ou de alfabetização de adultos, dos anos 60, ora como ex-militantes das organizações de

esquerda. Os espaços públicos em que se produziram e recriaram tais atividades de contestação à educação dominante foram: durante a década de 1970, as comunidades eclesiais de base (grupos de jovens, grupos de noivos ou de casais, clubes de mães) e os núcleos de trabalhadores vinculados às pastorais (operária, da terra, etc.); no final dos anos de 1970 e primeira metade da década de 1980, nos grupos de oposição sindical, sindicatos e associações educacionais e culturais, organicamente vinculadas aos movimentos sindical e popular (MANFREDI, 2009, p. 140).

A autora ainda destaca que as práticas e discursos produzidos nos novos movimentos sociais tinham a matriz freiriana, “reformulando-a, ampliando-a, recriando-a; agregaram-lhe outros elementos, conjugando-a com outras matrizes, ora extraídos da teologia da libertação, ora dos marxistas contemporâneos” (MANFREDI, 2009, p. 140). É nesse contexto que a educação popular atinge a posição de concepção que associa os “processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vista à transformação social, apesar e para além da multiplicidade de correntes que a conformam, esta constitui-se a centralidade que lhe confere sentido” (PALUDO, 2001, p. 96).

O legado de Paulo Freire para os movimentos de educação e cultura popular no Brasil foi um marco que influenciou diversos grupos e organizações que vêm atuando no campo da alfabetização e da educação básica de jovens e adultos. Brandão (2008) salienta que a educação popular na atualidade tem sua identidade explícita nas atividades de distintas organizações não-governamentais e movimentos sociais espalhados ao longo do território brasileiro, ressurgem também com políticas educativas de diversos municípios e estados. “A concepção de educação popular aparece associada a nomes como administração popular, governo democrático, escola cidadã, escola plural, constituinte escolar, orçamento participativo” (BRANDÃO, 2008, p. 19). Ainda destaca uma contradição presente em alguns estados:

No Amazonas e na Paraíba, por exemplo, é provável que haja vários movimentos populares, assim como novos movimentos sociais, que consideram a educação popular uma alternativa e uma prática social fundadoras de suas ações políticas através de algum setor da cultura. Isso acontece ao lado de uma absoluta ausência do termo e de suas ideias por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, à exceção do estado do Acre. No Rio Grande do Sul e em alguns municípios petistas de Santa Catarina, a relação tende a ser diferente. Há um número proporcionalmente menor de associações civis com essa declarada perspectiva, ao lado de uma política oficial de educação fundada na atualização da educação popular como proposta de governo. Como dois exemplos concretos e bastante conhecidos, tanto o Governo do estado do Rio Grande do Sul quanto o do Município de Porto Alegre, afirmam uma

educação cujos parâmetros do ideário pedagógico e da diretriz política estão fundados em uma atualização das propostas originais da educação popular dos anos de 1960 e 1970 (BRANDÃO, 2006, p. 19)<sup>50</sup>.

A partir do período de abertura democrática, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1991), a assunção de Paulo Freire à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, possibilitou o desenvolvimento de ações de alfabetização de maiores de 15 anos, por parte da iniciativa do poder municipal como política pública, conjunta, com os movimentos sociais.

Com isso, começa-se a desenvolver um projeto de base para uma educação pública popular que pode ser exemplificada pela criação do Movimento de Alfabetização de São Paulo (MOVA-SP), que reuniu as atividades de alfabetização realizadas pelo movimento social urbano, permitindo-lhes a reorganização e novas perspectivas. Essa experiência foi reproduzida, posteriormente, por outras prefeituras geridas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mas nem sempre nas mesmas bases de cooperação entre o poder público e o movimento social (FÁVERO, 2013).

No curso de outras experiências voltadas para a formação dos trabalhadores, Manfredi (2009) analisa as propostas educativas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que incorporam princípios da educação popular, na perspectiva libertadora. Ainda que, de maneiras distintas, as propostas dos dois movimentos voltam-se também para a educação de jovens e adultos em suas ações educativas, ao mesmo tempo em que concedem aos seus participantes a certificação.

A proposta da CUT, a partir de seus princípios educativos, afirmava sua opção por uma “educação transformadora”, posto que pretendia contribuir para o desenvolvimento de uma nova prática educacional, gestada e assumida pelos trabalhadores como alternativa à educação dominante, autoritária, elitista e excludente. Sua opção político-epistemológica tinha conotação dialética e buscava desenvolver atividades educativas que propiciassem: processos de aprendizagens críticos e reflexivos que, partindo da realidade vivida pelos educandos/trabalhadores,

---

<sup>50</sup> No atual conjuntura do Golpe de Estado em curso no país, de esvaziamento do papel Estado, do ajuste fiscal e do movimento crescente da proposta da Escola sem partido, as diretrizes políticas emanadas da educação popular, segundo o legado de Paulo Freire, em municípios como Porto Alegre, vêm sendo silenciadas, embora, sob resistências dos que lutam pela manutenção da oferta de EJA como política pública e como direito.

propiciassem avanços no entendimento, cada vez mais profundo e histórico, articulando o saber dos trabalhadores ao saber sistematizado (MANFREDI, 2009, p. 144). Essa ênfase nos remete, de certa forma, às experiências do Movimento Operário do início da República.

As experiências da CUT tinham por base a formação integral dos trabalhadores, como expresso no projeto político-pedagógico:

[...] as estratégias formativas da Central partem do desenvolvimento do homem como um ser integral, que se constitui mediante relações sociais advindas do trabalho, assim como na relação com a natureza; relações que devem ser objeto de reflexão crítica, visando à libertação das condições de opressão e exclusão social, em particular proveniente de valores e atitudes de cunho discriminatório quanto às questões raciais, sexuais, religiosas, de gênero, dentre outras, concebendo a educação e a formação como direito do trabalhador (CUT, 2001, p. 4 apud FÁVERO, 2013, p. 55).

Rummert (2004, p. 145-146) destaca que para concretização desta proposta, deve-se levar em conta dois pontos na elaboração do currículo.

O primeiro [...], como eixo fundamental, o trabalho, compreendido como processo histórico de transformação da natureza e dos próprios homens, os quais, em sociedade, criam, por múltiplas formas de sociabilidade, os diferentes modos de produção e compreensão da existência. A partir dessa perspectiva, foram focalizadas, em sua complexidade, as características assumidas pelo trabalho nas sociedades capitalistas, ressaltando-se que estas, frutos de processo histórico, são passíveis de transformações decorrentes do agir humano. O segundo ponto parte da compreensão de que o 'conhecimento não pode ser concebido como algo externo e distante dos sujeitos, apartado das relações sociais que o constituem' [...].

Os dois maiores programas desenvolvidos pela CUT, com base nas definições acima, foram o Programa Integrar e o Programa Integração. A partir de 1995, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, desenvolveu o Programa Integrar, com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O currículo desse Programa buscava romper com a lógica disciplinar, além disso, objetivava associar a formação para o trabalho com a formação geral e com a geração de alternativas de trabalho e renda, centrado “nas relações e inter-relações com a vida dos trabalhadores jovens e adultos, partindo e dialogando com os conhecimentos trazidos por esses sujeitos para a reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos” (RUMMERT, 2004, p. 145). A amplitude do Programa atingiu os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pará, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia.

Por sua vez, o Programa Integração, implementado no período de 2000-2002, foi definido como um projeto nacional de qualificação profissional, desenvolvido pelo setor de Formação da CUT, com apoio financeiro do Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor). Seu objetivo era propiciar aos trabalhadores formação profissional e elevação da escolaridade. Apresentava uma estrutura curricular integrada, centralizada na reestruturação produtiva e na articulação entre conteúdos técnicos e os saberes da formação geral (FÁVERO, 2013).

Se nos projetos da CUT percebe-se a influência da matriz pedagógica da educação popular, com o MST essa matriz é assumida explicitamente. Ao longo do tempo, através de sua trajetória de lutas e conquistas, vem sendo construída uma pedagogia do movimento, tendo por base as propostas de educação transformadora e emancipatória. Dito isso, suas matrizes são a pedagogia freiriana, bem como as oriundas do pensamento socialista e marxiano (MANFREDI, 2009).

Vale ressaltar que, em pesquisa coordenada por Franzoi, em 2005, foram localizadas e estudadas 30 experiências envolvendo educação profissional com elevação de escolaridade, no estado do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, em sua maioria, protagonizadas por movimentos sociais e sindicais, principalmente por parte do MST e da CUT. Essa ponderação nos remete ao contexto em que o Proeja foi formulado. Pensado para se efetivar como política perene para formação de jovens e adultos trabalhadores, com certeza, “[...] o Proeja recupera o êxito de muitas dessas experiências, trazendo esse público-foco dos movimentos sociais e sindicais para dentro da rede federal [...]” (SANTOS, 2010, p. 121).

As experiências até então exploradas nos permitem afirmar que as experiências oriundas das lutas dos trabalhadores pela formulação de propostas de formação são historicamente situadas e política e socialmente pautadas pelo horizonte de um projeto de sociedade, que tem a educação como uma de suas âncoras. Nessa perspectiva, a educação tem como uma de suas tarefas fundamentais atuar na formação humana e crítica em contextos de opressão na busca de uma sociedade justa.

Essas pautas atravessam as experiências sobre as quais nos debruçamos, a começar pelo Movimento Operário que sempre teve como preocupação o alcance e a participação dos grupos subalternos, principalmente

marcados pelo analfabetismo e pela interdição do direito à escola. Esses grupos se constituíam e permanecem se constituindo de jovens e adultos trabalhadores que têm sido interditados do direito à escola e do conseqüente acesso ao mundo do trabalho.

Neste sentido cabe destacar, como já mencionada, a proposição do Proeja. Embora já bastante explorado na literatura, importa destacar que esse Programa busca o acesso à formação profissional e à elevação de escolaridade de jovens e adultos de forma integrada. Mesmo reconhecendo a submissão das políticas educativas no Brasil ao sistema econômico internacional, as análises empreendidas pelos estudiosos do campo da EJA e da educação profissional convergem ao apontar que a criação do Proeja<sup>51</sup> é resultado das tensões entre governo, movimentos sociais e comunidade acadêmica, configurando-se como parte das ações indutivas de política pública levada a efeito pelo Estado brasileiro durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Embora tenha sido lançado por Decreto, como uma indução de política do Governo, não podemos deixar de considerar o Proeja como resultado das lutas de trabalhadores e intelectuais, que ao propor sua formulação incorporaram princípios e fundamentos das experiências históricas, aqui exploradas. Vale retomar o que essas experiências envolveram e como suas influências ainda hoje permanecem como inspiração das lutas: pela defesa de uma política educacional voltada para os trabalhadores, a defesa da escola pública para todos, a formação humana integral e a perspectiva da formação politécnica, que estão presentes na proposição da integração da formação geral e técnica, defendida pelo Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) .

Esse mesmo documento, ao enfatizar a formação integral como um dos fundamentos político-pedagógicos do Programa, indica avanços no sentido de valorizar os diferentes saberes no processo educativo, a necessidade de se empreender uma nova organização dos tempos e espaços de formação dos sujeitos e de suas aprendizagens de forma estritamente vinculada às realidades e modos de vida, o que implica considerar o trabalho e a pesquisa como princípios educativos (BRASIL, 2007).

---

<sup>51</sup> O Governo Federal instituiu em 2005, no âmbito federal, o primeiro Decreto do Proeja, nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos do Proeja para o público do ensino fundamental da EJA.

Ao reconhecer esses saberes, a educação popular propicia “a emergência dos saberes subjulgados pelo pensamento eurocêntrico, e para tal, tem desenvolvido propostas pedagógicas e metodológicas para visibilizar esse saber e esse conhecimento presentes em suas práticas” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375, tradução nossa). Nesse sentido, a formação integral vislumbrada pelo Proeja se complexifica uma vez que passa a requerer no movimento das práticas curriculares:

[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. [...] uma integração [...], entre o saber e o saber-fazer, [que] 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).

Nesse sentido, entendemos que a formação integral pressupõe a integração dos saberes populares, como um dos grandes desafios para a formação que se propõe no Proeja.

Na perspectiva da educação popular, a produção do conhecimento se dá, como vimos, na confrontação de saberes e na negociação cultural, o que coloca em evidência a tão criticada ênfase da educação bancária, que nomeia e desqualifica o conhecimento e a capacidade de aprendizagem dos educandos pelos educadores que “são os que sabem” (FREIRE, 2005). Além disso, expressa a ignorância dos educadores acerca das potencialidades dos educandos, oriundas de suas culturas, da experiência do trabalho e da mobilização de saberes outros, não restritos à dimensão cognitiva, de modo que produzem a impossibilidade de fazer avançar a oferta de um curso demandado por jovens e adultos trabalhadores.

Com bases nos princípios elencados, o Programa produziu interferências no campo da EJA, uma vez que sua proposta significou um ato histórico na oferta de ensino médio integrado à educação profissional na educação básica, o que ampliou a concepção de EJA, sua abrangência e a sua configuração. Para o campo da educação profissional, pela primeira vez, temos a inclusão da educação de jovens e adultos trabalhadores das camadas populares nos Institutos Federais.

Embora considerado um avanço no campo da política educacional, esse movimento de inclusão da EJA na Rede Federal têm produzido tensões e resistências no que tange ao acolhimento desses jovens e adultos trabalhadores e ao reconhecimento do seu direito por parte gestores e educadores, como tem sido



indicado pelas pesquisas de acompanhamento do Programa (MACHADO, 2011; SILVA; 2010; VIANA, 2012).

A experiência desenvolvida por Paschoal Lemme, que também envolveu a oferta de formação profissional, nos permite refletir sobre a realidade enfrentada pelos sujeitos do Proeja que têm acessado a Rede Federal, no que diz respeito aos vários tipos de discriminação enfrentados, suas motivações de acesso aos cursos e o trato das relações pedagógicas com as classes populares. Lemme é explícito ao situar as barreiras do preconceito e da exclusão social identificadas por ele junto aos operários. Salienta as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos para seu retorno e permanência na escola e, principalmente, para o fato de que as instituições e os professores necessitavam estar preparados para atender às demandas dos educandos.

As proposições de formação levadas a efeito pela CUT e pelo MST expressam também princípios e fundamentos da educação popular na perspectiva freiriana, que têm sido de certa forma apropriada pela proposta político-pedagógico do Proeja.

### 3.6. A INTEGRAÇÃO CURRICULAR<sup>52</sup>: A PERSISTÊNCIA DE UM DESAFIO

A busca por uma formação integral tal como explicitada na proposta do Proeja, está vinculada aos princípios da escola unitária de Gramsci (1982) ou escola de cultura geral, que propõe o “início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 1982, p. 125). Nessa escola, as dimensões do trabalho intelectual e manual estão estritamente ligadas e voltam-se para educar as “classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares” (GRAMSCI, 1982, p. 149). No entanto, como fonte de

---

<sup>52</sup> Neste item, não temos a intenção de centrar ênfase na discussão sobre os fundamentos do currículo integrado, uma vez que esta abordagem, já foi realizada por nós durante a pesquisa do mestrado (SCOPEL, 2012), o que nos impulsiona a avançar na análise das práticas de integração, que têm sido mobilizadas dentre contradições e contexto adversos. Entendemos que os eixos do currículo integrado, ou seja: ciência, cultura, trabalho e tecnologia são explorados ao longo do texto, como fio condutor das reflexões e análises produzidas.

inspiração, essa ideia se atualiza sem se confundir com sua proposta original, já que “os limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

No contexto brasileiro, essa ideia da escola unitária de Gramsci tem mobilizado várias experimentações de propostas de integração para o ensino médio que, como vimos a partir de alguns estudos já explorados, revelam as dificuldades de materialização do ensino médio integrado, o que indica problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino (COSTA, 2012). Porém, apesar dessas dificuldades, afirma-se a necessidade de prosseguir em busca de um ensino integrado, uma vez que ele “representa o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e se contrapõe às pedagogias liberais da moda” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

Consideramos que é com esse entendimento que o Documento Base do Proeja, ao incorporar os estudos do campo trabalho e educação, retoma os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular na perspectiva da formação integral, que enfatiza:

- a) A integração curricular visando a qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007a, p. 47).

Esses fundamentos guardam estreitas relações com a teorização da educação popular quando enfatizam a escola e a sua tarefa de formação vinculada a um projeto coletivo de emancipação humana e também quando focalizam a integração curricular como um processo de construção coletiva fundada numa prática democrática e de valorização dos diferentes saberes dos sujeitos de aprendizagem, suas realidades, os tempos e os espaços das práticas educativas. É no diálogo entre as concepções do currículo integrado e os princípios da educação popular, implícitos na proposta do Proeja, que entendemos a pertinência das reflexões que trazemos neste item, no que diz respeito aos desafios da integração curricular.

Retomamos, portanto, a necessária problematização sobre o acúmulo das proposições em torno da integração curricular e suas viabilidades, como já exploradas pelas pesquisas, sobre a implementação do Proeja, uma vez que as práticas escolares tendem a expressar múltiplas tentativas de realizá-la, abrindo outras possibilidades para experimentar com um dos princípios que são caros à teorização da concepção integrada, ou seja, o trabalho como princípio educativo, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo; e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Com essa ênfase, o debate sobre a integração curricular possibilita a emergência de uma epistemologia e metodologia críticas, além de uma pedagogia que “vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo, concreto dos primeiros” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 18), centrando-se nos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

De acordo com o Documento Base do Proeja, a formação integral se complexifica a partir das implicações políticas e pedagógicas do currículo que pressupõe:

[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. [...] uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer, [que] 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, 2007a, p. 41).

Talvez resida nesta ênfase de integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias, de práticas educativas, à qual acrescentamos os saberes, um dos grandes desafios para esta pesquisa. Na perspectiva da educação popular, as mediações educativas integram propostas pedagógicas que são baseadas em processos de negociação cultural e confrontação de saberes. O conhecimento que se produz nessas mediações, problematiza a ideia de que os processos educativos em nossa sociedade estão fundamentados no modelo transmissionista frontal, da educação bancária criticada por Freire, com a qual a educação popular rompe (MEJIA JIMÉNEZ, 2013). Como proposição, parte da ideia que:

[...] todos os seres humanos têm um saber derivado do mundo em que habitam e das práticas que desenvolvem no cotidiano de suas vidas; o reconhecimento de que em todos os seres humanos estão as capacidades

do intelectual e do manual, e que sua separação é parte da constituição dos dualismos sobre os quais o ocidente e, em especial, sua modernidade capitalista tem construído seu poder [...] (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375, tradução nossa).

Esta reflexão a respeito das práticas de educação popular nos permite considerar que os princípios da integração teoria-prática, do saber e do saber-fazer, que orientam o currículo integrado, podem ser enriquecidos com a ênfase do reconhecimento dos saberes dos grupos considerados subalternos. Ao reconhecer esses saberes, a educação popular propicia no percurso das lutas “a emergência dos saberes subjugados pelo pensamento eurocêntrico, e para tal, tem desenvolvido propostas pedagógicas e metodológicas para visibilizar esse saber e esse conhecimento presentes em suas práticas” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375).

A sistematização de experiência nesse processo é uma proposta para investigar as práticas como outra forma de fazer e produzir saberes e conhecimentos que têm brotado nos contextos das práticas de educação popular, deste modo, observa-se que a sistematização tem:

[...] mostrado na riqueza de sua produção, toda sua potencialidade ao mesmo tempo em que vai enriquecendo não apenas o acumulado, [amplia para] os diferentes aspectos das práticas, teorias, métodos, construindo uma dinâmica de novas teorias e conhecimentos em diversos âmbitos da ação humana e social (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375, tradução nossa).

Vários são os pontos de encontro que vamos tecendo à medida que buscamos entrelaçar fundamentos e princípios da integração curricular com a educação popular. Os eixos orientadores do currículo integrado, já bastante conhecidos na literatura, instigam também a curiosidade epistemológica, como nos provoca Freire (2003) ao suscitar problematizações em torno das concepções em que esses eixos afirmam, ora compondo e ampliando os horizontes de análises, ora nos desafiando a refletir criticamente sobre os sentidos que explicitam, e como se manifestam e afetam a produção do conhecimento oriundo das práticas educativas.

Ao tomarmos o eixo da ciência e seus meios de integração na construção de currículos integrados, não podemos desconsiderar que para a tradição ocidental o conhecimento científico:

Que se desenvolveu durante a modernidade, constituiu um paradigma de conhecimento fundado no teórico, o que o levou a uma depreciação pela ação e a prática não estruturados sob seus postulados científicos, a exemplo das experiências de laboratório sob controle (MEJÍA JIMÉNEZ, 2009, p. 5, tradução nossa).

Essa lógica permitiu que o conhecimento assumisse “características universais e de superioridade sobre outras epistemes, na tradição das escolas de pensamento que têm correntes intelectuais de ponta com suas investigações, pensadores posicionados, financiamentos, etc.” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2009, p. 5, tradução nossa), produzindo a separação entre quem faz ciência e quem a aplica. Essa dicotomia tem servido para tornar hegemônico o conhecimento científico, convertendo-o a partir de sua epistemologia numa forma única de conhecer, que por sua vez, desqualifica:

[...] os saberes das práticas, os saberes não cultos e populares, uma vez que não são considerados universais, são limitados no tempo e espaço, não permitem o conhecimento rigoroso, estão ligados às particularidades de elementos locais e levantam questionamentos sobre essas formas de saber que não são [consideradas] conhecimento [...] (MEJÍA JIMÉNEZ, 2009, p. 5, tradução nossa).

Coloca-se em debate, nesta discussão, questões que são caras aos princípios do Proeja, uma vez que a consideração da cultura como eixo, pressupõe a valorização dos saberes e da cultura popular, enraizados nas práticas educativas não escolares dos sujeitos, e que poderiam ser impulsionadores no fazer das práticas educativas escolares do Programa, como possibilidade de “reconhecimento de diferentes dimensões da produção de conhecimento e saberes em coerência com as particularidades dos sujeitos e das lutas nas quais se inscrevem” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375).

Retomando o princípio da escola unitária de Gramsci, de que a ênfase na não dissociação entre trabalho intelectual e manual é algo que extrapola a escola e está presente em toda a vida social, a experimentação com a integração curricular requer diferentes formas de organização e de pensar os conteúdos necessários à formação de jovens e adultos de modo a desenvolver suas capacidades de interpretar e de agir de forma autônoma sobre a realidade, e que tenha como elementos fundantes o compromisso com a formação dos trabalhadores e com um projeto ético-político de transformação social. Nesse sentido:

As formas de reorganização curricular devem ser experimentadas e avaliadas, levando em conta que não há uma única forma, tampouco uma forma mais correta que outra para a efetivação de um currículo integrado, mas que elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67).

A este ponto, tocamos a dimensão política e ideológica do currículo como espaço de expressão e confrontação de relações sociais entre as classes dominantes e as consideradas subalternas. O currículo se faz assim “[...] um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 28).

Com esses pressupostos, na experimentação dos desenhos de organização curricular integrada, os conteúdos buscam outra ênfase de formação que não a da perspectiva imediata para o mercado de trabalho, mas assumem a referência da utilidade social, ou seja:

[...] os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Na teorização das práticas de integração, encontramos mais uma vez, nexos que se vinculam aos princípios da educação popular, e sua ênfase no trabalho pedagógico que reconheça os interesses dos grupos sociais empobrecidos dentro das esferas política, econômica e social, e os possibilitem condições de inserção social, de modo a fazer valer suas aprendizagens, na perspectiva crítica de transformação dessa realidade (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013).

Embora não haja um modelo de organização curricular a ser seguido, na perspectiva da integração, é importante destacar outros princípios que merecem ser aqui enfatizados, a partir de estudos realizados por Machado (2010), mesmo em vista do risco de esvaziamento de seus sentidos. São eles: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

A contextualização pressupõe inerente articulação dos conteúdos formativos com a realidade social dos trabalhadores e suas organizações, considerando esta um “ponto de partida para os currículos integrados e a realidade

transformada como ponto de chegada” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69). Desta maneira, ela demanda dos educadores a implicação e o compromisso com a transformação social, o que desencadeia, no movimento de construção do currículo, a organização e a definição de conteúdos que se voltem para compreender como se dá a construção da realidade social e ao mesmo tempo, como é possível atuar de forma cidadã e participar como sujeito na construção da sociedade. Para Ramos (2005, p. 107):

[...] apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real.

De acordo com o que vimos anteriormente, a formação integral intenta superar a fragmentação e a desarticulação dos conteúdos e das disciplinas. Deste modo, espera-se que não apenas os saberes sociais, construídos historicamente, mas também os saberes da cultura popular, que constituem a experiência e modos de ser dos educandos no mundo, sejam mobilizados na construção do conhecimento, pois, como nos alerta Freire (2005), numa concepção de educação como prática da liberdade, o diálogo começa na busca do conteúdo programático, quando os educadores se perguntam em torno do que vão dialogar com os educandos. O diálogo é o ponto de partida para práticas educativas não fragmentárias e está na essência da proposta educativa de Freire, uma vez que pressupõe respeito ao educando, à sua dignidade e percepção da função social da educação. Assim, tem-se como desafio, pela problematização, mobilizar saberes, valores e experiências em torno da tarefa de pensar os conteúdos das práticas pedagógicas que contemplem a realidade diversa dos sujeitos, e que tenha como horizonte a formação integral.

Já a interdisciplinaridade é compreendida “como o princípio da exploração máxima das potencialidades de cada construto, [da compreensão dos seus limites e potencialidades], e impulso à busca de novos horizontes para superação do atual construto e a criação de um novo” (ETGES, 2000, p. 74). O autor afirma ainda que a interdisciplinaridade consiste no deslocamento ou transposição de um contexto para outro, e neste movimento, algumas estratégias são sugeridas, tais como: a do “estranhamento interdisciplinar e da explicação ou esclarecimento pelo método do outro”. O estranhamento interdisciplinar pressupõe como um dos movimentos, o de

se traduzir o que é próprio de um campo de conhecimento para outro campo de saber, o que faz com que, no caso desta pesquisa, o educador comece “[...] a ser capaz de colocar novas questões, que jamais lhe viriam à cabeça [...]” (ETGES, 2000, p. 75).

A estratégia de explicação ou esclarecimento pelo método do outro consiste, em que, “[...] o conteúdo de uma ciência se torna objeto de outra [...]” (ETGES, 2000, p. 76), o que leva o educador a se abrir para experimentar outras formas de operar com relação ao seu próprio construto. “[...] Aprendendo a sair de seu modo de pensar e de sua metodologia consagrada, ele abandona a rigidez e a fixação epistemológica de mundos absolutos [...]” (ETGES, 2000, p. 77), o que torna o deslocamento uma prática interdisciplinar de construção e criação de outras práticas curriculares não vislumbradas.

Ainda enfatizando o princípio da interdisciplinaridade, esta se apresenta como uma mediação na construção de planos comuns de trabalho, em que os sujeitos envolvidos experimentam no processo, tensionamentos dos pontos de vista distintos, marcados pela fragmentação linear do conhecimento nas diferentes disciplinas. Esse é um movimento que se faz presente na tentativa de construção de currículos integrados, uma vez que a “[...] 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 [...]” (MACHADO, 2010, p. 95).

A realização de um trabalho de integração entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento implica a construção coletiva que pressupõe que os docentes e os gestores da escola se envolvam no apoio sistemático às ações como no caso do Proeja. Pois, pensar propostas curriculares que visem à “formação humana exige da escola profundas reformulações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para ela convergem quando recebe os alunos da classe trabalhadora” (CIAVATTA, 2011, p. 44).

Para o desenvolvimento do currículo integrado é fundamental a ação coletiva dos profissionais. A construção coletiva é aqui abordada no sentido utilizado por Pistrak (2000), como trabalho coletivo, que equivale a uma tarefa compartilhada, compreendida como uma unidade que implica compromisso com o trabalho de maneira conjunta desafia a superação dos limites individuais e valoriza a atuação



coletiva. O coletivo é compreendido, por esse autor, não como a negação simples do indivíduo, mas como a crítica às práticas individualistas, sendo o trabalho uma categoria central para a reflexão teórico-pedagógica e para a expressão prática da escola.

A interdisciplinaridade, no pensamento de Freire (2005), é estabelecida como requisito metodológico de construção do conhecimento pelo qual o sujeito na relação com o seu contexto e cultura, é capaz de compreender sua realidade numa perspectiva de unidade e totalidade do real.

Como já vimos, o trabalho coletivo é um dos princípios da integração curricular e da educação popular, e constitui uma aposta de mudança nas relações produzidas pela teoria de ação antidialógica que, segundo Freire (2005), caracteriza-se pela opressão, pela divisão, pela manipulação, pela conquista e pela invasão cultural. Tendo como referência a crítica freiriana da educação bancária, a ação antidialógica não comunica, porém, faz comunicados por meio dos quais introjeta nas classes populares os mitos dos quais a opressão se nutre e que são fundamentais para mantê-las alienadas da realidade. Em contraposição a essa lógica, o trabalho coletivo requer o exercício da “teoria da ação dialógica” de Freire (2005). Nessa ação, de acordo com o autor:

[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração, [...] a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação funda a co-laboração [...] (FREIRE, 2005, p. 193).

Como inspiração em pensamento de Freire e sua defesa pela educação como processo de humanização, Góes (2010) considera que sua teoria de ação dialógica pressupõe dois momentos fundamentais:

[...] o reconhecimento da desumanização e envolvimento coletivo num processo de humanização do homem, que só pode se dar nas atividades coletivas. Ambos construídos dialogicamente, num processo de problematização que relaciona os fatos da realidade histórica entre si, com suas causas e efeitos; o simples e complexo; o local e o global, o novo e o velho. Nesse momento, promove-se a aproximação entre teoria e prática, permite compreender melhor o funcionamento da sociedade, no momento que vai desnudando a realidade (GÓES, 2010, p. 77).

Podemos, deste modo, afirmar que o diálogo é um dos princípios fundamentais da integração e do trabalho coletivo. Importantes conexões se evidenciam entre o trabalho coletivo enquanto princípio da educação popular e da escola socialista, atuando como um dos eixos articuladores do currículo integrado e também como atividade humana fundamental e princípio educativo (RAMOS, 2005).

Kuenzer (2005) permite-nos pensar as características da teoria da ação antidialógica de Freire como elementos presentes nas práticas de fragmentação do conhecimento que, muitas vezes, de forma despercebida são introjetados por “[...] profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, [pela] ênfase da visão localista dos problemas e não [pela] visão deles como dimensão de uma totalidade” (FREIRE, 2005, p. 161). Kuenzer (2005) amplia a discussão da fragmentação afirmando que ela se constitui na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo e está presente nas escolas respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento e de conformação à lógica da sociabilidade capitalista.

Ao estabelecer a relação entre os conhecimentos vividos pelos educandos, oriundos da prática social global, incluindo o mundo do trabalho e os saberes escolares, o diálogo, na perspectiva freiriana, torna-se uma necessidade fundamental na problematização da realidade. Para Freire (2005, p. 95), o autêntico diálogo pressupõe nos seus sujeitos um pensar verdadeiro:

[Um] pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesma na ação. 'Banha-se' permanentemente de temporalidade cujos riscos não a teme. [O pensar crítico busca] a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens.

A educação humanizadora, funda-se, portanto, numa relação dialógico-dialética entre educador e educando, em que ambos desvelam a realidade de opressão à qual estão submetidos. Na busca pela construção de práticas de integração, importa reconhecer que educandos e educadores são sujeitos dessas práticas educativas e que cabe ao educador mediar a relação entre a cultura elaborada, a cultura popular e os educandos, como formas de orientação da aprendizagem; o que requer exercitar “possibilidades de produzir autonomia discente e reconhecimento da realidade social [apenas viáveis] se orientada por um

projeto político pedagógico de transformação da realidade” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74).

O princípio do compromisso com a transformação social, para além da retórica a que muitas vezes tem se reduzido, é o “que distingue a *práxis* marxista, da filosofia pragmática, que busca vincular os processos formativos com demandas imediatas e pontuais” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69). Nesse sentido, a ação (pedagógica) material corresponde a “[...] interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 213).

Coloca-se a este ponto, a implicação política e didático-pedagógica da proposta de integração curricular com a “[...] concepção dialética histórica ou materialista histórica, cujo fundamento é buscar entender quais as determinações ou mediações que produzem determinada realidade humana [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 8).

Com essa ênfase, a concepção de didática que mobiliza a construção de práticas pedagógicas integradoras requer dos educadores, em circunstâncias determinadas, o exercício de uma *práxis*, em que o fazer pedagógico enquanto ação ético-política propicia “a integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais, bem como [...] promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66). Dessa forma, o fazer pedagógico do educador nessa *práxis*, implica a indissolubilidade entre teoria e prática, o que pressupõe:

[...] o compromisso com a formação ampla e duradoura dos homens, em suas amplas capacidades; a ideia de *práxis* como referência às ações formativas; que a teoria e a prática educativa constituam o núcleo articulador da formação profissional; a teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa; a prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada e a ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 72).

Assim, nenhuma estratégia de ensino pode ser descartada a priori, visto que “não existe uma única técnica mais adequada para a implementação do ensino integrado, pois, considerar essa possibilidade seria sucumbir a um determinismo metodológico” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 76), o que se busca é a sua

ressignificação “orientada pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 76).

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, importa situar de forma detida as condições do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, uma vez que, para a sistematização de experiência como prática de investigação, toda experiência se faz:

[...] em determinadas condições de um contexto econômico, social e político em nível local, regional ou mundial. O momento histórico é a condição de possibilidade de cada experiência, fora do qual não é factível entendê-la, pois é parte integrante de sua realização. Neste sentido, o contexto não é algo totalmente exterior à experiência, mas uma dimensão da mesma, já que ela não seria, não estaria sendo senão nesse contexto e por esse contexto (JARA HOLLIDAY, 2009, p. 118, tradução nossa).

Essa reflexão nos remete às condições em que o Proeja foi concebido, em meio às tensões e lutas no cenário nacional, e seus desdobramentos no processo de implantação nos Institutos Federais, em especial, no Espírito Santo. Por termos o olhar de dentro das condições de implementação do Proeja (2007-2011) no *Campus* Vitória e considerando o contexto político, econômico e social ao qual o Programa se vincula, junto com seus avanços, retrocessos e tensões para a continuidade de sua oferta é que a realização desta pesquisa se tornou viável.

As condições particulares que foram criadas para a implementação do Proeja, bem como a não determinação política em nível de gestão local, produziram uma conjunção de situações específicas, o que faz com que as “experiências vividas nesse espaço e lugar com características próprias se tornem irrepetíveis” (JARA HOLLIDAY, 2009, p. 119).

Caracterizado como um estudo de natureza qualitativa, sua particularidade e singularidade no campo da educação popular se evidenciam pela participação e protagonismo dos sujeitos no processo de conhecimento. Neste caso, a produção dos dados é gerada pelos sujeitos em determinados espaços, tempos e circunstâncias. Tivemos ainda, como um dos desafios deste trabalho, de nos envolver com os sujeitos, na análise de momentos coletivos de ação para pensar sobre as experiências de forma crítica, considerando a diversidade das leituras possíveis, os interesses, as emoções e os saberes que demarcam suas capacidades reflexivas e cognoscentes.

A reafirmação pela educação popular como opção política e epistemológica nos conduziu a operar com a sistematização de experiência, o que nos permitiu de dentro da própria experiência, “observar, escutar, registrar, interpretar, desconstruir e descrever o processo e as análises” (MESSINA; OSORIO, 2016, p. 618, tradução nossa), de modo que isso nos levou a problematizar o papel do pesquisador como um especialista e responsável pelo processo de sistematização, em face da complexa dinâmica escolar que envolveu os sujeitos das práticas em análise, durante o percurso.

Temos claro que a sistematização de experiência não pressupõe um modelo a ser transposto. Como já mencionado, apostamos nessa estratégia investigativa na tentativa de visibilizar as experiências vividas e produzir “conhecimento a partir da experiência da prática” (MEJÍA JIMENEZ, 2009, p. 21).

A sistematização das experiências no *Campus* Vitória nos permite assumi-la como uma iniciativa inédita, no âmbito do Proeja, o que nos desafiou a explorar a educação popular como um constructo teórico e a dialogar com a produção desse campo de conhecimento, particularmente, como o aporte latino-americano, o que não significa ignorar ou se fechar para o diálogo com outras interlocuções de campos teóricos distintos.

Vale destacar que a relação da autora com o objeto de estudo foi sendo construída ao longo da inserção no *locus* de pesquisa e nos enfrentamentos que o Proeja suscitou no interior da Instituição. No acompanhamento do processo de implementação do Programa, a nossa participação nos grupos de pesquisa, conforme já mencionados, foi fundamental no sentido de apoiar e fortalecer as ações desencadeadas no percurso, no qual estivemos imersos com a presente pesquisa, desde o ano de 2013 até junho de 2016<sup>53</sup>.

A partir da compreensão de que a sistematização de experiências se constitui como um processo aberto à confrontação de pontos de vistas diferenciados e através de um ponto de observação que nos permitisse captar a dinâmica das práticas em sua totalidade, optamos por analisar a produção do percurso a partir da imagem de uma espiral, representando uma forma de registro da dinâmica do

---

<sup>53</sup> A partir do dia 01 de junho de 2016 a pesquisadora afastou-se das atividades no Ifes para sistematizar as experiências produzidas neste período para a escrita deste relatório.

processo, como demonstrado na Figura 1. Essa forma de registro nos permitiu tecer leituras para unificar e enredar as diferentes dimensões de análise, acompanhar o fluxo das tensões e embates da reconstrução histórica do percurso do Proeja, das interferências e das saídas possíveis encontradas, promovendo espaços de diálogo e de reflexão crítica sobre as práticas que vão explicitando a complexidade da proposta de oferta.

Figura 1 – Espiral da dinâmica do processo



Fonte: elaborado pela autora (2016).

Dessa forma, a produção dos dados que emergiam das ações coletivas protagonizadas no âmbito da gestão pedagógica, das coordenadorias de cursos e do Proeja, configurou-se como um desafio pela necessidade do estranhamento ao

que era para nós tão familiar. Para tal, foi necessário ampliar a capacidade de olhar para as práticas em educação, através de uma postura interrogativa e de apoio, no intuito de valorizar a abertura dos educadores para se exercitarem no fazer de práticas de educação popular – como o diálogo e a construção coletiva – mesmo muitas vezes sem saber que estavam praticando-as.

No trabalho de campo, a observação participante foi um dos principais suportes para a produção dos dados, permitindo-nos reunir subsídios para a intervenção nas práticas educativas. Lançamos mão da pesquisa documental para análise dos registros das memórias das reuniões pedagógicas iniciais e intermediárias, bem como dos Relatórios do Sistema Acadêmico, dos Projetos de cursos, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), dos Relatórios de Gestão do Ifes e da Setec, dentre outros.

No percurso, utilizamos o diário de campo como principal forma de registro das práticas. Para além dos instrumentos convencionais de registros, utilizamos outros recursos, como fotografias, vídeos, dentre outros, o que nos permitiu exercitar a sensibilidade para compreender a realidade de forma multidimensional e subjetiva, com a intenção de refletir, dialogar com os relatos, observar os modos de fazer, pensar, sentir e conviver, a partir das múltiplas vozes dos sujeitos que estão em cena (MESSINA; OSORIO, 2016).

Recorremos também à entrevista do tipo semi-estruturada, por entender que essa ferramenta além de oferecer liberdade e possibilitar uma postura mais espontânea por parte do entrevistado, também permite ao pesquisador levantar outras perguntas cujas respostas podem enriquecer a investigação. A escolha dos sujeitos que participaram da entrevista foi feita de forma aleatória e de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Foram realizadas dez entrevistas individuais com cinco educadores e cinco educandos, que consideramos importante trazer para a interlocução neste trabalho sobre suas experiências vividas nas práticas educativas do Proeja. As entrevistas ocorreram entre os meses de março e maio de 2016 e totalizaram 375 minutos de áudio, conforme evidenciado nos Quadros 1 e 2.



Quadro 1 – Educandos entrevistados (2016)

| Nome fictício           | Curso                            | Período/Ano | Min. de áudio |
|-------------------------|----------------------------------|-------------|---------------|
| Alberto                 | Técnico em Metalurgia            | 7º período  | 17            |
| Gustavo                 | Técnico em Edificações           | 4º ano      | 60            |
| Jeferson                | Técnico em Metalurgia            | 4º período  | 50            |
| Lucia                   | Técnico em Segurança do Trabalho | 3º período  | 70            |
| Paulo                   | Técnico em Edificações           | 3º ano      | 26            |
| <b>Total de minutos</b> |                                  |             | 223           |

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Quadro 2 – Educadores entrevistados (2016)

| Nome fictício           | Disciplinas  | Formação   | Formação geral / técnica | Curso de atuação                   | Min. de áudio |
|-------------------------|--|--|--------------------------|------------------------------------|---------------|
| Anderson                | Técnicas de Metalurgia   | Graduação em Engenharia Metalúrgica e Mestre em Educação         | Técnica                  | Metalurgia e Segurança do Trabalho | 40            |
| Isabela                 | Matemática   | Graduação em Matemática e Mestranda em Educação                  | Geral                    | Segurança do Trabalho              | 33            |
| Leonardo                | Matemática   | Graduação em Matemática e Doutor em Educação                     | Geral                    | Edificações                        | 34            |
| Rodrigo                 | História   | Graduação em História e Mestrando em Educação                    | Geral                    | Todos os cursos do Proeja          | 20            |
| Thiago                  | Projeto Integrador, Economia Solidária e técnicas de Guia de Turismo | Graduação em Adm. de Empresas e Mestre em Ciências das Religiões | Geral/ Técnica           | Todos os cursos do Proeja          | 25            |
| <b>Total de minutos</b> |  |  |                          |                                    | <b>152</b>    |

Fonte: elaborado pela autora (2016).

No movimento da pesquisa, delimitamos a análise das observações e registro das práticas educativas que estão imbricadas às demais práticas e relacionadas no movimento descrito na espiral (Figura 1). Portanto, não será uma análise linear das experiências, mas buscamos indicar aqui a simultaneidade que as várias experiências serão evidenciadas, e se traduzem nas narrativas de 25 educadores, 15 educandos e 5 gestores.

#### 4.1. O LOCUS DA PESQUISA

A importância do contexto nacional e local em que a experiência foi desenvolvida ganha força neste item, ou seja, no Instituto Federal do Espírito Santo<sup>54</sup>. O *Campus* Vitória<sup>55</sup> integra historicamente a tradição da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, criada em 23 de setembro de 1909, que tinha como “propósito formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual – um fator de efetivo valor social e econômico – com ensino para a vida” (IFES - PDI, 2014, p. 15).

Ao longo do tempo, a Instituição passou por uma verdadeira metamorfose advinda da modernidade e impulsionada pelas transformações na ciência e na tecnologia. Essas mudanças promoveram alterações na sociedade, bem como em sua relação direta com a estrutura da educação profissional e as práticas educativas estabelecidas no interior da escola, atravessadas por tensões e conflitos entre os diversos saberes que perpassam sua matriz de constituição (PINTO, 2006). O autor, ao buscar indícios das mudanças experimentadas, destaca que:

[...] as memórias e histórias dessa instituição de ensino acham-se vazadas por práticas e saberes [...] que instituíram [...] uma cultura escolar para formação de trabalhadores. Nesse sentido, em épocas distintas e por diferentes modos, a formação para o trabalho sempre esteve contemplada no currículo escolar, resultando naquilo que, de um modo mais amplo, denominamos de saber escolar (PINTO, 2006, p. 7).

<sup>54</sup> O Ifes foi criado com base na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) e das Escolas Agrotécnicas. Dessa forma, as Unidades de Ensino dos Cefetes (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina, passaram a ser os *campi* do Instituto. A partir de 2008, já foram implementados mais oito *campi*, a saber: Vila Velha (2010), Guarapari (2010), Ibatiba (2010), Venda Nova do Imigrante (2010), Piúma, (2011), Montanha (2014), Barra de São Francisco (2014) Centro-Serrano (2015), além de um *Campus* avançado (Viana 2014) e um Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância (2014). A Reitoria do Ifes funciona na capital do estado do Espírito Santo.

<sup>55</sup> O *Campus* conta com uma estrutura física que contempla salas administrativas, salas de aula, laboratórios, salas de apoio, teatro, mini auditórios e um parque esportivo. A estrutura organizacional do *Campus* Vitória é composta por uma Diretoria-Geral; quatro Diretorias (Ensino, Administração, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão); uma Coordenadoria Geral de Recursos Humanos; duas Gerências (Gestão Educacional e Apoio ao Educando); duas Subgerências (Gestão Educacional e Apoio ao Ensino), além de Coordenadorias de Cursos, Áreas de Apoio ao Ensino e Administrativas. O quadro de pessoal do *Campus* Vitória, em 2014, incluindo os servidores em exercício na Reitoria e em outros *campi* do Instituto, é composto por 505 servidores, distribuídos da seguinte forma: 299 docentes efetivos; 29 docentes temporários e 177 técnicos administrativos. Sobre o perfil dos docentes efetivos: 12 (4%) docentes possuem apenas a graduação, 44 (15%) possuem especialização, 134 (45%) o título de mestre e outros 108 (36%) o de doutor (IFES - Relatório de Gestão, 2015).

Podemos depreender por meio dos estudos acerca da constituição histórica da hoje reconhecida Rede Federal, que essa cultura foi se disseminando a partir dos anos 1970, quando no bojo das reformas educacionais, instituiu-se a profissionalização compulsória do ensino médio. Essas mudanças contribuíram para o desmantelamento das escolas públicas e a precarização do trabalho docente, e nesse contexto, as antigas escolas técnicas foram se consolidando como espaço de formação profissional para a qualificação de técnicos para o mercado do trabalho, atendendo aos preceitos do capitalismo vigente (MOURA, 2010). Neste mesmo contexto, no âmbito da então Escola Técnica, no Espírito Santo, a democratização do acesso e da permanência passava a fazer frente à “crescente seletividade e consequente elitização como estratégia para superar a identidade correccional-assistencialista presente no período de 1940 até 1960” (PINTO, 2011, p. 35).

Se em suas origens o Instituto acolheu os “desvalidos da sorte”, com uma perspectiva correccional, em razão da ameaça que representavam à ordem vigente, na atual conjuntura, algumas questões políticas e ideológicas como “para quê” e “para quem” da educação aí praticados se fazem presentes. Como é sabido, esta Instituição, em seu processo histórico, tem buscado superar o preconceito contra o trabalho manual e o estigma correccional. Por algumas iniciativas, as mudanças ocorridas ao longo do percurso dessa Instituição, que não são objeto de estudo desta pesquisa, confirmam uma cultura de formação dos trabalhadores simultânea a uma ênfase de formação propedêutica para o mercado de trabalho, com o objetivo de atender aos arranjos produtivos locais.

Com a criação dos Institutos Federais, o *Campus* Vitória iniciou a oferta de cursos desde a Formação Inicial e Continuada (FICs) até Mestrados, passando pelos cursos técnicos Integrados (“regulares” e na modalidade EJA), concomitantes, pelos cursos das Engenharias, Licenciaturas, Aperfeiçoamento e Especializações, tanto presenciais quanto na modalidade à distância.

Podemos dizer que o veio da cultura escolar voltada para formação dos trabalhadores nessa Instituição foi retomado no momento em que passa a ocorrer uma oferta sistemática de escolarização para o público da EJA como uma realidade nesse *Campus*, a partir de 2001, através do Ensino Médio de Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat), conforme já explorado por Ferreira, Raggi e Resende (2011, p. 6), dentre outros autores.

Com essa proposta, buscava-se a elevação da escolarização, aliada a uma profissionalização, na perspectiva de sanar, em parte, uma dívida social com as camadas populares e com o intento de possibilitar o acesso de jovens e adultos trabalhadores ao usufruto dos bens culturais. Registra-se que essa experiência empreendeu um projeto ousado para uma Instituição que se tornou voltada para a formação de uma elite até então dominante<sup>56</sup>.

Vale lembrar ainda que o Emjat era regulado pelo Decreto nº 2.208/97, que perpetuava à época a dualidade entre a educação básica e a educação profissional, em conformidade com a nossa herança escravocrata de desvalorização do trabalho manual (FERREIRA et al., 2012).

Em suas contradições, a implantação do Emjat possibilitou o acesso e a presença, no interior da escola, de discentes com um novo perfil, com diferentes “níveis de cognição, a faixa etária, as expectativas, experiências de vida, bem como o ritmo de aprendizagem e amadurecimento intelectual apresentavam grande heterogeneidade” (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2011, p. 85). A presença desses sujeitos suscitou diversos movimentos e muitos debates entre os educadores e a equipe pedagógica acerca da necessidade de repensar o trabalho pedagógico e a gestão da sala de aula. Dessa forma, também não podemos ignorar que essa experiência com o Emjat, no Ifes, emerge como uma das pioneiras na Rede Federal.

Como já mencionado, faz-se necessário lembrar, nesse contexto, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pela implantação do Decreto nº 5.154/2004, fruto de muitos embates teóricos e políticos. Esse último Decreto emerge como síntese das lutas sociais, na tentativa de garantir uma formação integral para os trabalhadores. No ano de 2005, com o Decreto nº 5.478, é implantado o Proeja no âmbito da Rede Federal. Posteriormente, foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, o qual estabelece novas diretrizes para o Programa com abrangência para a formação inicial e continuada de trabalhadores e para a educação profissional técnica de nível médio.

---

<sup>56</sup> A partir de 2012, essa Instituição começou a tomar novo contorno, graças ao atendimento à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece que metade das vagas ofertadas é reservada à inclusão social por sistema de cotas (vagas de ação afirmativa) para candidatos que tenham cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas, respeitando a proporção mínima do último censo do IBGE. Sendo assim, as vagas serão preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, brancos, amarelos e os não declarados. Os outros 50% serão destinados à livre concorrência.

A implementação do Proeja nesse *campus* não pode ser compreendida sem que seja considerada a experiência do Emjat, uma vez que o Programa inicia sua oferta com os mesmos cursos ofertados pela Instituição, sem a escuta da comunidade sobre demandas de formação em outros campos de atuação profissional. Portanto, a implementação pela manutenção dos cursos não demandava da gestão mudanças na estrutura e nas condições de oferta. Os cursos então ofertados – Segurança do Trabalho, Edificações e Metalurgia, integrados ao Ensino Médio de jovens e adultos – tinham apenas que incorporar as exigências da proposta do Proeja, tais como: matrícula única que pressupunha a oferta integrada, carga horária, dentre outras.

Nesse contexto de transição para o Proeja, a proposta pedagógica dos cursos foi organizada em dois ciclos: um básico e outro profissional. O ciclo básico correspondia à mesma organização inicial proposta no Emjat. O ciclo profissional era organizado em módulos equivalentes aos dos atuais cursos técnicos, na modalidade subsequente, proporcionando assim a continuidade da aprendizagem das disciplinas de formação geral. A integração seria construída durante todo o curso por meio de atividades integradoras. Cabe especificar, portanto, que a proposta curricular, num primeiro momento, não se deu pela integração sugerida pelo Documento Base (BRASIL, 2007a), e sim pela justaposição da área técnica ao curso já existente do Emjat. Outra mudança que aconteceu nessa transição para a implantação do Proeja, diz respeito aos Encontros de Formação Continuada<sup>57</sup>, que foram ressignificados, ganharam força e legitimidade e passaram a ser um espaço semanal sistemático de formação dos docentes, contando com o apoio e a presença de outros atores, por exemplo, a parceria com a Ufes dentro da pesquisa interinstitucional<sup>58</sup>.

Os movimentos realizados pelo grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES desencadearam a construção de novos projetos para os cursos do Proeja, que foram impulsionados pelos movimentos de encontro de formação, no período de

---

<sup>57</sup> Em consequência das greves consecutivas dos servidores do *Campus* Vitória, entre os períodos de 2011 a 2015, a formação continuada semanal foi enfraquecida e, posteriormente suspensa para que os professores pudessem utilizar o horário para reposição das aulas. Até o momento não se conseguiu retomar o movimento de formação, de maneira sistemática, só com momentos pontuais.

<sup>58</sup> Oliveira e Pinto (2012), coordenadores do Grupo de Pesquisa interinstitucional Proeja/Capes/Setec/ES Ufes/lfes, apresentam suas análises e visões do que apreenderam e compreenderam sobre o percurso e a implantação do Proeja, no Espírito Santo. Trazem uma análise de forma detalhada das ações e dos resultados alcançados a partir do cotejamento do Projeto Básico Proeja/ES, no percurso da pesquisa que aconteceu no período de 2007 a 2011.

2008 e 2009. Várias foram as questões que orientaram, mantiveram ativo e desafiaram esse movimento de construção. No entanto, durante o processo ficou evidenciado nas reflexões propostas pelos docentes, que a integração não se restringia à dimensão epistemológica do conhecimento, mas implicava a necessidade de dialogicidade entre os pares na mesma área e entre as áreas, para então buscar a integração pretendida pela proposta do Programa. Com a implantação dos novos projetos pedagógicos, em 2010, a equipe gestora do Programa sentiu a necessidade de instituir planejamentos coletivos com o grupo de educadores, organizados no início do semestre letivo.

Vale ressaltar que tanto a implantação do Emjat como do Proeja, criaram uma realidade dentro do Ifes que passou a afetar sua cultura escolar e suas práticas. O caráter elitista que a Instituição ostenta ao longo de sua trajetória “gerou um preconceito em torno de novos projetos educacionais que buscam atender aos segmentos que ficaram marginalizados de uma escola pública de qualidade” (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 6).

O percurso feito durante a presente pesquisa não permitiu que fosse ignorado o atual momento vivenciado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, que tem buscado reduzir drasticamente a oferta de vagas para o Proeja, o que não pode ser visto de forma desvinculada do movimento de refluxo do Programa, em nível nacional, conforme já sinalizado.

Como fruto de tensionamentos no âmbito das práticas docentes, em 2014, a Coordenadoria de Edificações, do *Campus* Vitória, extinguiu o curso Técnico em Edificações e implantou o curso de Qualificação Profissional em Cadista para a Construção Civil, tendo como alegações:

[...] o alto índice de desistência, bem como: a restrição de visitas técnicas, atividade muito importante para o curso técnico, isso é devido ao turno do curso e aos outros comprometeros dos alunos (trabalhadores, em sua maioria); o alto índice de analfabetismo funcional, o que dificulta o desenvolvimento dos conteúdos; a falta de base, o que dificulta o acompanhamento das disciplinas, em particular as técnicas; a impossibilidade de aulas de reforço no contra turno para recuperar a falta de base; a dificuldade dos egressos para estagiar, em virtude da preferência do mercado de trabalho pelos mais jovens; o tempo muito longo para conclusão do ensino médio (mínimo de 4 anos); falta de infraestrutura do Ifes para dar suporte a esses alunos: horário restrito de funcionamento da biblioteca, falta de apoio médico; quantidade limitada de monitores; limitações de espaço e de professores para aula de reforço; alta rotatividade de professores do núcleo comum, acarretando em um aprendizado deficitário das disciplinas e, conseqüentemente, uma base ruim para

acompanhamento das aulas do núcleo profissionalizante e a falta de formação continuada dos docentes para atender à especificidade deste público (Excerto do diário de campo, março de 2014).

As alegações indicadas como justificativa nos remetem a Lemme (2004), já na década de 1930, quando sinalizava a falta de trato de algumas pessoas com os problemas de educação e seu completo desconhecimento da importância e significado da educação de adultos. Deste mesmo modo, salientava as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos para seu retorno e permanência na escola e, principalmente, para o fato de que as instituições e os professores necessitavam estar preparados para atender às demandas dos educandos. Cabe também situar nesta reflexão, a contribuição de Freire (2005) quando coloca em questão a não absolutização do conhecimento, que pode afetar a relação pedagógica entre educadores, educandos e gestores, no caso específico do fechamento do curso aqui analisado.

A partir de uma postura de educação bancária que nomeia e desqualifica o conhecimento e a capacidade de aprendizagem dos educandos pelos educadores que “são os que sabem”, observa-se que as alegações apresentadas emergem de avaliações a partir de um conhecimento visto como superior, mas, também, da incompreensão dos educadores acerca das potencialidades dos educandos, oriundas de suas culturas, da experiência do trabalho e da mobilização de saberes outros, não restritos à dimensão cognitiva, de modo que produzem a impossibilidade de fazer avançar a oferta de um curso demandado por jovens e adultos trabalhadores.

Retomamos, nesse ponto, o pressuposto que orienta esta pesquisa. Mesmo com todas as tensões permanentes enfrentadas para a manutenção do Proeja, observa-se de forma contundente e arbitrária as tentativas de desqualificação de sua oferta internamente. No entanto, o Proeja resiste no *Campus* Vitória e os embates e disputas vêm sendo expressos pelas práticas de resistências conservadoras ou transformadoras que remete ao protagonismo dos sujeitos que se comprometem com a defesa do Proeja, no Ifes. Os embates colocam em xeque a própria identidade e função social do Instituto Federal, ao mostrar a falta de comprometimento institucional na continuidade da oferta do Proeja.

Em contraposição, a estratégia utilizada pela Coordenadoria do Proeja,

sob tensões e conflitos internos, foi a de apresentar nova proposta de oferta, para implantação do curso Técnico em Guia de Turismo. Essas mudanças começaram a vigorar a partir da oferta de 2015, tendo o cuidado para que as abordagens do turismo, de forte ênfase mercadológica, não acabassem por orientar a formação em detrimento dos princípios da formação integral preconizada.

Numa direção de aperfeiçoamento da oferta do Proeja, compartilhamos os movimentos produzidos pela Coordenadoria do curso Técnico em Segurança do Trabalho, em parceria com a Coordenadoria do Proeja, no sentido de responder às demandas do corpo docente da área técnica, que envolvem desde o planejamento coletivo, à reestruturação do projeto pedagógico e a retomada dos encontros de formação continuada.

É importante ressaltar que, nesse mesmo contexto, em 2015, a comunidade do *Campus* Vitória travou um grande embate com a Coordenadoria de Metalurgia, em função da determinação pela extinção da oferta do curso, de forma arbitrária. Esse movimento gerou ações propositivas, entre elas: a criação do Fórum Permanente de defesa do Proeja no Ifes; a realização de um Ato Público e a Ocupação da Avenida Vitória, em defesa do Proeja, e a realização de um Fórum de Debate sobre a “Afirmação do direito do aluno Proeja ao Ifes”. Todas essas ações foram impulsionadas pelo protagonismo dos educandos, envolvendo sociedade civil organizada e a comunidade escolar.

A aluna Lúcia, do curso de Segurança do Trabalho, narra qual é a sua experiência ao adentrar o Ifes, a partir do Proeja:

Aqui na Instituição [...], a gente é abraçado por algumas pessoas, na realidade. Eu penso que alguns profissionais nos abraçam, nos protegem, sabendo dos nossos medos. A gente chega aqui muito assustado, exatamente porque há o pensamento de que a escola não era feita para nós. A gente não se via passando do portão para dentro para estudar, até que veio o Proeja e nos oportunizou. E aí quando nós chegamos aqui, a gente chega cheio de medo. Medo da não aceitação, medo da discriminação, e aí esse acolhimento de vocês coordenadores, vocês que lutam pela manutenção do Proeja aqui, que contribuem para a nossa permanência, ajuda muito. Existe uma diferença de olhar, não dos profissionais... Mas um olhar preconceituoso de quem não é o Proeja, de aluno que não é do Proeja para com o aluno do Proeja. Existe um olhar de discriminação. Eu penso que é a questão do individualismo que eu falei, que as pessoas não conseguem ver que o espaço é para todos. É como se nós tivéssemos invadindo um espaço seletivo; para alguns. E são as pessoas que não conseguem ver as questões das políticas públicas como um direito de transformação (Entrevista realizada em março de 2016).



A educanda narra o sentimento de medo que viveu e como o apoio recebido por meio da coordenadoria do Proeja ajudou-lhe a permanecer no curso. Relata também sua percepção da experiência do não-lugar ao entrar na escola, como se o Ifes não fosse destinado para ela, ou seja, para a classe popular, e sim se constituísse enquanto escola reservada à elite. Nesse sentido, os espaços de diálogos promovidos nos diferentes momentos e as escutas que nos permitiram conhecer as percepções dos educandos, abriram caminhos no Proeja para o exercício de alguns saberes docentes, tais como: a assunção da identidade cultural dos educandos (FREIRE, 2005), o desenvolvimento da leitura crítica da realidade histórico-social e a experiência do diálogo entre o ser social e a consciência social (THOMPSON, 1981), o que se expressa na percepção da educanda, permitindo-lhe pensar sobre sua experiência, como uma “experiência de classe” e alterar sua compreensão do vivido e do sentido na dinâmica da vida social, como uma educanda de classe popular.

Acreditamos que o trabalho realizado pela Coordenação do Proeja de buscar valorizar as identidades dos educandos, incorporando as dificuldades, as lutas e as conquistas, com o intuito de superar as desigualdades sociais para romper com a redução da formação do trabalhador à simples preparação para o mercado de trabalho. Assim, a oferta do Proeja:

[...] constitui o atendimento de uma demanda social, mas ao mesmo tempo é uma possibilidade que se constrói nas contradições sociais da realidade: o público da EJA e do Proeja não é somente um demandante da política pública que, imediatamente realizada a oferta, acede a ela sem outras considerações. Inúmeras pesquisas têm demonstrado que é preciso conquistar e reconquistar cotidianamente estes sujeitos sociais que carregam consigo o histórico de trajetórias educacionais interrompidas e assimiladas como culpa individual, sendo na realidade questões sociais (LIMA FILHO, 2012, p. 13).

As considerações apontadas por Lima Filho e pela aluna Lúcia, levam-nos a repensar as condições necessárias para o acesso, a permanência e a conclusão com êxito, dos educandos do Proeja. Com isso, somos convidados a refletir sobre os diversos desafios e tensões que são vivenciados diariamente e que perpassam pela gestão pedagógica, administrativa e financeira do Instituto, para manutenção do Proeja.

No segundo semestre de 2016, o Proeja do *Campus* Vitória contou com 27 turmas, sendo que, 8 turmas eram de Segurança do Trabalho, 8 turmas de

Metalurgia, 4 turmas de Guia de Turismo, 4 turmas de Cadista e 3 turmas de Edificações. A partir dos dados de matrícula do Sistema Acadêmico, intentamos delinear o perfil dos educandos atendidos pelo Programa. Conforme veremos nas Tabelas 5, 6 e 7.

Tabela 5 – Quantidade de educandos por gênero (2016/2)

| Gênero       | Técnico <sup>59</sup>           |                        |                       |                             | Qualificação                          | Total      | %   |
|--------------|---------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------------|------------|-----|
|              | Edificações (Semestral e Anual) | Metalurgia (Semestral) | Segurança (Semestral) | Guia de Turismo (Semestral) | Cadista para Const. Civil (Semestral) |            |     |
| Masculino    | 35                              | 159                    | 64                    | 39                          | 33                                    | <b>330</b> | 48  |
| Feminino     | 35                              | 82                     | 138                   | 69                          | 29                                    | <b>353</b> | 52  |
| <b>Total</b> | <b>70</b>                       | <b>241</b>             | <b>202</b>            | <b>108</b>                  | <b>62</b>                             | <b>683</b> | 100 |

Fonte: Sistema Acadêmico/lfes (2016).

Dos 683 educandos matriculados nos cursos do Proeja, no *Campus* Vitória, 52% são do gênero feminino e 48% são do gênero masculino. Mas, se olharmos os números por curso, constatamos que 66% dos educandos são do gênero masculino, quando se trata do curso de Metalurgia. Enquanto que nos cursos de Segurança do Trabalho (68%) e Guia de Turismo (64%), observa-se a predominância do sexo feminino, e nos cursos de Edificações (50%) e Cadista (53%), temos uma paridade.

Esses dados refletem em grande medida uma discussão que Ferreira (2012) tem desenvolvido a respeito da inserção feminina no mundo do trabalho. Segundo a autora, essa inserção acontece ainda de forma precarizada e observa-se a predominância nas ocupações “tradicionalmente femininas”, como também em áreas de atuação que possibilitam a prestação de serviços e/ou atividades que permitem a conciliação da vida familiar com a profissional, a exemplo dos cursos de Segurança do Trabalho, Guia de Turismo, Edificações e Cadista. No curso técnico de Metalurgia, a diferença observada vem corroborar sua pesquisa acerca da inserção feminina nos espaços profissionais considerados “redutos masculinos”, o

<sup>59</sup> Em 2016/2, não houve entrada para os cursos de Edificações, que já estão em processo de extinção. Ingressaram 40 alunos para os cursos de Guia de Turismo, Metalurgia e Segurança, enquanto para o curso de Cadista, a entrada foi de 20 alunos.

que demonstra que as determinações sociais das relações de gênero são fatores que obstaculizam a atuação em atividade que se diferenciam das tradicionalmente atribuídas a elas. As mulheres mesmo tendo a mesma formação e experiência de trabalho, ainda continuam a receber um salário menor e uma dupla ou tripla jornada de trabalho em relação aos homens.

Tabela 6 – Quantidade de educandos por raça/etnia (2016/2)

| Raça/Etnia    | Técnico                         |                        |                       |                             | Qualificação                          | Total      | %          |
|---------------|---------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------------|------------|------------|
|               | Edificações (Semestral e Anual) | Metalurgia (Semestral) | Segurança (Semestral) | Guia de Turismo (Semestral) | Cadista para Const. Civil (Semestral) |            |            |
| Amarela       | 1                               | 1                      | 1                     | 2                           | 1                                     | 6          | 1          |
| Branca        | 18                              | 36                     | 36                    | 18                          | 12                                    | 120        | 18         |
| Indígena      | 0                               | 3                      | 2                     | 2                           | 2                                     | 9          | 1          |
| Não declarada | 4                               | 20                     | 5                     | 4                           | 3                                     | 36         | 5          |
| Preta         | 19                              | 47                     | 46                    | 53                          | 30                                    | 195        | 29         |
| Parda         | 28                              | 134                    | 112                   | 29                          | 14                                    | 317        | 46         |
| <b>Total</b>  | <b>70</b>                       | <b>241</b>             | <b>202</b>            | <b>108</b>                  | <b>62</b>                             | <b>683</b> | <b>100</b> |

Fonte: Sistema Acadêmico/lfes (2016).

Como observado na Tabela 6, os dados de matrícula dos educandos do Proeja quanto à sua denominação de raça/etnia, nota-se que 46% dos educandos identificaram-se como pardos, 29% pretos, 18% brancos, 1% indígena, 1% amarelos e 5% não declararam. Este dado também encontra sintonia com o “Diagnóstico da situação de jovens, adultos e idosos no Brasil – trabalho e educação”, realizado para a Confintea +6<sup>60</sup>, que indica que na EJA a maioria dos educandos atendidos é de origem afrodescendente (BRASIL, 2016).

<sup>60</sup> "O Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – Confintea Brasil+6 reúne, no mesmo evento, o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém e a Reunião de Órgãos Internacionais de Cooperação Técnica, caracterizando-se como uma importante estratégia para trazer a educação (formal e não formal) de jovens e adultos para a agenda nacional" (BRASIL, 2016, p.8).

Outro dado significativo que o documento traz é sobre a situação dos negros no mercado de trabalho, visto que estes apresentam rendimentos visivelmente inferiores em relação à população não negra. Assim, grande parte das ocupações desse segmento social ocorre no setor de serviços menos qualificados e na construção civil, posto que apresentam menores níveis de escolaridade. Desta mesma forma, pesa sobre essa população o maior nível de desemprego, uma vez que:

[...] Em 2011, os negros eram cerca de dois terços da População em Idade Ativa (PIA) e da População Economicamente Ativa (PEA), maioria em relação aos não negros [...]. No entanto, a inserção produtiva desse segmento ainda enfrenta obstáculos bastante difíceis, tanto no que diz respeito ao acesso às oportunidades do mercado de trabalho, quando estão desempregados, quanto em relação à qualidade das condições e relações de trabalho e emprego quando ocupados (DIEESE, 2015, p. 1).

De acordo com os dados apresentados pela pesquisa do Obeduc sobre o “Perfil de estudantes do diurno na EJA”, em 2014/1, no curso de Segurança do Trabalho do *Campus* Vitória, 59% dos educandos já trabalhou, mas no momento não está trabalhando e 14,5% nunca trabalhou, totalizando 73,5% de sujeitos que não trabalham no momento. Vale destacar que, no semestre letivo de 2016/2, 78% dos educandos definiram-se como afrodescendentes. Nesse direcionamento, Oliveira (2011b, p. 47) destaca que “o nível de escolaridade é o fator que mais interfere na questão da desigualdade e da exclusão social. [...] Essa situação acarreta uma cadeia de outras exclusões: nos empregos, na cultura e na política”.

A partir da reflexão da autora, ressaltamos que a EJA trabalha com sujeitos que trazem em suas identidades as marcas de uma sociedade brutalmente desigual, “fruto de padrão histórico de desenvolvimento do país, desenvolvimento que sempre foi pautado por um crescimento excludente que ‘naturalizou’ a desigualdade” (OLIVEIRA, 2011b, p. 48).

Tabela 7 – Quantidade de educandos por faixa etária (2016/2)

| Faixa etária        | Técnico                         |                        |                       |                             | Qualificação                          | Total      | %   |
|---------------------|---------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------------|------------|-----|
|                     | Edificações (Semestral e Anual) | Metalurgia (Semestral) | Segurança (Semestral) | Guia de Turismo (Semestral) | Cadista para Const. Civil (Semestral) |            |     |
| De 18 a 19 anos     | 0                               | 22                     | 20                    | 12                          | 9                                     | <b>63</b>  | 9   |
| De 20 a 24 anos     | 11                              | 73                     | 78                    | 26                          | 18                                    | <b>206</b> | 30  |
| De 25 a 29 anos     | 21                              | 48                     | 27                    | 12                          | 12                                    | <b>120</b> | 18  |
| De 30 a 39 anos     | 18                              | 69                     | 42                    | 21                          | 11                                    | <b>161</b> | 24  |
| De 40 a 49 anos     | 16                              | 26                     | 20                    | 24                          | 9                                     | <b>95</b>  | 14  |
| A partir de 50 anos | 4                               | 2                      | 15                    | 13                          | 3                                     | <b>37</b>  | 5   |
| <b>Total</b>        | <b>70</b>                       | <b>241</b>             | <b>202</b>            | <b>108</b>                  | <b>62</b>                             | <b>683</b> | 100 |

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2016).

De acordo com o exposto na Tabela 7, 57% dos educandos matriculados no Proeja são jovens. Ao detalharmos as faixas etárias, os dados indicam que: 9% dos educandos matriculados possuem entre 18 e 19 anos, 30% deles têm entre 20 e 24 anos, 18% entre 25 a 29 anos, 24% entre 30 e 39 anos, 14% estão na faixa etária de 40 a 49 anos e 5% possuem mais de 50 anos. Desta forma, ressaltamos o papel social que o *Campus* Vitória vem desempenhando na Grande Vitória, ao ofertar o Proeja aos jovens, adultos e idosos, que buscam pela elevação de escolaridade e qualificação profissional no mundo do trabalho. Com isso, reafirmamos o fortalecimento de políticas educacionais para a juventude em articulação com as diversas políticas setoriais, visando à elevação de escolaridade, na perspectiva da educação profissional integrada à EJA.

Observa-se na proposta do Proeja as possibilidades de construção de novas formas de participação e de exercício pleno e consciente dos direitos de cidadania, como também de formação profissional. O conhecimento é compreendido como uma construção social edificada na interação de teoria e prática, que abarca um processo de ensino e de aprendizagem que objetiva intercambiar saberes.

A proposta do Programa atenta ainda para as especificidades dos sujeitos, tais como: a heterogeneidade sociocultural dos educandos, a sua pluralidade cultural, de gênero, étnica e religiosa, bem como a diversidade de suas demandas educativas e suas condições de aprendizagem. Depreendemos a

preocupação de alguns educadores em oferecer aos educandos do Proeja um trabalho diferenciado na busca por atender suas especificidades e valorizar suas experiências.

O levantamento sobre os educadores que atuam no Proeja foi realizado com base no primeiro semestre letivo de 2014, considerando apenas os educadores que ministram aula para os cursos de Edificações, Metalurgia e Segurança do Trabalho. Contamos com a atuação de 85 profissionais, sendo que 36 deles ministram disciplinas da formação geral e 49 trabalham com disciplinas da formação profissional. Destaque-se que alguns educadores atuam, ao mesmo tempo, em mais de um curso. Verifica-se a necessidade de uma média de 37 educadores para operacionalizar cada curso que a Instituição oferta, dentro do Programa.

Desses educadores, 54% são homens, 70% com uma faixa etária entre 30 a 59 anos e 44% dos educadores estão na Instituição há menos de 10 anos. Além disso, 88% são efetivos. Desses, 66% possuem mestrado ou doutorado e 9% estão fazendo a Pós-Graduação.

## 5. MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO NO INTERIOR DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NO PROEJA

Neste capítulo, temos como tarefa exercitar a sistematização das experiências vividas pelos e com os sujeitos do Proeja, do Ifes - *Campus* Vitória, atentando para a atitude crítica requerida pela sistematização como prática de pesquisa no campo da educação popular. Para tal, elegemos, dentre as diferentes práticas educativas que compõem o *corpus* deste trabalho, as que mais diretamente expressam os tensionamentos, os riscos, as resistências, os desafios e a abertura dos sujeitos envolvidos para exercitarem as práticas de integração e da construção coletiva.

A partir da mediação das práticas, no decorrer do processo, o que colocamos em análise é a interpelação que nos inspirou a eleger a educação popular como uma alternativa de prática pedagógica e política no Proeja, no referido *campus*, dada à sua tradição no contexto da formação profissional e, ao mesmo tempo, sua história de elitização e status de “escola de excelência”, o que se constitui como uma das barreiras para o acesso de jovens e adultos trabalhadores à escola que, por ser pública, deveria ser aberta para todos. Coloca-se assim em questão sua qualidade e excelência em favor da permanência e conclusão, com êxito, desses sujeitos dentro de seus processos de formação.

Haveria, então, lugar para que seja exercitada a educação popular nesta Instituição? A partir dessa questão é que nos debruçamos sobre o movimento das práticas educativas nas quais estivemos envolvidas no interior do Proeja para, de dentro, exercitar a necessária leitura crítica e analítica das experiências vividas no processo.

É importante ressaltar que ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, a nossa compreensão sobre a sistematização de experiência, enquanto opção epistemológica, foi se modificando à medida que passamos a dialogar com outros interlocutores do campo da educação popular, fato que nos provocou a repensar o que tínhamos proposto inicialmente como objetivos a serem alcançados, abrindo caminhos para redimensionar a tarefa da sistematização que nos propusemos.

Sabíamos que seria impossível explorar todas as experiências vividas durante o processo da pesquisa, o que nos levou a eleger um fio condutor, ou nos termos de Messina e Osorio (2016, p. 615), um “ponto de observação” para que, como pedagoga do Proeja e também sujeito imbricado no processo, buscássemos compreender a lógica das práticas exercitadas, de dentro do processo de sistematização em curso.

Neste sentido, algumas experiências foram tomadas para análise, uma vez que emergiram no processo e se evidenciaram como importantes, a partir do ponto de vista dos sujeitos e pela frequência com a qual ocorreram, o que fez com que afluíssem como “categorias de análises” (MEJIA JIMENÉZ, 2013) ao longo da experiência, abrindo-se para outras categorias referidas ao marco conceitual da pesquisa.

Assumimos o risco de trabalhar a sistematização de experiência no trânsito entre os enfoques epistemológicos desconstrutivo e histórico-dialético, já mencionados. No primeiro momento, buscamos intervir nas práticas de forma a possibilitar uma inserção no campo institucional e afetar as instâncias de exercício do poder no *Campus* Vitória.

Nessa perspectiva, o processo de sistematização gerou em nós questionamentos sobre qual a possibilidade da educação popular contribuir para que seja abandonado “o que se é” ou que se faz como práticas pedagógicas no Ifes, “para colocar-se num horizonte de construção do que pode ser” (GHISO COTO, 1999, p. 9). No segundo momento, analisamos as experiências na sua relação com a “prática social e histórica, dinâmica, complexa e dialética” (GHISO COTO, 1999, p. 9), em virtude dos tensionamentos do contexto, das contradições e possibilidades a serem construídas, a partir de outra epistemologia.

É importante ressaltar que ao optar por uma lógica desconstrutiva da sistematização, não significa que o nosso movimento seja de desmontar o movimento das práticas, mas como observam Messina e Osorio (2016), o de dar um passo a mais, na busca por recuperar as experiências e abrir espaço para que as histórias dos próprios sujeitos ganhem visibilidade em relação às histórias que, na lógica dominante, prevalecem, e demarcam o perfil dos segmentos jovens e adultos pouco-escolarizados.



Com essa opção epistemológica, passamos a analisar as práticas educativas já mencionadas, a partir do ponto de observação em que a integração curricular e a construção coletiva nos interpelaram em todo o percurso da pesquisa. Passamos a analisar as reuniões pedagógicas iniciais e intermediárias como um dos espaços coletivos de intervenção, sem perder de vista a sua relação com a dinâmica histórica e social.

## 5.1 EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Desde um enfoque epistemológico desconstrutivo e de dentro de um ponto de observação bastante catalisador de experiências – as reuniões pedagógicas iniciais e intermediárias – constituíram-se em espaços, por excelência, de trocas entre os pares, abrindo nessa interlocução saídas para alguns impasses que desafiavam as práticas no que tange à integração curricular e à busca pela compreensão dos sujeitos jovens e adultos para os quais o Proeja se volta. Nessas reuniões junto aos educadores e educandos, entre os quais me situo como sujeito, quase sempre atuei coordenando, porém, também me encontrava realizando outras ações: ora registrando, ora refletindo, ora problematizando, ora escutando, ora perguntando e perguntando novamente.

Tendo em vista que a integração curricular se evidenciou como uma categoria em diferentes momentos de escuta dos sujeitos e nas trocas entre os educadores, torna-se necessário interpellá-la, retomando seus fundamentos como subsídio para a compreensão das práticas educativas gestadas nas experiências do trabalho docente coletivo e/ou mesmo individual, quando nos deparamos com exemplos de práticas docentes em que os educadores transitam “entre o fazer o que se sabe, sem saber o que se faz” (GHISO COTOS, 2004, p. 7).

### 5.1.1. A prática das reuniões pedagógicas iniciais

Com a implantação dos novos projetos pedagógicos nos cursos de Segurança do Trabalho e Edificações, em 2010, a equipe gestora do Programa

entreviu no sentido de criar espaços de planejamento coletivo, organizados no início do semestre letivo, com o grupo de educadores, tendo em vista que a atuação docente no Proeja se constituía como prática solitária do educador, apesar da existência de uma proposta de integração.

Essas reuniões foram organizadas de forma coletiva pela Coordenadoria do Proeja junto com as Coordenadorias de Cursos e o Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP), com um formato diferente a cada semestre, em busca de integrar cada vez mais os educadores e desencadear práticas de trabalho coletivo.

No período de 2013 a 2014 foram realizadas 14 reuniões pedagógicas iniciais voltadas para o planejamento coletivo, conforme discriminado na Tabela 8. Nessas reuniões, tivemos a participação dos educadores de formação geral e técnica, dos coordenadores do Proeja e de cada curso, bem como da equipe pedagógica.

Tabela 8 – Quantitativo de Reuniões Pedagógicas Iniciais realizadas no Proeja (2013 - 2016)

| Cursos                   | 2013 |          | 2014     |          | 2015     |          | 2016     |          | TOTAL     |
|--------------------------|------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|                          | 1º   | 2º       | 1º       | 2º       | 1º       | 2º       | 1º       | 2º       |           |
| Edificações              |      |          | 1        |          |          |          |          |          | 1         |
| Guia de Turismo          |      |          |          |          |          | 1        | 1        | 1        | 3         |
| Segurança do Trabalho    |      | 6        | 1        | 2        | 1        |          |          |          | 10        |
| <b>Total de Reuniões</b> |      | <b>6</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>14</b> |

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Embora esses encontros tenham ocorrido apenas uma vez por semestre, o investimento nessas reuniões de planejamento coletivo gerou uma aproximação entre os docentes da formação geral e os da área técnica. Esses momentos propiciaram reflexão e também permitiram a ressignificação e enriquecimento das práticas pedagógicas no tocante aos papéis desempenhados pela ação docente, abrindo possibilidades para novas experiências de formação.

Tomamos como dados empíricos os registros referentes ao que foi

produzido envolvendo o curso de Segurança do Trabalho e o universo de educadores que participaram das reuniões pedagógicas iniciais e para compor as narrativas da sistematização, trazemos 8 educadores e 3 gestores, conforme Quadro 3. Vale ressaltar que as narrativas foram produzidas durante as reuniões e seus registros foram realizados pela equipe pedagógica. A análise desta produção será explorada ao longo deste capítulo.

Quadro 3 – Educadores participantes das reuniões pedagógicas iniciais e que suas narrativas foram selecionadas para compor a sistematização<sup>61</sup>

| <b>Nome fictício</b> | <b>Formação geral / técnica</b> | <b>Disciplina ministrada</b>  | <b>Curso que trabalha</b>                   |
|----------------------|---------------------------------|---|---|
| Ana                  | -                               | Pedagoga  | Segurança do Trabalho                       |
| Clara                | Geral                           | Língua Portuguesa   | Cadista, Segurança do Trabalho e Metalurgia |
| Edna                 | -                               | Pedagoga e Pesquisadora   | Todos os cursos do Proeja                   |
| Eduarda              | Geral                           | Física  | Segurança do Trabalho                       |
| Elis                 | Técnica                         | Processos Industriais   | Segurança do Trabalho                       |
| Letícia              | Geral                           | Filosofia e Sociologia  | Todos os cursos do Proeja                   |
| Lucas                | Técnica                         | Engenharia elétrica e Pesquisador   | <i>Campus Serra</i>                         |
| Marcos               | Geral                           | Biologia  | Metalurgia e Segurança do Trabalho          |
| Mary                 | Geral                           | Inglês  | Segurança do Trabalho e Guia de Turismo     |
| Rayna                | -                               | Coordenadora do Proeja  | Todos os cursos do Proeja                   |
| Thiago               | Técnica                         | Economia Solidária, Projeto Integrador e Disciplinas Técnicas do Curso de Turismo | Todos os cursos do Proeja                   |

Fonte: elaborado pela autora (2016).

<sup>61</sup> Entendemos que a relação dos educadores participantes apresentados no Quadro 3 é trazida apenas como uma forma de organização didática dos dados e para localizar o leitor no acompanhamento das narrativas produzidas pelos sujeitos.

Na primeira reunião com o curso Técnico de Segurança do Trabalho ocorrida em 2013, tivemos dois momentos de encontro: um no dia 10 de dezembro, com as turmas do 1º, 2º e 3º módulo, e no dia 12 de dezembro, com as turmas do 4º ao 8º módulo. O formato escolhido para essa reunião foi a realização do planejamento por turma.

Diferente da reunião intermediária, em que o aluno é o centro das discussões, esta reunião abre espaço para que cada professor apresente o que e como trabalha na sua disciplina, o que uma disciplina pode contribuir com a outra. Alguns professores já trabalham com o Proeja há bastante tempo, mas há outros professores que estão chegando agora e nunca trabalharam ou só trabalharam com os alunos do subsequente, ou do integrado regular, o Proeja tem as suas especificidades. Por aquilo que a gente já viu no planejamento com as turmas dos primeiros módulos, mesmo não tendo o planejamento, os conteúdos estão dialogando, mas, há essa necessidade de diálogo entre os professores. [...] Por exemplo, a professora da disciplina de Processos Industriais relata que explorava a questão da Revolução Industrial na sua disciplina, verificamos que outros professores de história, de filosofia e língua portuguesa também abordavam esse conteúdo, cada um na sua área de conhecimento, e fazendo suas problematizações que se aproximavam. Mesmo a gente não tendo isso sistematizado, vemos que na proposta que fizemos no projeto de curso que está chegando ao final do ciclo, conseguimos que os conteúdos dialoguem entre si. Agora que vamos entrar no sexto módulo do curso e a maioria das disciplinas são técnicas e cada uma com sua especificidade, a integração se torna mais exigente e é o nosso principal desafio no Proeja (Edna - Pedagoga do Proeja - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial da turma V14, realizada em 2013).

Ao propor o planejamento coletivo buscamos organizar os conteúdos e práticas para aperfeiçoar a formação dos educandos, numa perspectiva não mercadológica, mas tendo como horizonte a formação integral dos estudantes, a partir de “suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (ARAUJO, FRIGOTTO, 2015, p. 68).

O que se observa no registro dessa reunião é que as condições nas quais essa prática pôde se efetivar tornam-se um dos principais elementos de análise, uma vez que, do ponto de vista da educação popular, o contexto e as condições em que a experiência se dá são elementos fundamentais para caracterizar o processo como criador e único.

De dentro desse processo, as experiências vividas pelos professores das diferentes disciplinas nas áreas de formação geral e técnica evidenciam: as trocas,

as formas de integração de conteúdos que vêm sendo promovidas e que o tempo de planejamento diário semanal, que até então inexistia; o passar a garantir essas trocas e a permitir a percepção do movimento de integração que vem sendo construído (BRASIL, 2007a).

Ao nos apropriarmos das narrativas das reuniões pedagógicas, se tornou possível conhecer um pouco mais das práticas compartilhadas na reunião de planejamento, de onde emergiram vários textos contextualizados e produzidos na interação entre os sujeitos:

Eu trabalho neste semestre com a turma V13, com sociologia. Além da introdução para eles entenderem o que a gente vai fazer, eu digo que tanto na filosofia, quanto na sociologia a gente tem uma luta de mostrar a utilidade da disciplina, o quanto ela é importante [...]. Eles gostam, mas mesmo assim, no início, a gente trabalha essa parte o que fazer com essa disciplina. Na sociologia, então, a gente tem um caminhar para a compreensão da sociedade. Eu trabalho agora no início com a sociedade capitalista, como ela se constitui, sociedade socialista, depois a globalização, com ela vem o neoliberalismo. Para eles entenderem porque nossa vida é desse jeito, porque nosso modo de trabalho é assim. E no final a gente fala um pouquinho de alguns sociólogos, aqueles que mais se destacaram e suas propostas para eles também terem opção de conhecer [...] Em nível de mundo, a gente fala dos estudos que já vem acontecendo, sendo colocados aí. O foco é esse por causa do trabalho do técnico de segurança. [...] Quando é turma do Proeja, como eles carregam na experiência de vida, eu procuro aproveitar sempre essa experiência de vida, os exemplos. É onde a gente destaca um pouquinho, mas de qualquer maneira eles estão aí, vão para o mundo do trabalho daqui a pouco. São quatro anos e querendo ou não já vão estar com o diploma, inseridos. A gente está sempre focando o trabalho, claro que dando essa oportunidade de uma visão crítica do trabalho também, mas é nesse sentido que eu concluo esse caminhar, tanto da filosofia, quanto da sociologia (Leticia - Professora de Filosofia e Sociologia - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial da turma V13, realizada em 2013).

No relato da professora de filosofia e sociologia, “experiências” e “trabalho” emergem como categorias importantes, o que nos remete mais uma vez a Freire e Thompson. Por exemplo, as experiências de trabalho dos educandos das classes populares são trazidas pela educadora como forma de valorização, visibilidade e produção de sentido dos conteúdos explorados em sala de aula. A educadora assume uma postura de problematização, no sentido de promover a integração entre os saberes populares e o conteúdo de suas disciplinas na relação com o conhecimento científico sistematizado na escola, reforçando a importância da busca de sentido e significado na (re)construção de conhecimentos pelos educandos.

Destacamos outra experiência para compartilhar os movimentos empreendidos pela docente a partir da interação com os estudantes:

Bem, eu dou física para eles, esse semestre a gente começou a trabalhar hidrostática e no ano que vem a gente vai dar continuidade com o conteúdo de energia. Eu venho trabalhando com experimentação e como a turma é muito pequena, cada um fica responsável pela execução de um experimento, uma demonstração. Eu tenho gostado muito dessa maneira de trabalhar. Eu tenho conversado com a turma e eles também têm gostado. O que mais me surpreendeu e até já reproduzi isso para outras pessoas é que a aluna Maria Clara pediu para eu levá-los mais ao laboratório porque ela se sente muito importante no laboratório. Eu gostei muito dessa fala dela porque me fez pensar que uma atitude tão pequena da minha parte pode estimular tanto uma pessoa a se envolver. E ela tem gostado muito da Física. [...] É porque eu tenho dado outra abordagem, tenho modificado muito a minha forma de trabalhar. As minhas provas estão essencialmente conceituais, eu tenho fugido das fórmulas. Porque a gente vê os meninos dizendo que não gostam de Física, que odeia fazer conta... Tudo bem, não sabe fazer conta, então vamos aprender os conceitos. E os experimentos que eu passo para eles são justamente para trabalhar os conceitos. O que eu tenho gostado do experimento, esse semestre eu até elogiei bastante essa turma, é você ver o envolvimento do aluno, quem preparou antes, quem não preparou [...] eu acho que você valoriza quem está estudando, quem foge da matemática, quem gosta da Física, da ciência em si (Eduarda - Educadora de Física - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial da turma V13, realizada em 2013).

Nos excertos acima, identificamos vozes que indicam que os educadores aprendem e ensinam na relação com os jovens e adultos. Nas narrativas das educadoras de áreas distintas identificamos práticas educativas baseadas em processos de negociação cultural e confrontação de saberes, que promovem o rompimento com uma perspectiva bancária de transmissão de conhecimento, possibilitando aos educandos a produção do seu conhecimento a partir de processos educativos que valorizam as mediações dos saberes escolares com as experiências de vida.

Na busca de fazer dialogar a teoria e a empiria deparamo-nos com a dissertação de Gama (2015), que investigou sua prática com o ensino de Física, no curso de Segurança do Trabalho. No primeiro momento, a docente-pesquisadora, de forma dialógica, apresenta o conteúdo e busca o conhecimento prévio dos educandos. No segundo momento, os estudantes realizam e apresentam suas propostas experimentais. No final do trabalho, constatou que:

Para 80% dos alunos, as Atividades Experimentais Demonstrativas (AED) utilizadas na abordagem do conteúdo de Hidrostática: despertam o interesse pelo assunto, contribuíram para a compreensão dos conceitos físicos, contribuíram para manter atento às explicações e às discussões e estimularam a participação na aula levando-os a fazer, espontaneamente, perguntas ou comentários sobre o conteúdo abordado. Segundo 90% dos entrevistados as AED permitiram um aumento do diálogo com o professor e para 70% estimulou a fazer os exercícios propostos. Os exemplos, utilizados pelo professor na abordagem do conteúdo: despertam o interesse para o assunto, contribuíram para a compreensão dos conceitos físicos, contribuíram para manter o aluno atento às explicações e às discussões, estimularam a participação na aula levando-os a fazer, espontaneamente, perguntas ou comentários sobre o conteúdo abordado e estimulou a fazer os exercícios propostos, na opinião de 80% dos entrevistados. Esse recurso teve apontamento positivo no aumento do diálogo com o professor para 90% dos alunos. Para 90% dos alunos, a prática investigativa realizada no laboratório: despertou o interesse para o assunto, contribuiu para a compreensão dos conceitos físicos e para manter o aluno atento às explicações e às discussões. Todos os alunos avaliaram que tal prática permitiu um aumento do diálogo com o professor e 80% disseram que essa atividade estimulou a participar na aula, levando-o a fazer, espontaneamente, perguntas ou comentários sobre o conteúdo abordado [...]. Com a abordagem experimental proposta, permitimos aos educandos compartilhar com pessoas externas ao ambiente escolar os conhecimentos que estava adquirindo, sendo que 92% dos alunos relataram essa participação e apresentaram apontamento positivo para essa interação. Ressaltamos também que 54% dos alunos procuraram o professor-pesquisador no contra turno para esclarecer dúvidas [...] (GAMA, 2015, p. 155-158).

A partir do exposto, percebe-se uma mudança nas práticas que emergem da narrativa da educadora de Física e do resultado de sua dissertação quando ela afirma que tem “[...] modificado muito a minha forma de trabalhar [...]”. “[...] Aprendendo a sair do seu modo de pensar e de sua metodologia [ela busca abandonar] a rigidez e a fixação epistemológica [...]” (ETGES, 2000, p. 77) pela construção de caminhos mais adequados com os educandos, a partir de atividades experimentais demonstrativas. Nos depoimentos dos educadores de Biologia e Língua Portuguesa verificamos também fragmentos desse modelo de pensar o fazer pedagógico:

A gente trabalha, em Biologia, o corpo humano, os sistemas e tal. E aí eu tento puxar para a questão da Segurança do Trabalho, principalmente quando a gente trabalha sistema cardiovascular, que a gente trabalha a pressão arterial, essas coisas de altura. A gente trabalha muito a questão das doenças e da prevenção. Trabalha também a questão dos fungos, de algas, de todas essas coisas. Então, eu tento dar uma visão nesse sentido. [...] E elas estão gostando muito de aulas práticas [...] eu estou tentando levá-las o máximo possível para o laboratório. Pelo menos de quinze em quinze dias eu levo, para elas terem também essa vivência de laboratório, que eu acho importante. Então tenho trabalhado nesse sentido, teoria e prática. Combinei com elas de a gente fazer uma visita lá no Anatômico, da Ufes, assim que a gente retornar, para elas conhecerem o corpo. Porque lá tem os abertos. Aí vem umas “ah, mas eu não sei se eu vou conseguir”,

mas é importante? Porque o curso também envolve essas coisas. Então a gente tenta trabalhar da forma mais prática possível. Mas eu acho que elas estão acompanhando bem. Em termos de interface, eu não sei se teria, assim, como a gente trabalhar com alguma outra disciplina mais diretamente, mas eu estou à disposição. Dentro desse contexto do corpo humano, acho que a gente poderia trabalhar várias coisas (Marcos - Educador de Biologia - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial da turma V14, realizada em 2013).

[...] A ideia é que: eles fazem o estudo, eles pesquisam, eles elaboram, eles ensaiam e eles externam o aprendizado [...]. E é isso o que a gente precisa fazer, realmente. Eu acho que esse é o nosso papel, ajudar o aluno a procurar o caminho para melhorar o todo. Se ele souber fazer isso, ele vai pegar qualquer livro e vai aprender qualquer disciplina (Clara - Educadora de Língua Portuguesa - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial da turma V14, realizada em 2013).

Verifica-se nas falas dos educadores uma compreensão crítica do processo educativo, o que permite aos educandos a possibilidade de construção do conhecimento explicitada nas práticas desenvolvidas nos laboratórios e visitas técnicas, promovendo assim, a unidade entre as dimensões do fazer e do pensar, do trabalho manual e do intelectual, da teoria e da prática. Na narrativa do educador de Biologia, verificamos que sua preocupação se volta para um objetivo: o de que os educandos tenham um conhecimento prático de como é o corpo humano, seus órgãos e seu funcionamento. Isso pode ser indicativo de uma compreensão não cartesiana acerca do ser humano, em que o corpo é fragmentado e parcelado, o que a aproxima de uma dimensão epistemológica e antropológica unitária da pessoa humana.

Tem-se por convicção que as reflexões sobre as experiências ocorridas em sala de aula e as aprendizagens delas decorrentes vêm abrindo outros caminhos, fazendo avançar as práticas docentes que têm possibilitado a alguns educadores deslocar seus olhares para as necessidades de aprendizagem dos sujeitos educandos. E isso com a preocupação de integrar conhecimentos da cultura elaborada e os saberes populares na produção de outra epistemologia, de produzir novas formas de conhecer e dar sentido ao conteúdo específico das disciplinas, num movimento que entendemos estar na direção da integração curricular.

É interessante pensar a questão tempo, apesar de eles terem menos tempo para estudar, o tempo que a gente passa com eles, a impressão é de que é maior que a aula dos cursos integrados e das engenharias. Eu achava que a aula era muito pouco aproveitada nesses cursos. Eu não conseguia trabalhar tantas coisas. Com as turmas do Proeja, eu sinto que eu consigo trabalhar muita coisa, eu consigo desenvolver muita coisa. Às vezes, uma



aula de uma hora eu consigo fazer muitos debates. Eu não sei se é porque eles vivenciam essa realidade e aí eu não preciso explicar o que é óbvio para eles e aí as coisas funcionam muito bem. Tenho um aluno da turma N24 de Metalurgia, a gente estava discutindo sobre as teorias da liderança. Várias teorias de liderança são neoliberais que acreditam no grande homem, no grande sábio [...] Engraçado que o aluno fala 'Professor, esse negócio de líder servidor? O líder está aqui mais como um capitão do mato do que como servidor' [...] Olha que interessante que ele observa, 'esse líder, professor, às vezes ele é tão oprimido quanto eu, ele ganha um pouco a mais que eu, mas ele tem que me oprimir para que eu consiga realizar porque tem alguém ganhando muito dinheiro com isso' (Registro do diário de campo - Conversa informal com o educador Thiago, em maio de 2016).

Neste contexto, a interação entre os sujeitos propicia movimentos de leitura e de releitura de suas visões de mundo, em que o educador é desafiado a problematizar com os educandos as questões da realidade, abrindo espaço para uma apreensão crítica dessa mesma realidade. Freire (1983, p. 21) afirma que qualquer esforço da educação popular de problematização do "homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilita que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão".

Os registros de compartilhamento das experiências, oriundos das reuniões iniciais, ganham força na voz dos educandos. Tal condição foi observada quando lhes foi perguntado se os educadores, dentro do espaço da sala de aula, tentam dialogar com o que eles já sabem, ou se aula, não estabelecem nenhuma interlocução com a bagagem de experiências que já possuem. A escuta de uma das educandas pode ser apreciada no que segue:

Os professores trabalham com a nossa história. Eles tiram da gente o que a gente tem já de conteúdo, de vivência, para trabalhar em sala de aula. Então nos valoriza. É um respeito. Porque as pessoas chegam aqui e elas já trazem uma construção. Ninguém vem para uma escola sem ter uma construção de transformação. Ninguém chega ao ensino médio integrado sem bagagem. E é como eu disse para você, a gente passava aqui na frente, via a escola dos sonhos, e a gente não se via aqui dentro. Então para chegar até aqui é porque a gente venceu o medo, que a gente se capacitou de alguma forma e estamos aqui. Então os professores eles percebem isso, nos incentivam e tiram da gente o que a gente traz de capacidade [...] o que tem de interessante no Proeja é que existe uma integração da fala dos professores. Tanto dos que cuidam das ciências exatas quanto dos que nos orientam nas ciências humanas. A professora de física, por exemplo, é brilhante. Um professor sempre traz um fundamento que parece uma orientação agregada (embora eu não saiba como seja o planejamento deles). Eu penso que eles se organizam. Uma matéria acaba trazendo um gancho da outra matéria [...] Os professores são preparados e tentam nos convencer de que a gente está no melhor lugar (Lúcia - Aluna de Segurança do Trabalho - Entrevista realizada em abril de 2016).

Constatamos na escuta dessa educanda vários indicativos de que os

educadores têm exercitado a valorização dos saberes oriundos das experiências da vida e do trabalho. Com essa postura, tecem fios condutores das práticas de educação popular na busca pela emancipação dos educandos, que não se dá apenas no campo cognitivo, mas principalmente nos campos políticos e sociais.

Rastreando os registros das reuniões pedagógicas iniciais observa-se que essa prática se constituiu no processo como uma possibilidade de construção coletiva. O contexto inicial desfavorável aos encontros foi sendo problematizado, ao mesmo tempo em que produzimos interferências buscando as condições, no sentido de criar espaço e garantir o tempo para que os educadores pudessem se reunir para pensar o curso e suas práticas pedagógicas. Conforme veremos abaixo, a equipe gestora do Programa, a partir da escuta dos estudantes, conseguiu perceber os avanços dessa prática, o que levou à instituição do planejamento coletivo, em 2013, como uma prática permanente:

Há muito tempo a gente vem expressando com a direção e núcleo de gestão pedagógica, a necessidade de fazer um planejamento coletivo. Nós fizemos já o ano passado. Com cada turma separada, ficou para este semestre. A ideia foi então que a gente conseguisse um espaço para conhecer o curso, os professores que estão iniciando o trabalho, os professores da segurança, que ainda não conhecem o Proeja, para a gente conversar informalmente, tomando um cafezinho. Eu acho que é um momento bem interessante, bem importante, a gente percebe também que isso reflete na sala de aula. Depois daquele planejamento passado, muitos alunos foram conversar, dizendo como é que estão percebendo nas aulas, como é que eles perceberam nas aulas, os professores, o entrosamento da disciplina, o entrosamento dos conteúdos, que os professores estão mais receptivos com os alunos, mas a gente precisa pensar em novas práticas, novos modos da gente fazer a nossa sala de aula em prol dos nossos alunos (Rayna - Coordenadora do Proeja - Registro da reunião pedagógica inicial do curso de Segurança do Trabalho, realizada em junho de 2014).

[...] quando nós pensamos esse tempo aqui com vocês, nós tivemos o cuidado de solicitarmos à direção de ensino a liberação das turmas. Porque se não fosse dessa forma, a gente tem certeza que não ia conseguir esse momento. Então, o diretor autorizou, as turmas foram dispensadas, para que nós pudéssemos ter o maior número de professores que fosse possível aqui, e também a tranquilidade para discutir uma tarde. A gente não está preocupado com o tempo, de 13h30 a 17h30, mas a gente precisa dessa tarde, porque são muitos assuntos, são muitas as demandas, muitas as falas que nós ouvimos de vocês, dos alunos e a gente dificilmente tem um momento como esse, um momento para estar conversando. Daí a nossa preocupação de estar reforçando essa participação, esse envolvimento, o aproveitamento desse tempo aqui, precioso para todos nós (Ana - Pedagoga do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial do curso de Segurança do Trabalho, realizada em junho de 2014).

Os registros dessa reunião explicitam a importância da busca por alternativas da ação pedagógica para promover as condições em nível local para a experimentação com a construção do trabalho coletivo entre os educadores. Do ponto de vista da educação popular, como vimos, a construção de uma experiência dessa natureza tem no contexto histórico específico a sua condição de se materializar.

Se nos voltarmos para o contexto de refluxo da oferta do Proeja, enquanto indução da política de formação dos trabalhadores e como proposta de integração curricular, as condições produzidas no Ifes - *Campus* Vitória para a realização das reuniões aqui analisadas, integram práticas e experiências vividas que só podem ser compreendidas na relação com o próprio contexto em que são gestadas e que por suas características se tornam irrepetíveis (JARA HOLLIDAY, 2009).

Com esse caráter, em 2014 foram realizadas duas reuniões com os educadores do curso de Segurança no Trabalho (em 03 de junho e 22 de outubro) e ampliadas para o curso de Edificações. Nas reuniões de junho, buscou-se a participação de todos os educadores que atuavam com cada curso. Os objetivos foram o de fazer uma reconstrução histórica da formulação do Proeja e sua fundamentação teórico-metodológica, bem como discutir o processo de construção do Projeto de Curso e ainda possibilitar a cada educador a apresentação de sua proposta de trabalho com a disciplina, na relação com o curso, e também relatar as dificuldades encontradas no processo.

[...] sempre tem alguém que tem experiências. Quando você começa a falar sobre os processos industriais, você tem alguém que sabe fazer artesanato e alguém fala “ah, mas eu ganho dinheiro fazendo crochê para bancar minha família” [...] A única dificuldade que eu tenho, não sei se os outros professores também têm, é que muitas vezes a gente monta uma visita técnica, os alunos se preparam e a gente também, e na última hora não tem a condução, não vai ter a visita. Isso desanima demais, demais. [...] Eu acho que a visita técnica ela tem que ser organizada com responsabilidade da escola, com tudo para poder levar e trazer (Elis - Educadora de Processos Industriais - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial do curso de Segurança do Trabalho, realizada em junho de 2014).

[...] já aviso, nós não temos feito integração com as matérias técnicas, mas estamos abertas. Até o momento, o que a gente tem feito de diferente da equipe que trabalhava antes é que em conversas e em pesquisas que foram feitas, conjuntamente com a equipe do Neja da Ufes, nós descobrimos que esse público queria ter a chance de estudar inglês numa abordagem comunicativa, [...] que é o que nós oferecemos para o ensino médio integrado regular. Então, nós começamos a trabalhar essa linha com eles também e está sendo um sucesso [...] Eles têm as dificuldades deles, mas

assim, nós sentimos que eles na grande maioria se interessam pelas aulas, participam. Alguns com insegurança, com medo, normal. Mas a gente procura trabalhar a autoestima, focar o que eles sabem não o que eles não sabem. Nós temos ciência de que eles não sabem muito, mas a gente não deixa isso tão claro para eles. A gente procura valorizar o que eles sabem. Eles são diferentes, tem uns que pegam mais, tem turma que pega menos. Tem turma mais motivada, tem turma menos motivada. Mas a gente está indo por esse viés e estamos abertas a contribuições e sugestões de vocês. Mas assim, deixando claro que a metodologia utilizada no momento é a comunicativa. Mas não é a única possibilidade (Mary - Educadora de Inglês - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial do curso de Segurança do Trabalho, realizada em junho de 2014).

Apesar dos relatos que indicam movimentos de mudanças das práticas e tentativas de integração, temos que problematizar o fato de que cada educador está trabalhando a sua disciplina, ainda, isoladamente. De dentro das relações que ele mesmo busca estabelecer com outras disciplinas e com o curso, reafirma-se a abertura que aponta para a integração e, conseqüentemente, para o trabalho coletivo.

Na reunião realizada em outubro de 2014, com os docentes do curso Técnico de Segurança do Trabalho, o encontro foi proposto em dois blocos, no primeiro bloco, as turmas do 1º ao 4º módulo, e no segundo bloco, as turmas do 5º ao 8º módulo. O objetivo foi de apresentar o perfil das turmas, discutir as propostas de trabalho de cada educador e realizar planejamento integrado de estratégias metodológicas e avaliativas.

Percebemos um avanço nas discussões sobre qual é o papel do Ifes com a oferta para jovens e adultos, bem como na discussão sobre a integração. Entretanto, muitos educadores relatam as dificuldades de se trabalhar com os educandos, em função da chamada “falta de base”, o que se pode verificar nos textos abaixo:

[...] A gente passa por várias fases quando trabalha com a educação de jovens e adultos, a primeira é [...], o aluno está errado, ele não devia estar aqui, ele nunca vai ser um técnico em Segurança do Trabalho. Mas depois com o tempo, a gente vai sentindo que essas questões do conteúdo, elas são menos importantes na formação daquele sujeito do que a formação dele como ser integral, e como ser social. Depois, com o tempo a gente passa a refletir qual é a função social da escola. Para que este aluno está aqui, para o que essa escola existe? E a gente começa a ponderar o que é realmente importante para ensinar para ele. É claro que esse processo todo não é simples, e também não é do dia para a noite, e ele também vai de encontro a um momento histórico que a gente tem, em que a gente foi educado (Rodrigo - Educador de História - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial do curso de Segurança do Trabalho, realizada em outubro de 2014).

Na narrativa do educador Rodrigo, encontramos a problematização sobre a função social da escola, que normalmente está preocupada em formar um contingente de sujeitos para atender a uma demanda de mercado e, com isso, já classifica se este educando pode ou não estar ali, se o mercado vai ou não absorver esse sujeito. Deste modo, a escola tem se distanciando cada vez mais de sua função social de formação integral do ser humano, que possibilite “a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo libertador” (BRANDÃO, 2006, p. 74), com solidariedade e justiça social.

[...] eu já participei de algumas reuniões como essa e a questão interdisciplinar nunca entra, é sempre assim, na minha disciplina, eu preciso de matemática [...] E geralmente o que prevalece é a dificuldade da física, a dificuldade da matemática, é o português, a dificuldade de topografia, é porque o exercício é muito grande, e ele não consegue se organizar para resolver o problema. Só que a gente, enquanto professor, eu estou falando isso porque eu também sou professor, faço a mesma coisa. A gente fica focando no nosso conteúdo ali, e não consegue visualizar a integralidade da coisa. Então eu acho que a fala de todo mundo é verdadeira. E de coração, a gente realmente tem muita dificuldade em lidar com esse grupo. Mas uma coisa que eu fui percebendo com o tempo assim, é que a gente tem que pensar fora do umbigo. Enquanto a gente pensar no umbigo da gente, a gente não vai achar um jeito. Em que isso pese, repensar a escola, em pensar na situação profissional, a nossa formação e tudo mais. Eu só acho que a gente esquece quando a gente foi educando, eu tenho certeza, quando a gente terminou a graduação, a gente não sabia nada. A gente foi aprender com o tempo da nossa formação. [...] (Lucas - Educador do *Campus Serra*<sup>62</sup> - Registro do NGP da reunião pedagógica inicial do curso de Segurança do Trabalho, realizada em junho de 2014).

A narrativa do educador Lucas levanta uma problematização, a partir do seu ponto de vista como educador da área de Engenharia com foco de estudo no ensino de Física. Ele tece uma crítica à fragmentação do conhecimento como um movimento necessário de busca de construção de currículos integrados ao problematizar a ausência do debate da interdisciplinaridade no diálogo entre as diferentes disciplinas. Ao mesmo tempo, vai ao encontro da reflexão de Etges (2000), quando este traz a crítica da interdisciplinaridade instrumental, em que o saber e o conhecimento numa ciência servem apenas como meio para um fim em outro campo. Conforme assinala o educador “[...] A questão interdisciplinar nunca entra, é sempre assim, na minha disciplina, eu preciso de matemática [...] Enquanto a gente pensar no umbigo da gente, a gente não vai achar um jeito [...]”.

---

<sup>62</sup> Este professor durante o período de 2013 a 2015 realizou sua pesquisa de doutorado, no *Campus Vitória*, e esteve integrando e desenvolvendo as práticas educativas com os educandos do Proeja, no ensino de Física.

Nessa linha de raciocínio, a interdisciplinaridade não pode reduzir as ciências a um denominador comum, uma vez que “[...] sempre acaba destruindo a especificidade de cada uma, [...] dissolvendo os conteúdos vivos em formulações vazias que nada explicam, podendo transformar-se, ao contrário, em estratégias de exclusão e domínio absoluto [...]” (ETGES, 2000, p.73). Ressalta-se ainda nessa prática a importância do desenvolvimento de formas de cooperação, criticidade e criatividade.

Várias outras narrativas fizeram emergir novas questões, como: os educandos ainda não se encontraram como educandos do Ifes; o Ifes é paternalista com os educandos do Proeja; mesmo com ações pequenas, como a formação continuada e as reuniões de planejamento, já se percebe uma melhora no trabalho; problematizam que nem todos os educandos aprendem do mesmo jeito e que existe uma lógica perversa na escola, são os educandos que precisam se adaptar a ela e não ela aos educandos. Houve também a defesa da ideia de que o Ifes precisa enfatizar a formação humana e que o trabalho coletivo envolve o compromisso da ação individual com a perspectiva da transformação.

### **5.1.2 A prática educativa das reuniões pedagógicas intermediárias<sup>63</sup>**

No contexto do *Campus* Vitória, as reuniões intermediárias se constituíram como um dos componentes da prática dos diferentes cursos ofertados por esse *Campus* e que foram ressignificadas no percurso do Proeja. Inicialmente, essa era uma prática de avaliação restrita a pedagogos e educadores para acompanharem o desenvolvimento acadêmico dos educandos.

A coordenação do Proeja, a equipe pedagógica e os educadores, de forma intencional, buscaram “experimentar coletivamente a produção de um novo olhar sobre essa prática” (MEJÍA JIMENÉZ, 2009, p. 22, tradução nossa) no sentido de tornar visíveis processos invisíveis presentes nela. Inicia-se, dessa forma, um movimento de inserção da participação dos educandos nessas reuniões, uma vez que, com essa mudança, eles puderam ter suas múltiplas vozes ouvidas como principais protagonistas dessa prática. Passa-se, então, a exercitar a escuta e o

---

<sup>63</sup> Essas reuniões já foram objeto de estudo durante o percurso da pesquisa, como se poderá ver em Scopel e outros (2012; 2014).

diálogo com os gestores, os discentes e os docentes sobre o desenvolvimento da turma e o aproveitamento acadêmico obtidos do início do semestre até o momento de realização da reunião.

A prática do diálogo tornou-se, portanto, um exercício necessário e permanente, abrindo lugar para tensões, confrontos entre educadores e educandos nas questões referentes às avaliações nas diferentes disciplinas, as condições de atendimento da frequência, intervenções da ação pedagógica, etc. As reuniões pedagógicas intermediárias têm o objetivo de estabelecer momentos de reflexão em que os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar se encontram uma vez por semestre para dialogar, trocar experiências, conhecimentos e valores sobre o processo de ensino e de aprendizagem relativo aos cursos.

Na análise dos dados empíricos produzidos nas reuniões pedagógicas intermediárias voltamo-nos para os dados dos cursos de Cadista, Edificações, Guia de Turismo, Metalurgia e Segurança do Trabalho discriminados na Tabela 9. Vale pontuar que acompanhamos todas as reuniões e coordenamos a maioria delas, como pedagoga. Sendo assim, tomamos para análise o registro das memórias produzidas nessas reuniões.

Tabela 9 – Quantitativo de Reuniões Pedagógicas Intermediárias realizadas no Proeja (2013 - 2016)

| Cursos<br><br>Ano/Semestre | 2013      |           | 2014      |           | 2015      |           | 2016      |           | TOTAL      |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
|                            | 1º        | 2º        | 1º        | 2º        | 1º        | 2º        | 1º        | 2º        |            |
| Cadista                    | -         | -         | -         | -         | 1         | 2         | 3         | 4         | 10         |
| Edificações                | 3         | 3         | 4         | 4         | 3         | 3         | 3         | 3         | 26         |
| Guia de Turismo            | -         | -         | -         | -         | 1         | 2         | 3         | 4         | 10         |
| Metalurgia                 | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         | 32         |
| Segurança do Trabalho      | 8         | 8         | 8         | 8         | 8         | 8         | 8         | 8         | 64         |
| <b>Total de Reuniões</b>   | <b>15</b> | <b>15</b> | <b>16</b> | <b>16</b> | <b>17</b> | <b>19</b> | <b>21</b> | <b>23</b> | <b>142</b> |

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Durante o período de 2013 a 2016 foram realizadas 142 reuniões, envolvendo a participação de todos os educadores e educandos de cada turma. A organização dessas reuniões cabe à equipe pedagógica e apresenta a seguinte configuração: inicia-se o diálogo com as orientações de interesse da turma; posteriormente, os educadores pontuam as questões que dificultam/facilitam o processo de ensino e aprendizagem da turma, fazem considerações de momentos e/ou de educandos que precisam ser tratados nas suas diferenças. Em seguida, abre-se o espaço de fala aos educandos, que livremente colocam-se a respeito de suas dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos, às tarefas e avaliações propostas em cada disciplina. Além disso, eles se posicionam sobre os aspectos gerais do curso e sobre a administração técnica e pedagógica da escola.

Logo após esse momento, é estabelecido um debate e, finalmente, os encaminhamentos que deverão ser feitos para aprimorar o andamento do curso (SCOPEL, 2012). Do universo de educadores e educandos do Proeja, participantes das reuniões pedagógicas intermediárias, selecionamos as narrativas de 16 educadores e 10 educandos para compor a sistematização, conforme os Quadros 4 e 5.

Quadro 4 – Educadores participantes das reuniões pedagógicas intermediárias, que tiveram suas narrativas foram selecionadas para compor a sistematização

| <b>Nome fictício</b> | <b>Formação geral / técnica</b> | <b>Disciplina ministrada</b>       | <b>Curso que trabalha</b>          |
|----------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Anderson             | Técnica                         | Disciplinas técnicas de Metalurgia | Metalurgia e Segurança do Trabalho |
| Clarice              | Geral                           | Matemática                         | Segurança do Trabalho e Metalurgia |
| Fabício              | Geral                           | Física                             | Edificações e Metalurgia           |
| Felipe               | Técnica                         | Agentes de Riscos Químicos         | Segurança do Trabalho              |
| Isabela              | Geral                           | Matemática                         | Segurança do Trabalho              |
| Letícia              | Geral                           | Filosofia e Sociologia             | Todos os cursos do Proeja          |
| Margarida            | Técnica                         | Psicologia do Trabalho             | Segurança do Trabalho              |
| Mauricio             | Técnica                         | Disciplinas técnicas de Metalurgia | Segurança do Trabalho              |
| Maya                 | Geral                           | Língua Portuguesa                  | Metalurgia                         |
| Míria                | Técnica                         | Material de Construção             | Edificações                        |
| Patrícia             | Geral                           | Biologia                           | Guia de Turismo e Metalurgia       |



|         |               |   |                           |
|---------|---------------|---|---------------------------|
| Pedro   | -             | Coordenador   | Edificações e Cadista     |
| Rafael  | -             | Diretor de Ensino   | -                         |
| Rodrigo | Geral         | História  | Todos os cursos do Proeja |
| Thiago  | Técnica       | Economia Solidária, Projeto Integrador e Disciplinas Técnicas do Curso de Turismo | Todos os cursos do Proeja |
| Vitor   | Geral/Técnica | Geografia e Disciplinas Técnicas do Curso de Turismo                              | Todos os cursos do Proeja |

Fonte: elaborado pela autora (2016)

Quadro 5 – Educandos participantes das reuniões pedagógicas intermediárias, que tiveram suas narrativas selecionadas para compor a sistematização

| <b>Nome fictício</b> | <b>Curso/Período</b>               |
|----------------------|------------------------------------|
| Augusto              | Edificações - 1º ano               |
| Carlos               | Guia de Turismo - 4º período       |
| Ellen                | Segurança - 3º período             |
| Helena               | Segurança - 2º período             |
| Joaquim              | Cadista - 1º período               |
| Fernando             | Metalurgia - 8º período            |
| Maria                | Segurança do Trabalho - 2º período |
| Ricardo              | Guia de Turismo - 2º período       |
| Sérgio               | Edificações - 1º ano               |
| Sofia                | Segurança do Trabalho - 1º período |

Fonte: elaborado pela autora (2016)

Num empenho analítico de sistematização da experiência passamos a compartilhar algumas sínteses extraídas das reuniões pedagógicas intermediárias, de modo que algumas questões que emergiram constituem-se como desafios pedagógicos e políticos que tensionam as práticas, na busca de superação.

Um dado recorrente na avaliação dos educadores é a baixa assiduidade e/ou pontualidade de alguns educandos, independente do curso, conforme veremos nos excertos dos registros dessas reuniões:

[...] As professoras de Geografia, Língua Portuguesa, Sociologia e Artes reclamaram do excesso de faltas de alguns alunos da turma [...] (Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária do 1º período, do curso de Cadista, realizada em novembro de 2015).

[...] O professor Rodrigo, de História, apontou a falta de pontualidade dos alunos na primeira aula e a falta de comprometimento de alguns alunos; e o professor Afonso, de Física, elogiou a turma, mas ressaltou o excesso de faltas de alguns alunos, pediu mais comprometimento dos alunos [...] (Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária do 3º período, do curso de Metalurgia, realizada em novembro de 2014).

[...] A questão das faltas tem que também tomar cuidado, alguns alunos tem muitas faltas e isso reprova. Então eu coloquei todas as presenças e as faltas no Sistema Acadêmico, então tem que ficar atentos a isso [...] (Patrícia - educadora de Biologia, do 2º período, do curso de Guia de Turismo - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2016).

[...] O único problema que eu tenho com eles é que normalmente chegam atrasados para a primeira aula [...] na primeira aula começa 18h30 e eles chegam às 19h [...] (Maya - educadora de Língua Portuguesa do 2º período, do curso de Metalurgia - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2016).

Os alunos reclamaram do horário de 12h50 da aula de Projeto Integrador. Não dá para arrumar estágio e uma aluna coloca a filha na creche 12h40 no bairro Caratoira (Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária do 5º período, do curso de Segurança do Trabalho, realizada em novembro de 2015).

As questões relativas à baixa assiduidade e/ou pontualidade dos educandos sinalizadas pelos educadores revelam-nos um dos grandes desafios do Proeja e que é recorrente na EJA, tendo em vista os segmentos de trabalhadores que demandam essa oferta.

Não sem razão, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 sustenta a importância de se observar no trato com a modalidade um *modus* próprio de organização da oferta, o que implica a necessidade de pensar os tempos e espaços escolares de acordo à realidade dos sujeitos da EJA, o que envolve considerar as condições de vida, moradia, trabalho e mobilidade urbana. Esta questão nos remete a Pochmann (2011, p.1) quando afirma que “os brasileiros pobres que estudam e trabalham são verdadeiros heróis. Submetem-se a uma jornada de até 16 horas diárias, oito de trabalho, quatro de estudo e outras quatro de deslocamento. Isso é mais do que [era demandado dos] operários no século XIX.”

Ainda a respeito da baixa assiduidade e/ou pontualidade encontramos entre os textos produzidos alguns excertos de narrativa em que um educador, em diálogo com os educandos, busca orientar os que se deparam diariamente com este problema ao reconhecer que são trabalhadores-estudantes que precisam conciliar o tempo do trabalho, da família e dos estudos.

[...] a gente leva em consideração que no caso do Proeja [os educandos] são trabalhadores, pais e mães de família que estudam, então têm suas dificuldades. Mas também precisamos da colaboração muito grande de vocês. Então perdeu a aula, conversa com o colega que veio até a aula, pega o material. A gente sempre deixa cópia do material [...]. Para não chegar na próxima aula sem saber onde que eu estou, para onde que eu vou. [...] (Thiago - educador do 2º período, do curso de Guia de Turismo - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em agosto de 2013).

No âmbito da EJA esta é uma questão crucial, uma vez que as condições objetivas de vida dos educandos são determinantes em seus percursos de escolarização. Diante de uma experiência única como as reuniões intermediárias junto a educadores e estudantes encontramos também as razões para problematizar as formas de organização e de oferta dos cursos do Proeja, que indicam a necessidade de serem repensadas.

O modelo hegemônico único de organização da cultura escolar, com horários fixos e que desconsideram os problemas da mobilidade urbana para o trabalhador estudante, os horários de escalas, a necessidade de deixar os filhos na creche antes de ir para escola, dentre outras questões, levantam algumas perguntas que continuam a nos interpelar: o que fazer? Haveria alguma saída para esse problema? Pensando na dimensão do trabalho coletivo, como mobilizar os envolvidos para a construção de outras práticas? Que escola é essa que recebe trabalhadores, mas mantém uma forma de organização dos tempos rígida, que não se arrisca a experimentar com a valorização dos espaços e tempos da vida e das experiências do mundo do trabalho como elementos organizadores de outra dinâmica curricular?

É sabido que essa escola recebe trabalhadores, mas, em função da dinâmica do mercado de trabalho na ótica capitalista, mantém uma forma de organização dos tempos rígida, que não se arrisca a experimentar com a valorização dos espaços e tempos da vida e das experiências do mundo do trabalho, como elementos organizadores de outra dinâmica curricular. Dessa forma, acaba por impossibilitar, se não do ponto de vista burocrático e jurídico, mas na prática, que jovens e adultos trabalhadores tenham acesso à educação. E o mesmo trabalho que cobra e os leva a retornar à escola, os impede de dar continuidade nela, em especial, quando a Instituição não considera este educando um trabalhador (no campo do currículo; da entrada e saída da escola, no que tange à frequência e

pontualidade e permanência nas aulas, das atividades propostas, dentre outras).

Ao contrário, o que se tem previsto no âmbito da Pró-reitoria de Ensino do Ifes é um endurecimento da norma com a implantação da frequência global<sup>64</sup>, a partir de 2017, no *Campus* Vitória, a ser observada como critério de aprovação para todos os educandos dos cursos técnicos. Isto significa o apego a uma racionalidade técnica, que prevalece comprometendo os movimentos de abertura para a construção democrática de estratégias inclusivas e menos desiguais, apropriadas para atender aos segmentos dos trabalhadores. Mesmo com todas as problematizações levantadas pela coordenação do Proeja junto à Reitoria, não houve sensibilidade para considerar o fato de que o Proeja possui uma especificidade e que demanda um olhar diferenciado sobre as condições de acesso, o que possibilitaria que os educandos possam permanecer e concluir seu percurso formativo com qualidade. Entretanto, em todos os semestres a coordenação do Proeja encaminha mensagens para os setores de horário acadêmico e Direção de Ensino do referido *campus* acerca da necessidade de adequação e respeito aos horários de entrada dos estudantes do Programa.

Outra preocupação oriunda da baixa assiduidade e que se faz presente nos registros das atas das reuniões é o esvaziamento das turmas em decorrência do abandono, ocasionado, muitas vezes, pelo não reconhecimento das especificidades da população jovem e adulta pela escola, bem como por alguns educadores, o que faz com que esses sujeitos sejam “expulsos” (FREIRE, 2000) novamente da escola. Assim, a não permanência dos educandos se apresenta como um desafio e tensão contínuos que perpassam a manutenção do Programa na referida instituição. A escuta de um dos educandos nos permite identificar possíveis razões do abandono:

[...] Eu acho que, falando no coletivo. Eu acho que o que veio gerando desistência foi mais a questão da monotonia de estar aqui todo dia [...] Acho que é mais a questão da monotonia que a maioria das pessoas não estava estudando e não estavam acostumados. A outra coisa acho que é a questão da motivação, se a gente conseguisse trabalhar algo... Interdisciplinar, que envolvesse mais de uma disciplina. Se os professores tivessem um foco maior e passar isso para o nosso cotidiano. [...] Todo mundo encontra dificuldade em uma matéria ou outra, vou bem em informática, mas não vou tão bem em história, acho que é isso. Mas [se tivesse um trabalho] de forma interdisciplinar nas coisas para a gente ter um foco.

---

<sup>64</sup> Art. 74. Serão considerados na verificação do rendimento dos estudantes a frequência e a apuração da nota. § 1º Estará aprovado o estudante com frequência igual ou superior a 75%, do total de horas ministradas de cada período letivo e apuração de nota final maior ou igual a 60 pontos em cada componente curricular (ROD - Ifes, 2016).

Tem um trabalho de história, mas também envolve geografia, focar nisso, vamos trabalhar nisso, porque, acho que todo mundo precisa de ajuda [...] (Joaquim - educando do 1º período, do curso de Cadista - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2016).

Se a percepção do educando indica a monotonia como geradora do abandono, aponta também como caminho o trabalho interdisciplinar, para mudar a rotina dos que se sentem desmotivados e apresentam demandas de formação para acompanhar o ritmo das aulas e, em específico, o conteúdo de algumas disciplinas. De alguma forma, observa-se a disposição que, vinda da parte de um educando como proposta de solução para a não permanência dos educandos faz-se chamamento ao trabalho coletivo e interdisciplinar.

Em outra reunião no curso de Segurança do Trabalho, a educanda Ellen destaca:

[...] É preciso interação entre as disciplinas. Acho que as disciplinas precisam ser mais dinâmicas, serem conduzidas de maneira mais leve. Especialmente didática, física e química [...] (Ellen - educanda do 3º período, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em agosto de 2013).

A turma conversou antes da reunião e gostaríamos de apresentar alguns pontos: percebemos que nas outras disciplinas houve uma interação que não aconteceu em física, química e matemática [...] (Helena - educanda do 2º período e líder da turma, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em agosto de 2013).

As narrativas dos educandos problematizam as práticas dos docentes e mostram suas percepções sobre o conhecimento explorado nessas atividades e na sua fragmentação. Dão pistas para que os educadores trabalhem de forma mais integrada e dinâmica, como um movimento indispensável na busca de construção do currículo integrado. Ao mesmo tempo, vai ao encontro da reflexão de Rodrigues e Costa (2013, p. 2) quando refletem sobre a tarefa da interdisciplinaridade. Para as autoras:

[...] a interdisciplinaridade propõe romper com a prática estanque das disciplinas; pressupõe um diálogo constante entre os (as) educadores (as) de cada área, tornando-se um desafio à cultura dominante, que se pauta no individualismo, no tecnicismo e na especialização no campo da educação. Desta forma, a interdisciplinaridade propõe uma formação integral contrapondo-se à atual tendência fragmentada do mundo capitalista.

Nessa linha de raciocínio, o trabalho coletivo dos educadores no movimento da integração curricular se efetiva a partir de uma atitude dialógica que

promove a interdisciplinaridade. Dessa forma, o trabalho com o conhecimento não resulta de imposição, mas é construído coletivamente entre os protagonistas do processo, educandos e educadores. Ressalta-se ainda que a integração dos conhecimentos gerais e específicos seja construída ao longo de todo o processo, com base nos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de modo a permitir a apropriação do conhecimento a partir de um processo reflexivo sobre a realidade, reconhecendo os educandos como sujeitos de saberes.

Essas narrativas nos remetem às experiências de sistematização produzidas por Ghiso Cotos (2004; 2006), quando reconhece o protagonismo dos sujeitos ao discutirem o processo com os seus interlocutores na procura por romper com paradigmas cristalizados para aventurar-se em práticas cotidianas que busquem a construção de um saber crítico.

Outra permanente inquietação observada nas reuniões refere-se às questões intergeracionais, que se apresentam carregadas de conflitos vividos, rivalidades e problemas disciplinares entre os educandos, principalmente no que diz respeito à postura dos mais jovens com relação aos mais velhos, muitas vezes de forma preconceituosa e discriminatória, por exemplo, ao afirmarem que:

[...] Proeja não é o lugar deles, eles estão ocupando a vaga de um jovem e tomando a atenção do professor, que o conteúdo não avança e que eles [os mais velhos] não vão ingressar no mercado de trabalho [...] (Sérgio - educando do 1º ano, do curso de Edificações - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em agosto de 2013).

[...] Os colegas não têm paciência com os alunos que têm mais dificuldade [...] (Augusto - educando do 1º ano, do curso de Edificações - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em agosto de 2013).

[...] alguns colegas não respeitam o território [sala] e precisam aprender a conviver com o outro (Maria - educanda do 2º período, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2015).

[...] percebo uma segregação na turma; acho que o grupo mais jovem está sem estímulo, pois não dá a contribuição que poderiam dar ao grupo, especialmente em relação à interação com o grupo mais “experiente” (Anderson - educador de Fundamentos da Metalurgia, no 5º período, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2015).

A turma precisa superar a visão de que conhecimento não é individual, é preciso compreender que as dificuldades precisam ser superadas. A turma precisa assumir compromisso com a solidariedade e auxílio mútuo. Às vezes o aluno “sabe”, mas se nega a participar. Precisa superar o individualismo (Rodrigo - educador de História, no 1º período, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2013).

Somos uma boa turma. Falta um pouco de contato. Existe mesmo a divisão dos mais novos e mais velhos, mas acho que é pelo contato ainda inicial. Conversamos muito mesmo, mas estamos melhorando [...] (Sofia - educanda do 1º período, do curso de Segurança do Trabalho – Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2013).

Esta é uma questão emergente no percurso da pesquisa e é também recorrente na EJA, indicando a necessidade de estudos que se ocupem da temática no campo das políticas públicas de EJA. Uma das referências que lançamos mão para explorar a escuta dos sujeitos, no que tange às questões intergeracionais, é o Documento Nacional Preparatório da VI Confinteia Brasil +6 (BRASIL, 2016).

Como pode ser observado nos discursos dos educandos e educadores, as relações intergeracionais no âmbito da educação de jovens e adultos são problematizadas. “A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, [é] tensionado pelas culturas de jovens, adultos e idosos, [e] tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas” (BRASIL, 2016, p. 76). No caso específico desta pesquisa, o desafio da prática docente para atuar com grupos distintos de juventudes, de adultez e de idosos, no âmbito do Ifes, suscita investigações, que permitam avançar no trato das questões intergeracionais na EJA. Por exemplo, há ainda que se investigar sobre os saberes e experiências que jovens, adultos e idosos constroem e vivenciam nas relações sociais, na família, nas relações culturais e no mundo do trabalho e, para além disso, como saberes e experiências podem contribuir para um processo de aprendizagem significativo, criativo e integrador.

Além disso, as narrativas mostram o processo de reflexão dos educandos ao reconhecerem a divisão que as diferenças intergeracionais produzem na turma com os grupos dos “mais novos e mais velhos”, bem como o diálogo que estão promovendo para buscar amenizar os impasses. Também vale destacar a narrativa do educador Rodrigo, ao problematizar que eles não estão sozinhos no processo e que precisam exercitar a solidariedade e auxílio mútuo, o que desafia a superação dos limites individuais e valoriza a atuação coletiva.

Essa questão é também abordada nas narrativas dos educadores e/ou dos colegas de turma e remetem às práticas de culturas juvenis, que, em sala de aula, se mostram nas conversas paralelas e brincadeiras inoportunas, produzindo,

segundo eles, interferências negativas no processo. Entretanto, é importante verificar que, com o passar do tempo, à medida que os educandos vão avançando no curso, em algumas turmas, as relações entre eles vão melhorando e quase não encontramos reclamações, pelo contrário, as turmas são muito elogiadas pelo companheirismo e pelo clima amistoso e favorável à realização do trabalho docente, conforme podemos ver no excerto abaixo:

O grupo é coeso, apesar de pequeno. Participa muito e estou feliz com a turma. A turma é bastante responsável e madura (Margarida - educadora de Psicologia do Trabalho, no 4º período, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2013).

Outra narrativa recorrente nas reuniões pedagógicas iniciais e também intermediárias é a “falta de base” dos educandos nas disciplinas de formação geral.

Reclama do rendimento acadêmico da turma. [...] Sente dificuldade de trabalhar com os alunos na parte da matemática e que eles não conseguem avançar na disciplina. [...] (Míria - educadora de Material de Construção, no 2º ano, do curso de Edificações - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em fevereiro de 2014).

O professor de física fala do início de suas atividades e das dificuldades que teve com a matemática. No 3º bimestre a dificuldade foi crescendo e eles não estão acompanhando. Gosta da turma, tem se preparado para trabalhar com o Proeja, mas sente que eles precisam estudar mais. Reclama das aulas de sexta-feira, onde os alunos acabam faltando. Há uma tendência de queda de nota, mas solicita que haja mais empenho da turma na sua disciplina (Fabrício - educador de Física, no 2º ano, do curso de Edificações - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em fevereiro de 2014).

A professora de matemática [...] percebe a dificuldade que a turma apresenta. Fala que tem feito um resgate da matemática básica e a turma tem avançado (Clarice - educadora de Matemática, no 1º período, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em fevereiro de 2014).

O professor Felipe [...] tomou a palavra e destacou a dificuldade da turma em matemática (base para sua disciplina). Entretanto, vem observando a evolução do grupo (Felipe - educador de Agente de Riscos Químicos, no 6º período, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em fevereiro de 2014).

Os alunos destacaram as dificuldades de aprendizagem, devido às lacunas de matemática. Alguns professores ajudam bastante com trabalhos e metodologias diferenciadas (educandos do 6º período, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em fevereiro de 2014).

Conforme já evidenciado anteriormente, a falta de base é apontada como a principal alegação dentre as que foram apresentadas para justificar o fechamento de um dos cursos do Proeja no *Campus* Vitória – o curso de Edificações. A mesma



também foi utilizada como argumento na tentativa de fechamento do curso de Metalurgia e constantemente vem à baila no que concerne ao curso de Segurança do Trabalho e do Cadista. Em ambos os processos, o que podemos apreender é que a falta de base se mostra como um argumento preconceituoso e discriminatório, quando sua naturalização se restringe aos sujeitos jovens e adultos pouco escolarizados, o que implica sua culpabilização.

Com base na epistemologia da educação popular, temos como impulso a importância de um novo olhar sobre a questão, buscando valorizar os saberes e culturas dos educandos do Proeja, problematizando o sentido da chamada falta de base. Vários são os elementos que podemos tomar para refletir sobre esta questão: quando nos defrontamos com a trajetória escolar descontínua dos sujeitos que são expulsos da escola, este fenômeno produz interferências na sua inserção no mundo do trabalho. Por sua vez, os saberes oriundos da experiência de formação desses sujeitos, em contextos laborais, desafiam o seu reconhecimento e sua valorização pela prática escolar. Aliado a estes elementos, a interdição de que são vítimas, em relação aos saberes que são produzidos historicamente, há que se olhar com outras lentes a questão da falta de base.

A narrativa da educadora Letícia contribui para pensar estratégias no trato com a formação dos sujeitos vistos como aqueles que apresentam falta de base. Ela afirma:

[...] a necessidade de valorizar e explorar os conhecimentos que cada um traz para que possam ter sucesso escolar e não reproduzir a mesma escola pela qual foram expulsos. Conclama uma pedagogia mais assertiva para que os alunos possam acompanhar o curso e que permitam os alunos a falarem de suas experiências (Letícia - educadora de Filosofia e Sociologia, no 2º ano, do curso de Edificações - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em fevereiro de 2014).

Destacamos que é raro os educadores trazerem relatos de como estão atuando para contornar essa questão que, segundo eles, é crucial para o bom rendimento do estudante. Pensar outras práticas a partir da problematização das práticas vigentes dos educadores do Proeja é um dos caminhos na busca reflexiva por compreender o processo de construção do conhecimento e a contribuição que jovens e adultos trazem para a relação pedagógica a partir da mediação na qual os diferentes saberes dialogam, são compartilhadas e negociadas como parte de suas culturas e condição de classe. Abre-se, assim, a possibilidade de romper com a

visão dominante e muitas vezes preconceituosa, que desqualifica, em princípio, os saberes acumulados pelos trabalhadores em suas múltiplas experiências de vida, valorizando apenas o conhecimento acadêmico descontextualizado, não permitindo a confrontação de saberes, a partir da criação de espaços inclusivos.

Várias têm sido as ações da Coordenadoria do Proeja, para contribuir com os educandos que chegam aos cursos com extremas dificuldades, além do apoio de monitorias e disponibilização de educadores de matemática e português para desenvolver um trabalho de apoio pedagógico. O Napne participa dessas ações disponibilizando, em alguns casos, estagiários para desenvolver um trabalho focado com determinados educandos.

Também é desenvolvido um projeto em parceria com o curso de Licenciatura em Letras. Com isso, durante todas as aulas de Língua Portuguesa do 1º período dos cursos de Proeja há um grupo de estagiários que exercitam a docência de forma simultânea com o educador regente, bem como desenvolvem a atividade de monitoria com pequenos grupos de educandos dentro de sala de aula. Essa prática tende a possibilitar a observação, análise e crítica do próprio trabalho e do de seus colegas, ou seja, o educando de licenciatura planeja e executa as ações de docência e acompanha o trabalho de planejamento e execução de todos os estagiários, colaborando, opinando e analisando outras experiências. Vale destacar que até 2015/2, o projeto era desenvolvido em algumas turmas, como piloto. A partir de 2016/1 começou a ser desenvolvido, de forma sistemática, em todas as turmas de 1º período dos cursos técnicos do Proeja. Uma das demandas atuais da coordenação do Proeja é a de que a Licenciatura de Matemática também desenvolva um trabalho similar. Segue abaixo um excerto da avaliação desse momento por um dos educandos da Licenciatura em Letras:

A disciplina de Estágio Supervisionado III foi um diferencial na formação dos docentes do curso de Letras, do Ifes *Campus* Vitória, especialmente se considerarmos o formato diferenciado proposto para a mesma. Além de oportunizar a integração com os demais colegas estagiários, compartilhando a experiência de forma conjunta, a oportunidade de estagiar em uma turma do Proeja também foi importante para ter uma visão da educação como um instrumento de inclusão social. Esse período foi muito importante para a aquisição da prática profissional. A presença do professor durante as aulas também foi um diferencial, pois os estudantes puderam aprender a resolver problemas e lidar com imprevistos, tendo o apoio de um profissional experiente (Ifes - RELATÓRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III, 2014, p. 101).

Outra narrativa recorrente que tende a desmobilizar todo o trabalho pedagógico é a rotatividade de educadores durante o semestre letivo e/ou a não continuidade do trabalho de um semestre para outro,

[...] Eu compartilho da mesma reclamação que do semestre passado, a respeito da rotatividade dos professores, novamente essa é a questão. Quando a gente começa a seguir a linha de raciocínio daquele professor de repente muda e atrapalha a gente entender o conteúdo como um todo [...] (Carlos - educando do 4º período, do curso de Guia de Turismo - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2016).

O coordenador do curso retoma a falta de compromisso da Direção em relação à Coordenadoria de Matemática. Lembra que nas reuniões anteriores a reclamação também foi latente quanto à matemática e ainda não foi resolvida. Lembra ainda que a Coordenadoria prometeu professores efetivos para as turmas do Proeja (Pedro - coordenador do curso de Edificações - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária no 2º ano, realizada em fevereiro de 2014).

A situação relatada nas narrativas acima em razão da rotatividade de professores é uma ocorrência frequente no Instituto. Em razão de aposentadoria e licenças, os educadores efetivos são substituídos por outros que são contratados como temporários. No caso do Proeja, a substituição como prática tem seus efeitos na dinâmica da oferta e qualidade das aulas.

Durante a pesquisa foi possível observar o comprometimento que a mudança de educadores produziu numa mesma turma e período letivo, principalmente na disciplina de matemática, seja na busca de estratégias para superar a falta de base, seja no prosseguimento do avanço do raciocínio em relação a questões de conteúdos considerados importantes para prosseguimento no curso, na integração com outras disciplinas e também para a compreensão do todo.

Os educandos demonstram ter consciência disso. Em virtude desse fato há uma descontinuidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico, comprometendo o andamento do curso e a proposta de currículo integrado, além de dificultar a continuidade de um trabalho de caráter formativo com os educadores e de constituir argumento para justificar o fechamento dos cursos.

Mesmo com toda a estrutura que o *Campus* Vitória tem, uma das questões recorrentes nas reuniões e que merece ser considerada no desenvolvimento dos cursos, principalmente do Proeja, é a infraestrutura da escola para o acolhimento, a permanência dos educandos e um bom desenvolvimento das

atividades.

[...] Quanto à estrutura física da escola, destacamos os ventiladores que estão quebrados. A cantina não ajuda porque é sempre lotada e não temos tempo para lancha. Temos problemas com a assistência estudantil, alguns não conseguiram auxílio creche e entendemos que os critérios poderiam ser revistos [...] (Helena - educanda do 2º período e líder da turma, do curso de Segurança do Trabalho - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em agosto de 2013).

Também são expostos pelos educandos diversos problemas de ordem administrativa e de infraestrutura da escola. Ao final de todas as reuniões, os tópicos levantados são compilados e encaminhados para a Direção de Ensino do *Campus* para providências. Não obstante, a escola constar como uma das mais bem avaliadas, no ano de 2015, a questão da infraestrutura e do sucateamento dos equipamentos e dos laboratórios, principalmente os de informática, além do atendimento aos cursos noturnos com a mesma eficiência do diurno, colocam-se como desafios para a Instituição.

Durante as reuniões, encontramos narrativas acerca das maneiras pelas quais os educadores estão desenvolvendo a sua disciplina naquele semestre e as formas de avaliação. Também é explanado pelos educadores responsáveis pela disciplina de Projeto Integrador o que a turma está produzindo naquele semestre e como os outros educadores podem contribuir com o trabalho. Percebe-se também uma valorização dos saberes e das práticas dos educandos, como trabalhadores.

[...] Eu estou muito orgulhosa da turma. Quando eu comento para as pessoas da área o que a gente tem feito elas ficam assim “Mas no Projeja que fez isso? Como assim?” Aí os alunos vieram do curso de Letras e também ficaram assim, “Nossa, diferente”. “Mas também é Ifes”. Às vezes eles fazem vídeo, a prova que eu dei, várias questões eu dei idênticas a turma da elétrica da manhã, [...] que não faz nada só, só faz estudar. Aí “Vocês são trabalhadores, pais e mães de família”. [...] Aí vieram os alunos da Ufes [Pibid] Eu botei para falar tudo, ler tudo e as meninas assim “Hoo”. São todos iguais. Tem os que têm mais dificuldade e estão correndo junto. [...] (Laura - educadora de Língua Inglesa, do 3º período, do curso de Guia de Turismo - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2016).

[...] Eu queria que todo mundo tivesse presente para que hoje pudesse elogiar a turma publicamente [...]. Depois do conselho do semestre passado a gente sentou, conversou e decidimos “Vamos zerar tudo, vamos começar de novo”. Eles apresentaram os trabalhos sendo críticos [...]. Superou as expectativas em muito mesmo. Aí esse semestre nós começamos e eu propus para eles outro trabalho e até agora o nível está lá em cima, muito bom mesmo. [...] Estou valorizando muito o progresso que eles tiveram [...] (Patrícia - educadora de Biologia, do 2º período, do curso de Guia de Turismo - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2016).

Na experiência vivida pela educadora de língua inglesa com a turma do curso de Guia de Turismo, em que o conteúdo de inglês assume o caráter de formação geral e técnica, percebemos uma atitude diferenciada no trato com os educandos quando os reconhece como trabalhadores e trabalhadoras, pais e mães de família, diferente da sua relação com grupos de estudantes de outros cursos integrados no Ifes. Portanto, a motivação e o empenho da turma mobilizam a educadora a construir estratégias de valorização de saberes, da autonomia e emancipação na afirmação de potencialidades dos educandos ao exercitar a língua em situações e contextos comunicacionais. De alguma forma, é como se o sucesso alcançado com a turma do Proeja, em língua inglesa, fosse algo impossível, dada a surpresa que os licenciandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) demonstram ao ver as práticas em sala de aula e o envolvimento dos sujeitos com o aprendizado na língua, apesar das dificuldades apresentadas por alguns estudantes.

A narrativa da educadora Patrícia indica que as reuniões propiciam um maior diálogo entre educandos e educador e não se restringe ao tempo cronológico de sua duração. Após o tensionamento vivido pelas questões e críticas trazidas pelos educandos na reunião anterior, a educadora buscou dialogar mais com a turma e verificar o que estava acontecendo, o que a levou a mudar sua prática pedagógica quando resolveu junto com os educandos “zerar tudo, [...] começar de novo”. No acompanhamento da prática pedagógica da educadora, percebemos ao longo do semestre letivo o exercício da escuta, da humildade e da não imposição de verdades, que são as premissas básicas do diálogo freiriano.

Como fruto deste movimento e repercussão da mudança operada na prática docente e discente, os educandos apresentaram, em forma de banner, os trabalhos realizados em sala, na Semana de Meio Ambiente do Ifes, que ocorreu no período de 08 a 11 de junho de 2016, com a temática “Ambientes naturais e urbanos, nossa responsabilidade”<sup>65</sup>.

Como vimos, a reunião pedagógica intermediária deixa de ter centralidade

---

<sup>65</sup> Destaca-se o empenho da coordenação do Proeja no financiamento dos banners ao constatar as dificuldades por parte dos alunos com os custos desse trabalho.

na dimensão técnico-pedagógica e burocrática do acompanhamento dos estudantes, para se abrir à prática de momentos de diálogo e problematização, propiciando condições para a transformação das relações pedagógicas e a melhoria das práticas dos sujeitos envolvidos. Evidencia-se que as “dificuldades” dos educandos remetem muito mais às condições de acolhimento da Instituição para lidar com os sujeitos jovens e adultos, às mudanças evidentes que são sinalizadas pelos próprios educadores nas formas de oferta do Proeja do que à desqualificação que é atribuída aos sujeitos em função de sua origem sociocultural.

De dentro da experiência, podemos afirmar o movimento de abertura ao diálogo, possibilitada pela reunião pedagógica intermediária, com todas as tensões que a cercam, não pode deixar de considerar a coerência e atitude ético-profissional por parte de alguns educadores. Por vezes, reações não registradas, reações geradas a partir das ações de avaliação mútua de educandos e educadores e emoções não compartilhadas geram a impressão de que os atores não “dão conta” de avaliarem e serem avaliados. Talvez a sensação de estagnação de alguns, em função das mudanças que não acontecem no ritmo esperado, frustrem os participantes desmotivando-os a participar do processo em sua totalidade. Neste sentido, há necessidade de se repensar os objetivos dos encontros e torná-los mais claros para os participantes, a fim de se evitar o equívoco de que a reunião intermediária é o espaço para se “lavar roupa suja”. É necessário também registrar a insistência de alguns professores em questionar a formatação de tal proposta pedagógica, não pactuando com a participação dos discentes nesse espaço e de outros que não dão a devida importância e que constantemente não participam e encaminham justificativas de realização de atividades paralelas no mesmo horário proposto para sua realização. É importante que esse espaço seja utilizado para se repensar encaminhamentos mais concretos, que busquem a melhoria da prática docente e o avanço dos educandos em seus processos de aprendizagem; que não seja somente um lugar de advertência dos educadores quanto às faltas excessivas, “mau desempenho” ou problemas de “postura inadequada”.

É importante ressaltar ainda que, em alguns casos, a partir dessas reuniões foi possível acompanhar todo o ciclo de formação dos estudantes até a formatura. No entanto, durante esse percurso, nas reuniões dos respectivos cursos, pudemos observar que várias das questões levantadas persistiam em diversas

turmas, reuniões e durante o período da pesquisa. Além disso, notou-se também as contradições e os conflitos que continuam presentes nos cursos do Proeja ofertados pelo *campus*.

A persistência dos conflitos e das contradições nos leva a considerar a educação popular como alternativa para se pensar outras formas de fazer a formação no Proeja, de modo que os trabalhadores, seus principais sujeitos, sejam considerados nos seus conhecimentos, experiências e saberes e como protagonistas da história que vêm ajudando a construir.

Assim, as reuniões pedagógicas intermediárias como práticas político-pedagógicas em experimentação no *Campus Vitória* têm sido um espaço-tempo de mobilização de saberes, valores e experiências em torno da tarefa de pensar o fazer pedagógico, tendo o diálogo como princípio metodológico básico que contempla a participação de todos para a análise da realidade diversa dos educandos e educadores do Proeja no exercício democrático da criticidade e da autonomia.

### **5.1.3. Percepções das práticas de integração pelo olhar dos sujeitos do Proeja**

Neste item, foram reunidas a partir de entrevistas realizadas com educandos e educadores, algumas reflexões sobre as experiências de formação em que estivemos envolvidas, buscando a compreensão das relações político-pedagógicas e as possíveis mudanças vislumbradas e/ou conquistadas.

Ao tomar como ponto de observação o trabalho coletivo e a integração curricular, buscamos, a partir dessas escutas, reunir evidências das práticas exercitadas pelos educadores. Assim, o planejamento se mostrou uma constante no fazer docente, de acordo com as narrativas dos educadores e dos educandos do Proeja. No entanto, ao considerar os princípios do trabalho coletivo e da integração curricular, bem como o movimento que esses demandam, de diálogo entre pares, de tempo e de condições para se concretizar, não conseguimos observar evidências desses fazeres, embora, nos registros das reuniões pedagógicas iniciais, essas práticas se mostrem presentes.

Mas haveria um modelo de trabalho coletivo e de integração curricular? O que os educadores mobilizam quando planejam? Que aberturas mostram para experimentar suas práticas? Vejamos na narrativa que segue:

Eu sempre penso. Não digo que eu sempre consigo implementar aquilo que foi planejado. A gente tem dentro da educação matemática algumas discussões sobre propostas curriculares e como são trabalhadas determinadas metodologias, resolução de problemas [...]. E é uma proposta que vem lá do documento base do Proeja. Currículo através de resolução de problemas; é uma abordagem curricular. E isso é um elemento muito forte dentro da perspectiva da educação matemática. Não só a minha, mas ali no grupo da educação matemática a gente percebe que tem essa preocupação. Então eu procuro um pouco enxergar essa relação das especificidades do aluno, das suas construções, para trazer isso para a minha prática pedagógica. Eu penso em como planejar isso. A gente tem a dificuldade... Eu por exemplo, estou enfrentando nesse momento do quarto ano do curso de Edificações, é a da carga horária. Durante a semana, nós temos só dois encontros – ontem mesmo foi um dia de aula – e os alunos me falaram o seguinte: “Professor, nós estamos estudando lá em Isostática essa matéria aqui que é sobre vetores, força... Você poderia mudar seu conteúdo para trabalhar a parte matemática disso aqui com a gente?”. Eu falei “olha, acho que dá sim”, aí tentei organizar lá com eles, então a gente traz um pouco dessa visão do que eles realmente necessitam para a sua formação como pessoas, como cidadãos, mas também o que eles necessitam para a sua formação profissional. Agora... Não é fácil. [...] (Leonardo - Educador de Matemática - Entrevista).

Encontramos nessa escuta, vários elementos importantes que remetem a uma postura dialógica por parte do educador. Ao tomar a resolução de problemas como uma das orientações para o planejamento de suas aulas, ele observa o que consta no Documento Base do Proeja, embora não mencione o diálogo com os demais colegas que trabalham com a mesma turma. Isso não o impede de abrir diálogo com os educandos sobre o conteúdo a ser trabalhado, o que na perspectiva freiriana, temos como o ponto de partida da ação educativa.

Outro aspecto a ser destacado é a preocupação do educador com as especificidades do grupo com relação ao seu planejamento, o que, mais uma vez, nos remete a Freire (1996, p. 23), quando observa como um dos saberes necessários à prática educativa, “o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Nessa prática, o educador evidencia no seu gesto, abertura às especificidades dos educandos, como um exercício de solidariedade social e política que promove a assunção dos educandos por si mesmos, como seres capazes de pensar, comunicar, transformar, criar, realizar sonhos e como seres históricos e sociais. Essa é uma prática “incompatível com elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (FREIRE, 1996, p. 23).



Salta aos olhos, neste texto do educador, o movimento realizado pelos educandos quando interpelam o educador sobre a necessidade deles de estudarem conteúdos de matemática que são aplicados na disciplina de Estrutura Isostática. A questão levantada pelos educandos nos permite arriscar a considerá-los protagonistas na construção de práticas de integração curricular. O que eles solicitam ao educador nos leva a refletir sobre a interdisciplinaridade como um princípio e “estratégia de deslocamento de um contexto para outro, [em que] o conteúdo de uma ciência se torna conteúdo de outra” (EGTES, 2000, p. 76). Percebe-se a ação do educador como uma prática interdisciplinar que, para a construção da integração buscada no Proeja, requer que seja uma prática de ação sistemática e efetiva entre os educadores. Não podemos descuidar da ênfase da formação cidadã promovida pela prática dialógica do educador, ao levar em conta o ensino da matemática que eles realmente necessitam para lidar com as questões da vida cotidiana e com sua formação profissional.

Outra educadora da disciplina de Matemática que trabalha com os educandos do 1º período do curso de Segurança do Trabalho, revela-nos também a dinâmica de sua *práxis* e as estratégias utilizadas no dia a dia da sala de aula para trabalhar com os conceitos formais da matemática:

O planejamento de aula é realizado geralmente olhando o conhecimento prévio do aluno. Busco esse conhecimento e daí eu faço uma revisão do que estou vendo o que ele conhece, para ele entender a matéria nova que a gente vai trabalhar. [...] Eu procuro elaborar atividades em que eles possam recordar o que já sabem, daí essas atividades vão puxando os conceitos mais novos que a gente vai introduzindo. Às vezes, eu utilizo material didático lúdico ou lanço problemas e eles vão puxando as informações que eles já têm e daí a gente vai fazendo com que eles cheguem até os conceitos novos para desenvolver. O material lúdico dá resultado bom e quando a gente os coloca para trabalhar em grupo com exercícios, porque vão interagindo, também é muito bom. Eu vejo que o que eu tenho feito na sala de aula tem dado resultado. Pelo menos os alunos têm se motivado. Acontece às vezes, de no início do semestre o aluno chegar – como aconteceu com as alunas Ilza e Cecília – sentar lá no cantinho e quando chamado para participar, alega: “Aí professora, tem um tempo que eu estou fora da sala, eu não vou aprender nada [...]”. E a gente procura dar injeções de ânimo, valorizar o que eles conhecem e aí a gente vê que essa prática pelo menos está motivando os estudantes, que há uma necessidade de resgatar isso. Sem essa motivação os alunos não chegam a concluir o curso, né? (Isabela - Educadora de Matemática - Entrevista).

Encontramos na narrativa da educadora algo que é significativo para a educação popular, quando ela exercita o seu planejamento a partir do conhecimento prévio dos educandos. O reconhecimento desses saberes parecem orientar a prática

da educadora, embora, configure-se como uma ação individual. A valorização das atividades em grupo constitui-se como uma prática importante no desenvolvimento do espírito de ação coletiva e solidária entre os educandos, na relação com o conhecimento matemático, visto que são chamados a mobilizar-se a partir daquilo que sabem.

No entanto, não há evidências de que o conteúdo explorado pela educadora a partir da experiência prévia dos educandos seja problematizado, face à importância da matemática na vida e às relações que pode estabelecer com as condições desiguais dos sujeitos que retornam à escola, quando a educanda diz: “professora, tem um tempo que eu estou fora da sala, eu não vou aprender nada [...]”. Embora, haja um reconhecimento dos saberes matemáticos do grupo, parece que não há preocupação em pautar os interesses e necessidades de aprendizagem desses educandos na relação com a matemática, numa perspectiva crítica e de construção das condições de transformação da realidade (MEJIA JIMÉNEZ, 2013). Essa é uma leitura que esperamos retomar ainda junto com a educadora, no sentido de recontextualizar.

Cabe observar que, se as reuniões iniciais foram criadas como espaço propício ao planejamento, a sua efetivação nas práticas dos educadores, com base nos princípios da construção coletiva e da integração curricular, ainda é incipiente. Ressaltamos que nosso cotidiano no espaço escolar é perpassado por diversas demandas advindas das condições objetivas dos nossos estudantes no âmbito de sua vida familiar, profissional e estudantil, que vão se avolumando ao longo do semestre letivo e que enquanto pedagoga, juntamente com a coordenação do Proeja, não consegue avançar no acompanhamento da efetivação do planejamento dos docentes. Entretanto, como vimos, alguns movimentos de integração vêm sendo realizados pelos educadores, nos quais os educandos se evidenciam como principais protagonistas das práticas.

Quando a escuta se volta para os educandos, nos deparamos com reflexões sobre como percebem o movimento de integração, e também sobre as avaliações que fazem das práticas dos educadores e dos seus perfis, envolvendo desde as suas competências nas áreas de formação geral e técnica, até os preconceitos vividos:

A matemática influencia na física, influencia na química, influencia na topografia, influencia na isostática e vai influenciando em todas as matérias de cálculo e se não pegar um professor bom no primeiro ano de matemática... Não precisa ser um professor carrasco, não estou falando isso, mas um professor que compreenda o Proeja, mas que também não passe a mão demais na cabeça, porque se passar a mão demais na cabeça... Está concluindo o conteúdo muito fraco e a gente pena depois [...] (Paulo - Educando do Técnico em Edificações - Entrevista).

[...] O professor Rodrigo sabe trazer as questões históricas, os conceitos historiográficos pra dentro da realidade contemporânea ele sabe o que está falando, se ele for falar de uma greve de 1910 e vai explicar o motivo daquela greve e fazer um contraponto com hoje. Geografia mesma coisa. Português fantástico, focava o trabalho do ensino de português para melhor escrita, para a melhor compreensão, a Flávia [professora de Língua Portuguesa], que não está mais aqui, mas foi uma professora extraordinária. Aqui a professora de química, Lorena, meu Deus, que trabalho, que cuidado com o saber. “dou aula de manhã aqui, mas vocês vão trabalhar uma coisa mais enxuta, mais redonda, mais voltada pra sua característica”. [E da área técnica?] Área técnica é aquilo, não são professores, são técnicos que inventam de dar aula. Não estou falando mentira, são só técnicos e como técnicos eles realmente não possuem a didática necessária para dar aula pra um pessoal especial, quando eu falo especial, de uma situação especializada. A frase que nós ouvimos é “não vamos criar dois funcionários, o da manhã e o da noite” eu concordo com ela, só que tem especificidades, à noite é um tipo de aluno, como falou uma professora “já cansado, às vezes acordou cinco horas da manhã e chega aqui seis da tarde”. O professor Germano, de Planejamento de Obras, tem uma excelente didática e sabe simplificar um assunto e estender a sua complexidade mediante a um tipo de exercício, a um trabalho que ele vai exigir tem um tempo maior, eles são muito bons. [...] Os professores das áreas técnicas têm um perfil, são acostumados aos alunos da manhã, que são quase sempre alunos top [...] talvez seja por isso, por não estar querendo a ideia deles, criar dois profissionais diferenciados e também estar querendo sair da zona de conforto pra poder tratar de uma forma diferenciada esse aluno que eles têm tido tanto problema de não querer e colocar, inventar... Inventar, não, inventar é uma maldade minha, acreditarem realmente que são dois tipos de formação, compreendo que se você é uma menina ou um menino de 15 anos que não trabalha, não tem que fazer nada, é só estudar é claro que o desafio está em ensinar a mesma coisa pra esse aluno, pra um homem de 40 anos que trabalha e tem família, que o tempo de estudo em casa se resume a meia hora durante a semana e cinco horas no final de semana. E aí, vamos fazer como? Eu não encontrei nenhum professor que conseguiu... Minto, se eu falar que eu não encontrei é mentira, eu encontrei a professora Silvia de Desenho Técnico, que já entendeu essa peculiaridade, então ela trabalha de um jeito mais light, ela sabe que você compreendendo a matéria, você mesmo vai desenvolvendo você cria vontade por ela. A professora Silvia faz isso como professor... Que eu falei com você... Alguns mais antigos, infelizmente, não. Tinham mais dificuldades e esses mais antigos muitas vezes eram os que mais tinham preconceito para com você, por ser Proeja, eles emboçavam a ideia do ser Proeja em tom negativo, em tom pejorativo, tanto que em 2011, quando eu entrei aqui na época em que estava tendo eleição para diretor do *Campus*, a frase que falaram pra mim foi: “se ele ganhar, ele vai acabar com o Proeja como está agora, vai reestruturar pra uma coisa que serve pra você”. Aí falei: como assim? Coisa que serve pra mim? “Ah, não sei, não sei vai servir pra você”. Eu nunca soube o que era “servir pra mim” [...] (Gustavo - Educando do Técnico em Edificações - Entrevista).

As narrativas dos estudantes se voltam para a importância do perfil do educador do Proeja que compreenda sua proposta e conheça para quem o curso se volta, atento para a abordagem dos conteúdos que sejam, como já vimos, dialogados com os educandos, de modo que lhes permitam apreender os conceitos e fazer a transposição do saber, para as diferentes situações, o que lhes será requerido em momento mais avançado e de conclusão do curso. Afinal, um saber a que eles têm direito.

Mais uma vez, na perspectiva da integração curricular, o que os educandos reivindicam, quando dizem que têm que pegar um professor bom de matemática no primeiro ano, que não precisa ser carrasco, que precisa compreender o Proeja e que não precisa passar a mão na cabeça, porque se não vão concluir com um conteúdo muito fraco e vão penar depois, nos leva a retomar nessa ênfase, o significado das disciplinas no processo histórico de construção do conhecimento, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos que subjazem à forma hegemônica de organização de construção curricular. Significa também que a ciência, nesse caso a matemática, precisa ser trabalhada ao máximo de suas potencialidades dentro de seus limites, de modo a possibilitar a apreensão do saber pelos educandos, possibilitando-lhes ainda condições de inserção social, de modo a fazer valer suas aprendizagens na perspectiva na transformação social (RAMOS, 2005; MEJÍA JIMENÉZ, 2013).

Ao destacar a competência técnica dos educadores em relação aos conteúdos das disciplinas específicas de formação geral, o educando Gustavo traz implícito o compromisso político dos mesmos, na forma como abordam os conteúdos e a preocupação em organizar a proposta pedagógica de acordo com as especificidades do grupo.

Já em relação aos educadores da área técnica, o educando faz uma crítica contundente quando afirma que: “[...] não são professores, são técnicos que inventam de dar aula [...] não possuem a didática necessária”. Ao mesmo tempo em que faz uma crítica ao educador, por não ter técnica nem didática, o educando traz exemplos da postura de outros educadores “muito bons” para trabalhar didaticamente com o Proeja.

O educando assume uma postura reflexiva e firme em relação ao que pensa sobre a forma como alguns educadores da área técnica enxergam a formação

ofertada no curso nos turnos diurno e noturno, e a não consideração das diferenças que os caracterizam, principalmente, os educandos do noturno que, como ele, são trabalhadores-estudantes. Outras questões emergem e dizem respeito à inferiorização da oferta no noturno, em função do segmento atendido ser voltado para trabalhadores, de modo que este se configura em um dos argumentos utilizados para propor a extinção do curso Técnico em Edificações e a implantação de uma qualificação, como oferta menor que, na visão dos propositores, é a mais apropriada para este grupo em função da sua “falta de base”, como já sinalizado neste trabalho.

No movimento de escuta das narrativas dos educandos, deparamo-nos com o texto da Lúcia, que nos permite tecer conexões com as reuniões pedagógicas iniciais:

A Eduarda, (professora de) física, é brilhante. Eu tive dois momentos com ela na minha vida. Quando cheguei aqui ela era só professora, depois ela foi fazer o mestrado, e o mestrado transformou a Eduarda. Ela ficou mais capaz. Ela começou a brincar com a física. Ela traz uns equipamentos legais, ela transformou nosso olhar sobre o desenvolvimento, sobre aceleração... Com as coisas que ela trazia. Tem um outro professor nosso que é técnico (o Anderson) e ele também é brilhante. Ele gosta de estar com aluno o tempo todo, ele fica no laboratório quando não é horário de aula, à disposição do aluno que vai procurá-lo. Então eu penso que a gente tem essa transformação. [...] Mas tem alguns professores que não tem como trabalhar conteúdo de forma diferenciada não. Eu estou afirmando isso, mas eu penso que... Na verdade, eu não tenho um conhecimento mais profundo. Eu não sei como se trabalharia matemática, por exemplo, sem ser passando aquelas fórmulas no quadro e passando exercício para a gente repetir, repetir, repetir. Eu não consigo fazer essa fala diferenciada não, mas eu citei dois professores que trabalham com questões que a gente pega, que a gente exercita na mão, que a gente vê a diferença através do exemplo (Lúcia - Aluna de Segurança do Trabalho - Entrevista).

As reflexões da discente sobre suas experiências na relação pedagógica com a educadora Eduarda e o educador Anderson, apresentam marcas de uma prática educativa que podemos considerar como própria de uma pedagogia de ação dialógica, de aproximação e não distanciamento, de disponibilidade, de abertura dos educadores ao acolhimento dos educandos de forma não paternalista. Com este olhar, a percepção que a educanda traz dos educadores é bastante singular, o que lhe permite testemunhar a transformação da educadora de Física, em sua competência, em suas práticas, na busca por estratégias para o desenvolvimento do conteúdo. No caso do outro educador, destaca-se a disponibilidade criada para as aulas práticas no laboratório, promovendo o que é visto pela educanda como

transformação de condições nas formas de relacionamento interpessoal e com o conhecimento, o que nos permite ler como possibilidade de construção de outra epistemologia.

Outra experiência que evidenciamos e que tem como um dos seus objetivos a perspectiva da integração, é a do educador Thiago, responsável pelas disciplinas Projeto Integrador e Economia Solidária, do curso Técnico em Guia de Turismo.

A disciplina do Projeto Integrador fica assim. O mais latente é que a gente precisa desenvolver um projeto, esse projeto toda turma trabalha nele. Esse projeto desenvolve de certa forma um experimento que necessita de saberes tanto das ciências da natureza, quanto das ciências humanas, quanto código de linguagens, então ele acaba tendo que integrar, isso porque os alunos têm que escrever, os alunos têm que discutir, têm que pensar... Eles vão usar conhecimentos nessas áreas e vão fazer uma apresentação no final disso. Então, eles acabam integrando, de certa forma, esses conhecimentos (Educador Thiago - Projeto Integrador e Economia Solidária - Entrevista).

Na disciplina de Projeto Integrador, os conteúdos ou temáticas a serem desenvolvidos surgem a partir da discussão acerca das vivências, das experiências e dos saberes dos discentes e é a partir da problematização e da reflexão dessa realidade que os educandos, orientados pelos educadores, escolhem um tema de utilidade social para desenvolverem durante os módulos do curso, abrindo, a partir dessa prática, possibilidades de exercício da pesquisa como princípio educativo, preconizado pela proposta do Proeja, ao mesmo tempo em que promove a unidade teoria e prática. Apresentamos outra narrativa do mesmo educador, referente à disciplina de Economia Solidária:

Na Economia Solidária é um tanto mais interessante – ou interessante igual – porque na Economia Solidária, primeiro a gente faz a discussão de como a Economia ocorre no nosso cotidiano – o modelo econômico capitalista – e quais seriam outras formas. Ao discutir quais seriam as outras formas, em outro momento a gente vai ter que implementar essa outra forma. Essa outra forma seria, por exemplo, montar uma cooperativa. No caso do curso de Guia de Turismo, nós planejamos montar uma cooperativa de trabalho de Guia de Turismo. Então, necessariamente, essa cooperativa vai ter que trabalhar diversos saberes do curso. Porque eles vão desenvolver os trabalhos de Guia de Turismo, então, a parte de história, de geografia, a parte de português, de literatura, até das disciplinas técnicas de Turismo, elas estão integradas ali. No caso do Curso de Metalurgia, o projeto é o mesmo: construir uma cooperativa de trabalho de Metalurgia e materiais. No caso de Segurança do Trabalho, o mesmo trabalho. No caso de Cadista, também. Então, a ideia é montar um escritório modelo, só que no formato de cooperativa. E aí esses trabalhadores estudantes vão executar o trabalho deles dentro das cooperativas. Então, acaba tentando conectar essas questões. Nem sempre isso é fácil. Aparecem os dilemas, como você

já perguntou antes. Existem perguntas que a gente tem dificuldade de responder ou que a nossa resposta não atende a contento às demandas dos nossos estudantes, que me parecem ser bastante urgentes. Aliás, parece uma questão contemporânea, de tudo ser muito urgente. Eu preciso ver isso claro na minha frente, isso tem que se materializar amanhã para mim. E a gente sabe que isso é uma caminhada. Então, isso é outro dilema. Eu vou correr com isso e daí correr o risco de perder muito ou eu vou tentar segurar o máximo e seguir o caminho com que eu acredito que não dá muito salto? É um dilema. Porque a gente pode perder pessoas que precisavam de uma resposta imediata, mas a gente sabe que o processo não é rápido assim (Educador Thiago - Projeto Integrador e Economia Solidária - Entrevista).

O fragmento em destaque traz as inquietações e as angústias do docente no que se refere ao cotidiano escolar e na relação direta com as demandas trazidas pelos jovens e adultos trabalhadores, mas também expõe seus movimentos diante da expectativa da proposta de integração curricular. Ao tomarmos as experiências vividas nesta prática educativa, destacamos a importância da formação política propiciada pela abordagem da disciplina quando explora o modelo econômico capitalista e outras formas de economia que demandam a mobilização dos coletivos e a auto-organização dos sujeitos em ações propositivas de transformação da realidade. Essas práticas são oriundas de experiências de educação popular que estão sendo exercitadas em diferentes espaços de formação, dentre eles, a escola, a exemplo das propostas referidas pelo educador.

Eu uso muito a experiência deles, grande parte trabalhou na indústria metal-mecânica e até mesmo chega uma pessoa que trabalha em casa, doméstica, eu abordo o assunto da metalurgia tanto de casa, como da indústria. Eu foco em todo momento a questão do trabalho, a questão política, a questão do cidadão e a questão da mídia. Por exemplo, eu coloco para que eles vejam no 1º dia de aula o filme “Carne e osso”, que aborda a exploração do trabalhador num frigorífico, no Paraná. O filme mostra que após 05 a 10 anos de trabalho, os caras estão com as mãos aleijadas de tanto cortar o frango, literalmente aleijadas. Apesar de ser da área de metalurgia, mas eu mostro a questão do trabalho para eles. Outro filme que discuto bastante é o filme “A formação do Universo”, que eles entendem o contexto que nós vivemos, vem de uma grande formação universal, do Big Bem, e tem também outro filme, “Somália”, que eu coloco para discutir a questão da mídia. Mas, eu estou sempre focando a área técnica com área política, com a trabalhista e buscando a experiência deles (Anderson - Educador das Disciplinas Técnicas de Metalurgia - Entrevista).

Encontramos na narrativa do educador elementos que chamam a atenção na postura docente de um profissional da área técnica. Fica evidente a preocupação do educador com a articulação entre as questões do trabalho, da política, da cidadania e da mídia, o que indica movimentos de reflexão junto aos educandos, sobre as implicações dessas temáticas na vida da sociedade e na vida profissional e

cidadã. No entanto, o educador parece não ter se apropriado da compreensão da proposta do Proeja, que prevê a oferta da EJA integrada à educação profissional. Essa, por sua vez, orienta-se pelo currículo integrado, que tem como eixos articuladores: o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

Quando o educador afirma que “apesar de ser da área técnica”, mostra a questão do trabalho para os educandos e passa o filme “Carne e osso”, que aborda a exploração do trabalhador num frigorífico, tem-se a oportunidade de articular os eixos do currículo, que não são explorados e que se constituem como um desafio para todos os educadores. Neste sentido, “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que a ciência e a tecnologia, [estejam] a serviço da libertação permanente de sua humanização” (FREIRE, 2005, p. 181).

Essa reflexão de Freire parece ser algo que os educandos já incorporaram em seus percursos de formação, quando analisam as práticas dos educadores nas diversas disciplinas, no sentido de fazer com que o conhecimento seja colocado a serviço do pensar crítico e da produção de outra sociabilidade:

O propedêutico sim, todos se preocupavam com isso, em especial a professora de Química, que queria mostrar até qual era a fórmula química do xampu de cabelo. Pode parecer bobo falar uma coisa dessa, mas quando você compreende a fórmula do xampu, a fórmula do refrigerante, você começa a pensar e ficar crítico (Gustavo - educando de Edificações - Entrevista).

Os professores de área técnica, sim. Eles têm essa metodologia de nos orientar para o nosso lado mais humano: da convivência lá nos espaços de trabalho para quem for seguir a profissão. De como a gente tem que estar preparado para a convivência social lá dentro e existe essa preocupação de nos preparar para a vivência social dentro do espaço de trabalho de quem for praticar a função da formação. No geral (os professores das outras áreas), eu penso que sim também. Há uma preocupação. E existe uma articulação entre as matérias técnicas e humanas. Eu não desassocio filosofia, sociologia e história do trabalho no campo não. Porque o conhecimento passado para nós, nos traz reflexões, nos prepara para que a partir do nosso comportamento lá fora, a gente saiba viver de forma compartilhada (Lúcia - Aluna de Segurança do Trabalho - Entrevista em 2016).

Os educandos entendem que as práticas dos educadores buscam a integração da formação geral e técnica, assim, são abertas conexões para pensar as relações que se estabelecem entre os conteúdos vivos, quando conseguem dar



sentido ao conhecimento das fórmulas e das novas relações que esse saber permite que o indivíduo estabeleça com a prática social.

Em tempos de reforma do ensino médio, tal como a proposta recentemente, pela Medida Provisória 746/2016, apresentada pelo governo ilegítimo que ora usurpa a presidência do país, ganha força a narrativa da educanda, quando afirma não dissociar a filosofia, a sociologia e a história das relações de trabalho.

## 5.2. A CONSTRUÇÃO COLETIVA COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Neste item, cabe considerar que a sistematização de experiências, até então tecida pelas narrativas dos educadores, educandos e demais sujeitos, busca conferir visibilidade à complexa dinâmica escolar, num contexto histórico específico, em que vão se imbricando diversas práticas já exploradas, “num movimento de inter-relação permanente, produzindo mudanças e transformações à medida que cada aspecto [abordado] se constitui e diz respeito ao todo” (JARA HOLLIDAY, 2009, p. 120, tradução nossa) das experiências aqui compartilhadas.

As diversas práticas educativas envolveram diferentes atores, com destaque para os educandos e suas narrativas, envolvendo “expectativas, sonhos, temores, esperanças, ilusões, ideias e intuições” (JARA HOLLIDAY, 2009, p. 120) que, de forma reflexiva, fazem emergir as práticas dos educadores na perspectiva da construção coletiva.

Quando eu cheguei aqui, eu tive professores que trabalharam com essa forma pedagógica de organizar os alunos em grupo, e aí eu acho que o avanço foi maior. Hoje a gente está numa sala de carteiras uma atrás da outra e é individual. O aluno que não conseguir absorver o conhecimento fica para trás. Eu penso que essa forma de estudo compartilhado, dá mais certo, porque já deu lá no passado. As salas que estou hoje estão trabalhando de outro modo, se bem que tem uma professora (de inglês) que trabalha com essa forma de botar os alunos em duplas e em trios. Ela trabalha com prazer de querer nosso avanço, mas num geral os professores hoje estão trabalhando de uma forma mais individual. Isso não é bom. A gente cresce mais quando a gente trabalha de forma compartilhada (Lúcia - Aluna de Segurança do Trabalho - Entrevista).

A narrativa acima, tecida por uma educanda, permite-nos fazer algumas reflexões que, desde o campo da educação popular, remetem às práticas desenvolvidas pelos educadores dentro da lógica do “fazer o que se sabe, sem

saber o que se faz” (GHISO COTOS, 2004). É dessa forma que encontramos indícios do trabalho coletivo que emerge das práticas dos educadores pelas avaliações dos educandos.

A prática de trabalho em grupo é sinalizada como um avanço que cria condições para se experimentar com o compartilhamento dos saberes que, numa leitura freiriana, concebe a não absolutização do conhecimento, ou seja, sempre há algo que os sujeitos podem aprender e ensinar no encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores. A avaliação da educanda indica a importância que o trabalho compartilhado tem no crescimento do grupo e aponta a necessidade do cultivo dessa prática, uma vez que a mesma tende a ser substituída pela ênfase na prática individualista.

Com outra avaliação, encontramos na narrativa abaixo questões importantes, do ponto de vista didático, levantadas por um educando:

Não é só quadro, não. Eu vejo que cada professor tem uma metodologia, mas eu vejo que alguns professores buscam tirar ou ver um potencial no aluno que ele mesmo não vê, então acho que uma forma simplificada desse sistema é a aula de metodologia [projeto integrador]. O aluno tem que procurar uma ideia e em cima dessa ideia ele tem que construir um projeto e depois apresentar. Talvez muitos projetos não saiam do papel, mas outros projetos têm capacidade, então assim, ele faz você tentar trabalhar em equipe, ele faz você pensar, ele faz você correr atrás de uma tal forma [...] “Pô, espera aí, é aluno do Proeja” você se vê de uma tal forma que é muito além então o sistema do professor, hoje não é só quadro, eu vejo que ele hoje busca o diferencial, ele busca que você use mais as ideias, pense mais. É como se diz, aqui não é apertador de parafuso e sim uma cabeça pensante, um cidadão crítico (Alberto - Educando do Técnico em Metalurgia - Entrevista).

[...] Quero parabenizar também o educador Thiago pelo trabalho que ele tem feito em economia solidária, ele tem nós aberto muito a mente. Uma matéria que realmente nos encantou, porque mexe com finanças e para mexer com finanças você tem que saber as leis, o que você gasta, o que você trabalha, o que você gasta para o governo, o que volta para você. Então está sendo muito boa as aulas dele. Juntamente com o Heitor, o projeto de turismo da leitura que ele está fazendo da cidade, também tem aberto o horizonte em ver a cidade como ela é. Realmente vendo tudo que acontece no entorno da cidade e tudo que foi criado, vai crescendo e o que é a cidade pra gente. Então muito bom o trabalho do Heitor [...] (Ricardo - educando do 2º período, do curso de Guia de Turismo - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2016).

Os educandos narram suas experiências com a prática do “Projeto Integrador”<sup>66</sup>, que é um componente curricular da proposta pedagógica do Proeja. As temáticas a serem desenvolvidas afloram a partir das discussões a respeito das

---

<sup>66</sup> Essa experiência já foi explorada no artigo apresentado na ANPEd (FERREIRA et al., 2013).

vivências, das experiências e dos saberes dos educandos, com base nas relações do mundo do trabalho, do universo familiar, religioso, cultural e escolar. Essas problematizações levam os estudantes, orientados pelos educadores, a escolherem um tema de pesquisa para ser desenvolvido durante dois ou três módulos, de acordo com o curso.

Essa prática educativa tem constituído ao longo dos anos um espaço-tempo coletivo de busca, de recriação do conhecimento, de tentativa de superar a fragmentação das disciplinas e como um exercício da pesquisa como princípio educativo, que integra o pensar e o fazer, a teoria e a prática, a formação geral e a técnica, no desenvolvimento da formação integral dos educandos do Proeja. Pode-se observar a integração dessas dimensões na narrativa do educando, no instante em que ele destaca a didática utilizada pelo educador que lhe faz trabalhar em equipe, pensar e ir em busca de seus objetivos, um diferencial, quando provoca que sejam usadas mais as ideias, de modo que a formação técnica não se restrinja a produzir um “[...] apertador de parafuso e sim uma cabeça pensante, um cidadão crítico [...]”.

Imagem 1 – Projeto desenvolvido pelos educandos do curso de Segurança do Trabalho



Fonte: Acervo da Coordenadoria do Proeja (2015).

De acordo com o que foi analisado anteriormente, as temáticas de pesquisa escolhidas pelos educandos na disciplina Projeto Integrador, levam à formulação de um projeto de pesquisa, que no caso do curso de Segurança do Trabalho, é desenvolvido durante os dois últimos semestres do curso. A imagem 1 acima traduz alguns momentos das experiências vividas pelos educandos no desenvolvimento do projeto intitulado “Saúde e Segurança do Trabalho na execução dos serviços de conservação e limpeza das instalações do Ifes *Campus Vitória*”, em 2015. Representa também um momento de exercício de pesquisa e intervenção ao realizarem um encontro com os servidores da empresa terceirizada de limpeza do *campus*, quando assumiram protagonismo a tarefa de formação dos servidores, abordando questões sobre ergonomia, equipamentos de proteção individual e coletiva, manuseio de produtos químicos, dentre outros. Assim, a experiência da construção coletiva é vivida no movimento da pesquisa pelos educandos e educadores.

Outra narrativa que importa destacar é a do educador Felipe, quando relata uma das práticas desenvolvidas no curso de Guia de Turismo:

[...] No semestre passado, desenvolvemos um projeto com o terceiro módulo do curso, buscamos desenvolver um projeto que englobava as disciplinas de projeto integrador, relações interpessoais e introdução ao turismo. Foi nossa primeira experiência, fizemos uma avaliação conjunta. Acredito que não foi perfeito, mas foi um grande aprendizado. Vejo potencial nesse trabalho e a gente não parou para pensar se vamos refazer, mas a gente já sabe que essa aplicação tem possibilidades de fazer e possivelmente eles vão cobrar da gente “fizeram com a outra turma” quero também. Os alunos tiveram que organizar uma viagem, partiram do zero e no final estava fazendo uma excursão mesmo. Foram para Alfredo Chaves e aí a gente teve oportunidade de ver muita coisa, de buscar muita informação que vai ter interface com várias disciplinas. E aí eu já tinha olhado, que pelo menos mais cinco disciplinas que a gente pode fazer o trabalho junto [...](Vitor - Educador de Geografia - Registro do NGP da reunião inicial de Guia de Turismo, 2016).

A narrativa do educador nos traz mais uma experiência em que se buscou integrar as disciplinas acima mencionadas, o que abriu possibilidade para a construção coletiva, quando os educadores passam a avaliar conjuntamente a experiência e admitem os aprendizados dela resultantes. Nessa prática, os educandos assumiram também o seu protagonismo no planejamento e execução da excursão prevista como atividade do curso, embora não se possa omitir o risco a que proposta da atividade se expôs, de dentro de um curso de Guia de Turismo do Proeja, ao restringir a experiência da excursão a uma prática simplesmente

mercadológica, o que foi contornado por outro docente e pela equipe técnica do Proeja que assumiu a execução final da proposta.

Outra experiência desenvolvida a partir do Projeto Integrador foi com a turma do 3º período de Guia de Turismo, na qual foi desenvolvido um guiamento por pontos turísticos da Grande Vitória. A organização desta atividade foi elaborada, num primeiro momento, a partir de estudos sobre os fundamentos da metodologia da pesquisa, as diferenças entre o saber popular e o saber científico, com o objetivo de destacar a importância da cultura popular nos processos e técnicas de guiamento turísticos. Em seguida, os educandos escolheram quais bairros históricos da Grande Vitória iriam pesquisar, buscaram destacar de cada bairro elencado, elementos e/ou sujeitos de destaque da cultura local, sistematizaram os dados produzidos para apresentação de um seminário. Esse movimento consistiu na integração de diversos conhecimentos em variadas disciplinas, por exemplo, informática, literatura e língua portuguesa, inglês, biologia, geografia, história, filosofia e sociologia. Posteriormente, os educandos construíram folders destacando os aspectos culturais, históricos e turísticos sobre os bairros de Goiabeiras, Jucutuquara e Prainha. O passo seguinte foi a organização e a execução de um guiamento em cada bairro, com a apresentação dos próprios educandos para toda a turma e para os docentes envolvidos. Conforme podemos constatar no excerto da narrativa do educador Thiago:

O projeto integrador que eles começaram lá no primeiro semestre, foi composto de uma pesquisa da história e dos atrativos dos bairros. E eles foram desenvolvendo esse estudo até esse terceiro módulo. [...] Um grupo vai fazer a Prainha de Vila Velha, aquela região da prainha ali, Convento. O outro grupo vai fazer Jucutuquara e outro grupo vai fazer Goiabeiras. E aí a gente vai convidar a todos os professores, porque eles vão fazer um guiamento com a gente como apresentação final do projeto integrador [...].(Thiago - educador do 3º período, do curso de Guia de Turismo - Registro do NGP da reunião pedagógica intermediária, realizada em outubro de 2016).

Nesta experiência, nota-se o fortalecimento do protagonismo dos educandos ao exercitarem autonomia na criação e execução dos roteiros de guiamento e o exercício do diálogo e integração dos saberes escolares com os saberes da cultura popular e local, nas diferentes comunidades envolvidas, gerando, com isso, a produção de outros sentidos para a prática educativa no curso de Guia de Turismo.

Importa também destacar a prática educativa de construção coletiva denominada de “Seminário de Filosofia e Sociologia”, que se apresenta como uma disciplina obrigatória a partir do 3º período, nos cursos de Guia de Turismo e Cadista, e que foi pensada como atividade semestral em forma de seminários, mesas redondas e/ou outro formato que possibilite o envolvimento dos discentes em todos os seus processos, mediados por um educador da área. Esse seminário é aberto à participação voluntária dos educandos dos outros cursos do Proeja, com o objetivo de problematizar questões pertinentes ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento socioambiental, levando em conta os aspectos filosóficos e sociológicos.

O I Seminário de Filosofia e Sociologia, com a temática “Juventude, Trabalho e Resistência”, ocorreu em 09 de julho de 2016, no Ifes *Campus* Vitória. O tema foi explorado pelo educador do Proeja, Antelmo Silva Junior, e o convidado externo, Lula Rocha, militante dos movimentos sociais e membro do Fórum Estadual de Juventude Negra. O encontro contou com a participação de cerca de 80 educandos e diversos educadores que atuam com o Proeja. O tema foi construído a partir das discussões entre educandos e educadores nas aulas de Projeto integrador, com a participação ativa dos educandos na divulgação e na organização, de acordo com suas disponibilidades, além de organizarem a mística de abertura do encontro. A narrativa do Diretor de Ensino, durante a abertura, mostrou a cumplicidade e a valorização do trabalho realizado pelo Programa no *campus*.

[...] momento realmente de discussão, extrapola a sala de aula, ocupa os demais espaços do *campus* e assim é que tem que ser feito. É uma luta diária dessa equipe para defender um programa tão importante e que agora também traz a esse ambiente a voz dos alunos, com o objetivo de que eles também possam debater sobre o trabalho. Nesse sentido, eu gostaria de mais uma vez agradecer a presença de todos que deixaram de alguma forma as suas atividades de casa, suas atividades de final de semestre e estão aqui conosco dirigindo esse espaço (Rafael - Diretor de Ensino - Excerto do Diário de Campo - 2016)

É importante considerar o reconhecimento da prática deste seminário, pela Instituição, no âmbito da direção de ensino do *Campus* Vitória, como fruto da luta diária da equipe responsável pela manutenção da oferta do Proeja. Ganha destaque, neste contexto, a visibilidade dos sujeitos educandos que são chamados a enunciarem suas palavras e debater as ideias. É uma prática que mobiliza a participação ativa dos sujeitos para além dos espaços de sala de aula. Dos

momentos de debate, trazemos para apreciação as provocações feitas por um educando:

[...] Na verdade, eu gostaria de fazer uma provocação à mesa e comente os camaradas que se sentirem provocados. Estamos falando de juventude, trabalho e resistência, mas tem um negócio chamado renda no meio. A provocação que eu gostaria de fazer é exatamente a seguinte. Trabalhar pra quê? Estudar pra quê? Qual é o objetivo do trabalho? Qual é o objetivo de se buscar estudar, ter uma formação? Gostaria de compartilhar, porque eu estou acompanhando o curso e eu entrei para estudar Segurança do Trabalho, depois eu mudei para Metalurgia. Eu entrei com o objetivo de estudar no Ifes, que tem um diferencial, o Ifes é um caminho para o trabalho para ganhar bem. Então, eu vou arrumar um emprego em uma Arcelor Mittal da vida ou uma Vale e vou ganhar dinheiro. Eu acredito que muitos aqui pensam isso, só que antes de entrar aqui eu tive a oportunidade de aumentar um pouco a minha renda de conseguir um emprego melhor, antes de entrar aqui. Eu trabalhava em uma gráfica, ganhava uma miséria e isso me deixava indignado, trabalhava para caramba, ganhava pouco e não conseguia melhores condições de renda. Mas eu senti que isso não foi suficiente [...] Eu acredito que conhecimento é importante e conhecimento é libertador, hoje eu quero buscar o meu desenvolvimento. Porque eu estou questionando a questão da renda? Eu gostaria que vocês colocassem isso. [...] Que tipo de trabalho, um trabalho no âmbito coletivo. Parece pré-determinado que algumas pessoas de uma determinada classe vão ocupar alguns postos de trabalho e outras não, e educação está no meio disso aí e já está determinado. Se você é pobre, já está determinado para você o quê? Para pobre ser gari. Olha, eu não tenho nenhum tipo preconceito com o gari. É um trabalho digno. Você vai ser o que quando você é pobre? Vai ser balconista, recepcionista, cobrador de ônibus, motorista de ônibus? O que você vai ser quando você é pobre? E quando você é pobre e negro? E quando você é pobre, negro e favelado (Fernando - educando do 8º módulo de Metalurgia - Excerto do Diário de Campo - 2016).

As provocações do educando retomam com força o que teoricamente a literatura tem reafirmado com relação ao papel da educação na manutenção e reprodução das relações de classe na formação social capitalista. A relação capital x trabalho é colocada em foco, quando se pergunta, para quê trabalho? Para quê estudar? Que lugar está reservado no mercado de trabalho para o pobre, o negro e o favelado? Essas questões trazem para reflexão algo que tem se naturalizado quando se toma o Ifes como “um diferencial, [...] um caminho para o trabalho e para ganhar bem”. Ao mesmo tempo, sua crítica à visão determinista das relações capital x trabalho, consegue evidenciar, numa análise das condições histórico-sociais, sua percepção enquanto ser social em diálogo com a consciência social, possibilitando uma releitura das próprias questões que levanta sobre os sentidos do trabalho e da formação, nas provocações que faz aos demais participantes.

As Semanas de Saúde e Segurança do Trabalho constituem uma atividade anual do curso de Segurança do Trabalho, que envolve a participação dos outros cursos da Instituição. Este evento busca a “valorização do elemento humano nas organizações, a busca pelo despertar da consciência de preservar a integridade física e psicológica das pessoas e uma consciência crítica para o desenvolvimento de ações relativas às questões ambientais de saúde e de saneamento” (Ifes - Folder do evento, 2016). No contexto dos registros das reuniões iniciais e nas entrevistas, encontramos excertos de narrativas que importam compartilhar:

[...] O sucesso da 1ª semana de segurança foi principalmente por causa dos alunos, porque nós elaboramos [mas] foi impressionante como os alunos seguraram essa peteca [...]. Em relação à semana da segurança, a gente estava conversando ontem, que de repente os professores de formação geral e técnica poderiam desenvolver algum trabalho em que os alunos possam estar participando da feira, e sugerir isso na programação, [...] também envolver os alunos dessa forma, há espaço para isso, [...] de repente a participação de vocês também nesse sentido (Maurício - educador, do curso de Segurança - Registro da reunião pedagógica inicial, realizada em junho de 2014).

Olha, ela nos coloca em contato com um universo que nós vamos chegar até ele. Hoje a gente está (estudando) a teoria, mas a Semana nos coloca em contato com os palestrantes, que nos mostram sobre a vivência da prática do técnico de Segurança do Trabalho. A Semana é importante na nossa história. Porque é o nosso olhar sobre aquele que já pratica. Ele traz pra nós uma vivência da prática que ele tem lá no campo; a gente tem contato com material, a gente tem acesso ao que será disponibilizado para nós quando a gente atingir a formação. Então, acho que a Semana é muito importante (Lúcia - educanda do curso de Segurança - Entrevista realizada em março de 2016).

Mais uma vez, evidencia-se o protagonismo dos educandos num evento em que, apesar de partir de ideias iniciais dos educadores, eles assumem a atuação efetiva, desde o apoio na estrutura, passando pela organização e participação em todas as atividades do evento. O chamamento à integração das práticas dos educadores da formação geral e técnica se apresenta como um desafio que tem mobilizado educadores e educandos nesta tarefa. Outra questão que se destaca na narrativa da educanda diz respeito ao que puderam experimentar durante a Semana de Segurança, a partir do compartilhamento de experiências com profissionais da área, que estão atuando no campo da segurança com os quais puderam dialogar e, de certa forma, confrontar a formação teórica com a prática.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término de um percurso de pesquisa, baseado na opção metodológica da sistematização de experiências, é importante demarcar para o leitor o sentido das considerações finais que entendemos como inconclusivas. Essas são aqui tomadas como ponto de partida para novas aprendizagens deste modo de fazer pesquisa. Por essa razão, as formulações apresentadas devem ser vistas de forma aberta e não como conclusões definitivas (CIDAC; JARA HOLIDAY, 2007).

Podemos dizer que desafios e enfrentamentos são considerados por nós, educadores, educandos e gestores – fazedores do Proeja no *Campus* Vitória – palavras de ordem. Ousamos afirmar que são elas que nos acompanham e que nos impulsionam todos os dias para mais uma rotina de trabalho e de estudo, numa escola que diariamente nega seu pertencimento para todos aqueles que se identificam como trabalhadores e que têm que exercitar, afirmar e reafirmar, incessantemente, seu direito aos processos de escolarização e de profissionalização como horizontes para a construção de outra ordem para além da sociabilidade capitalista que se impõe como hegemônica.

É essa perspectiva que nos levou a assumir a opção metodológica da sistematização de experiência, o que nos permite compartilhar o sentimento de pertencimento ao lado daqueles que, no Brasil e ao redor de nosso continente, têm trabalhado para afirmar esta forma de fazer pesquisa, fundante nas práticas de educação popular, a partir de uma perspectiva libertadora.

Desta forma, a difícil tarefa de produzir esta sistematização, como uma prática de educação popular, foi sendo desenvolvida, de dentro do cotidiano das práticas do Proeja, no empenho coletivo de produção de estratégias apropriadas para a formação de jovens e adultos trabalhadores, na relação com aquilo que seus saberes, culturas e condições de classe traziam como elementos para repensar as formas de organização da oferta.

Assim, o exercício da sistematização de experiência nos desafiou a estranhar o que era para nós familiar, colocando em questão a possibilidade de fazer do *Campus* Vitória uma escola para se praticar os fundamentos educação popular, o que interpela sua tradição elitista e a primazia de sua formação voltada

para segmentos da classe dirigente. Com esta intencionalidade, no decorrer da pesquisa fomos provocadas a repensar as ideias iniciais, os objetivos e o aporte teórico, abrindo caminhos para a interlocução com os fundamentos da educação popular como alternativa e como *práxis* político-pedagógica.

A partir de uma postura analítico-crítica e de todos os tensionamentos vividos na produção coletiva de estratégias que pudessem fazer avançar as práticas na perspectiva da integração curricular, podemos inferir o alcance de um dos objetivos específicos, no que tange às possíveis contribuições dos fundamentos da educação popular para a construção de práticas de integração curricular no Proeja. Isto se evidenciou nas diversas narrativas tecidas pelos sujeitos envolvidos no processo, quando se observa que aos poucos a difícil tarefa de construção coletiva e de abertura ao diálogo entre os profissionais de formação geral e técnica foi ganhando certa concretude nas práticas, instigando ainda mais o movimento da pesquisa.

Nesse entendimento, a sistematização das experiências e das práticas exercitadas no e com o Proeja, propiciou-nos assumir um “protagonismo epistemológico” para análise, interpretação e reconhecimento dos saberes produzidos nas práticas e traduzidos nas narrativas que nos alentam a esperança de transformação, apesar de todas as contradições presentes na ação política da Instituição. Essas contradições tendem a invisibilizar as experiências culturais, pedagógicas e políticas ali produzidas, seja a partir da educação popular na escola ou a partir da ação dos movimentos sociais, ao instigar novos movimentos no seu interior, no sentido de fazer avançar mudanças.

Foi neste contexto, de um ponto de observação, de dentro, e a partir de um olhar multifacetado, que nos atrevemos a sistematizar as experiências vividas como pedagoga do Proeja, cúmplice e protagonista dos movimentos desencadeados conforme registros das narrativas, pela efetivação do direito dos jovens e adultos a uma educação integrada, que lhes propicie a apropriação dos fundamentos históricos, culturais, científicos e tecnológicos, produzidos historicamente, e que lhes possibilitem engendrar uma formação humana para melhorar sua qualidade de vida e sua inserção no mundo do trabalho.

Vale ressaltar o movimento de luta cotidianamente exercitado pelos “fazedores do Proeja”, que permeou todo o processo de implementação e que

desafia, ainda hoje, as práticas experimentadas nesta pesquisa, no sentido de envolver, principalmente, a compreensão dos educadores sobre os fundamentos da proposta e ao mesmo tempo, criar as condições e espaços coletivos de diálogos para o compartilhamento e a reflexão sobre as práticas exercitadas.

Importante destacar a centralidade das condições de contexto em que as experiências foram vividas, o que no caso da sistematização de experiências realizada nesta pesquisa, leva-nos a considerar as múltiplas relações que a indução do Proeja guarda com o contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira, uma vez que a oferta do Programa está intimamente relacionada às políticas públicas globais e locais no campo da EJA e da educação profissional. Daí o caráter inédito da experiência de sistematização no contexto do *Campus* Vitória e num momento político e histórico específico.

Conforme já abordado, a atualização dos dados de demanda potencial e de oferta do Proeja indicam um refluxo em nível nacional e local do Programa, expresso no descumprimento do Decreto 5.840/2006, que prevê no mínimo 10% do total das vagas de ingresso da Instituição para o Programa, além do que determina os objetivos da Lei nº 11.892/2008, quando especifica a oferta prioritária na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da EJA. No caso da oferta no Espírito Santo, o *Campus* Vitória mantém uma luta quase que solitária pela continuidade do Programa, constituindo um foco de resistência apesar da desmobilização produzida em nível nacional.

De dentro do contexto político e histórico adverso para a sociedade brasileira, todo o trabalho coletivo resultante do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) se vê com suas metas e estratégias sob ameaça de não execução, nos diferentes âmbitos da federação, o que remete à negação do direito social e subjetivo da educação básica para jovens e adultos trabalhadores.

Ao eleger a educação popular como matriz teórico-metodológica deste trabalho, retomamos suas origens, bem como as experiências gestadas em diferentes contextos de suas práticas no Brasil e na América Latina. O acúmulo da produção do campo tem permitido aos estudiosos e militantes afirmar um pensamento próprio, distinto das formas eurocêntricas de olhares e leituras sobre o nosso continente.

Observamos ao longo das experiências de educação popular, aqui exploradas, que sua intencionalidade busca transformar e propor alternativas políticas e sociais, a partir das lutas dos movimentos sociais, tendo como arcabouço, fundamentos conceituais, políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos, que buscam visibilizar o saber e o conhecimento presentes em suas práticas.

As bandeiras históricas da educação popular, desde o movimento operário passando pelas experiências de formação então exploradas nesse trabalho, impulsionaram e se traduziram em ações concretas que mobilizaram os espaços e tempos de formação na perspectiva dos trabalhadores. Temos como exemplos as escolas operárias, os centros de estudos e as iniciativas de ação cultural, os cursos de extensão de Lemme, os círculos de cultura com Freire. Todas essas iniciativas colocaram em evidência a capacidade e o protagonismo dos grupos subalternos de pensar a sua própria educação.

Essas experiências lançaram, como vimos, princípios e fundamentos teórico-epistemológicos que, ainda hoje, inspiram as práticas educativas em contextos distintos, que envolvem desde programas promovidos pelos sindicatos, pelos movimentos sociais, bem como aqueles formulados a partir das lutas, negociações e tensões entre Estado e sociedade civil, como é o caso do Proeja.

A partir do enfoque epistemológico desconstrutivo, e de dentro de um ponto de observação bastante catalisador de experiências, as reuniões pedagógicas iniciais e intermediárias, afirmaram-se como espaços, por excelência, de trocas entre os pares, abrindo nessas interlocuções saídas para alguns impasses que desafiavam as práticas no que tange à integração curricular e a busca pela compreensão dos sujeitos jovens e adultos para quem o Proeja se volta.

Vale destacar que o investimento nas reuniões de planejamento coletivo tem gerado uma aproximação entre os educadores da formação geral e os da área técnica, o que não acontecia antes, sendo esta aproximação produzida pela Coordenadoria do Proeja. As condições foram sendo criadas para se efetivar a prática das reuniões, com criação do espaço e garantia do tempo para que os educadores pudessem se reunir para conhecer e refletir o curso e o Proeja, bem como dialogar sobre suas experiências e as dos demais. No entanto, reconhecemos a necessidade de um diálogo permanente entre os educadores para que se possa

efetivar a prática sistemática do planejamento contínuo, fundamental para que se desdobre em práticas integradoras.

As reuniões pedagógicas intermediárias enquanto práticas político-pedagógicas em experimentação no *Campus Vitória* têm sido um espaço-tempo de mobilização de saberes, de valores e de experiências, em torno da tarefa de pensar o fazer pedagógico, em que o diálogo se apresenta como princípio metodológico básico que contempla a participação de todos para a análise da realidade diversa dos educandos e educadores do Proeja, no exercício democrático da criticidade e da autonomia, propiciando condições para a transformação das relações pedagógicas e a melhoria das práticas dos sujeitos envolvidos.

Os registros das reuniões, do diário de campo e dos excertos das entrevistas permitiram captar a dinâmica das relações vivenciadas no exercício do diálogo, de modo a valorizar os diferentes saberes dos sujeitos de aprendizagem, suas realidades, os tempos e os espaços. Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos dão visibilidade aos tensionamentos, aos desafios persistentes e ao mesmo tempo indicam a abertura dos sujeitos envolvidos para exercitarem as práticas de integração e da construção coletiva. Com isso, podemos afirmar que nos deparamos no processo da sistematização de experiência como a produção de uma confluência envolvendo a EJA, a educação popular e a educação profissional. Com isso, ao mesmo tempo em que percebemos aberturas, as tensões permanecem, e nosso desafio continua sendo a busca por estratégias para perseguir as tensões, na perspectiva de transformá-las em novas aberturas, num movimento de uma espiral contínua.

A integração curricular pretendida na proposta do Proeja, foi ganhando outros contornos a partir dos entendimentos dos educadores e das condições objetivas em que as práticas puderam ser desenvolvidas. A problematização do sentido da integração e suas possibilidades foram se colocando como uma necessidade durante o processo educativo, tendo em vista a importância e a necessidade do trabalho coletivo, previsto no Documento Base do Programa, em diálogo com os princípios da educação popular, que aos poucos foram sendo vislumbrados não só por mim.

Com relação à integração curricular, pudemos perceber que as práticas escolares evidenciaram múltiplas formas de realizá-la, visto que não há um modelo

de integração. Sua materialização foi buscada de forma insistente, nas experiências vividas e nas lutas travadas junto aos sujeitos do Ifes - *Campus* Vitória, para responder à efetivação dos direitos conquistados e às reais necessidades educativas de todos os envolvidos, com o intuito de dialogar “com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida” (BRASIL, 2007a, p. 26).

Percebemos indicativos nas escutas de alguns educadores e educandos, quando afirmam que as práticas educativas têm evidenciado a valorização dos saberes oriundos das experiências da vida e do trabalho baseadas em processos de negociação cultural e confrontação de saberes, que buscavam romper com uma prática bancária de educação, possibilitando aos educandos a produção do seu conhecimento a partir de processos educativos que valorizam as mediações dos saberes escolares com as experiências de vida.

Com essa postura, inferimos que suas narrativas são tecidas como fios condutores das práticas de educação popular, na busca pela emancipação dos educandos, que não se dá apenas no campo cognitivo, mas, também, nos campos político e social.

Inferimos ainda que alguns educadores detêm uma compreensão crítica do processo educativo, o que permite aos educandos a possibilidade de construção do conhecimento, explicitada nas práticas desenvolvidas nos projetos integradores, nas aulas de campo, nas aulas práticas nos laboratórios e nas visitas técnicas, promovendo assim, a unidade entre as dimensões do fazer e do pensar, do trabalho manual e do intelectual, da teoria e da prática.

Depreendemos também que as experiências ocorridas em sala de aula e as aprendizagens delas decorrentes vêm abrindo outros caminhos, fazendo avançar as práticas docentes que têm possibilitado a alguns educadores deslocar seus olhares para as necessidades de aprendizagem dos sujeitos educandos, com a preocupação de integrar conhecimentos da cultura elaborada e os saberes populares, na produção de outra epistemologia, de novas formas de conhecer e dar sentido ao conteúdo específico das disciplinas, num movimento que entendemos na direção da formação integral. Deparamo-nos com exemplos de práticas docentes em que os educadores transitam “entre o fazer o que se sabe, sem saber o que se faz” (GHISO COTOS, 2004, p. 7).

Apesar dos relatos que indicam movimentos de mudanças das práticas e tentativas de integração, os educadores e educandos fazem a sua autocrítica, que pauta a fragmentação do conhecimento e o reconhecimento da necessidade de avançar nas práticas de integração ao problematizar a ausência do trabalho coletivo entre as diferentes disciplinas. Com uma lógica de atuação docente ainda individual, ligada ao trabalho com a sua disciplina, é comum que o educador trabalhe de forma isolada. No entanto, foi possível observar o movimento de alguns educadores na busca de relações com outras disciplinas e com o curso, reafirmando a necessidade de abertura para o trabalho coletivo e, conseqüentemente, para a integração curricular.

As narrativas dos educandos problematizam as práticas dos docentes e mostram suas percepções sobre o conhecimento explorado nas práticas e a sua fragmentação. Dão pistas para que os educadores trabalhem de forma mais integrada e dinâmica, como um movimento indispensável na busca de construção do currículo integrado. Suas narrativas nos remetem ao reconhecimento do protagonismo dos sujeitos ao discutirem o processo com os seus interlocutores, na busca por romper com paradigmas cristalizados, para aventurar-se em práticas cotidianas, que procurem a construção de um saber crítico.

Os educandos entendem que as práticas dos educadores buscam a integração da formação geral e técnica, assim, são abertas conexões para pensar as relações que se estabelecem entre os conteúdos vivos, quando conseguem dar sentido ao conhecimento das fórmulas e das novas relações que esse saber permite que o indivíduo estabeleça com a prática social.

Pensar outros movimentos a partir da problematização das práticas vigentes dos educadores do Proeja é um dos caminhos na busca reflexiva por compreender o processo de construção do conhecimento e a contribuição que jovens e adultos trazem para relação pedagógica, pela ação dos diferentes saberes que dialogam, compartilham-se e são negociados como parte de suas culturas e condição de classe. Abre-se, desta forma, a possibilidade de romper com a visão dominante, e muitas vezes preconceituosa, que desqualifica, em princípio, os saberes acumulados pelos trabalhadores em suas múltiplas experiências de vida, valorizando apenas o conhecimento acadêmico descontextualizado, não permitindo a confrontação e negociação de saberes, a partir da criação de espaços inclusivos.

O projeto integrador se constituiu, na prática educativa do Proeja, um espaço-tempo coletivo de busca, de recriação do conhecimento, de tentativa de superar a fragmentação das disciplinas e como um exercício de pesquisa como princípio educativo, que integra o pensar e o fazer, a teoria e a prática, a formação geral e a técnica, no desenvolvimento da formação integral dos educandos do Proeja. Outras práticas educativas foram se constituindo ao longo da imersão no *locus* de pesquisa e reconhecemos suas singularidades no processo formativo dos educandos e suas aberturas para as práticas de educação popular.

A valorização das atividades em grupo constituiu-se como uma prática importante no desenvolvimento do espírito de ação coletiva e solidária entre os educandos, visto que são chamados a mobilizar-se a partir daquilo que sabem. Essa prática é sinalizada como um avanço que cria condições para se experimentar com o compartilhamento dos saberes que, numa leitura freiriana, concebe a não absolutização do conhecimento, ou seja, sempre há algo que os sujeitos podem aprender e ensinar no encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores.

Consideramos a postura docente de alguns profissionais da área técnica, diante de sua preocupação em articular as questões do trabalho, da política, da cidadania e da mídia, o que indica movimentos de reflexão junto aos educandos, sobre as implicações dessas temáticas na vida em sociedade, na vida profissional e cidadã. Cada vez mais, reafirma-se a ideia de que a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que a ciência e a tecnologia estejam a serviço da libertação permanente de sua humanização.

Resta-nos sinalizar que outros desafios e mais enfrentamentos são problematizados, a partir do estranhamento da experiência vivida no processo de sistematização. Um dos grandes desafios do Proeja, que é também recorrente nas práticas de EJA, trata-se da questão relativa à baixa assiduidade e/ou pontualidade dos educandos, tendo em vista os segmentos de trabalhadores que demandam essa oferta.

A tensão existente em relação à chamada falta de base interpela a capacidade dos educadores de mudança de suas práticas, nos movimentos de produção de outras estratégias que propiciem nos espaços-tempos da vida, do trabalho e da escola, as condições de acesso ao conhecimento, a valorização dos



saberes oriundos da experiência de formação desses sujeitos, em contextos laborais, e a consideração de suas trajetórias marcadas pela descontinuidade. Assim, podemos inferir a necessidade de olhar com outras lentes a questão da falta de base.

Não podemos deixar de destacar uma das tensões do processo, o comprometimento que a rotatividade de educadores produziu durante a pesquisa, numa mesma turma e período letivo. Em virtude disto, há uma descontinuidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico, comprometendo o andamento do curso e a proposta de currículo integrado, além de dificultar a continuidade de um trabalho de caráter formativo com os educandos, o que se constituiu também como argumento para justificar o fechamento dos cursos.

O exercício do diálogo expresso nas narrativas, principalmente nas reuniões iniciais, permite-nos identificar alguns avanços nas práticas de problematização, quer pelos educadores, quer pelo educandos, em relação ao papel do Ifes no cumprimento da legislação na oferta de EJA. A cultura escolar fundada numa tradição de formação para o mercado, que absorve um contingente substancial de jovens oriundos de processos contínuos de escolarização é confrontada no atual contexto político e histórico por uma demanda de formação de segmentos de trabalhadores. As trocas compartilhadas produzem entre os educadores tensionamentos sobre se o Ifes é um lugar para esses grupos e a defesa incondicional do direito destes sujeitos a uma formação cidadã, que lhes possibilite assumir protagonismo na construção de uma sociedade solidária e menos injusta, em que, como oprimidos, sejam sujeitos de seu próprio processo libertador.

As experiências aqui sistematizadas nos levam a reafirmar a tese de que os fundamentos epistemológicos e as práticas da educação popular se constituem em alternativa para se repensar os processos educativos no Proeja, no *Campus Vitória*. Os resultados nos revelam o protagonismo dos sujeitos e suas reflexões críticas das práticas educativas para compreendê-las e assim poder produzir interferências, no que demandam de transformação.

As análises realizadas a partir das categorias emergentes e dos princípios da EP nos permitem reunir alguns resultados provisórios que indicam mudanças nas práticas dos educadores, não obstante as contradições presentes na ação política da Instituição, que tendem a invisibilizar as experiências culturais, pedagógicas e

políticas ali produzidas pelo Proeja, criadas nas práticas e na dinâmica das relações vividas. Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos dão visibilidade aos tensionamentos, aos desafios persistentes, ao mesmo tempo em que indicam a abertura dos sujeitos envolvidos para exercitarem as práticas de integração curricular e de construção coletiva, tendo claro que não há uma única forma de fazê-la.

Apesar dos relatos que indicam movimentos de mudanças das práticas, os educadores e educandos fazem a sua autocrítica quando pautam a fragmentação do conhecimento e o reconhecimento da necessidade de avançar nas práticas de integração, ao problematizar a ausência do trabalho coletivo entre as diferentes disciplinas. Nas tentativas docentes de mudanças, abre-se a possibilidade de romper com a visão dominante que desqualifica, em princípio, os saberes acumulados pelos trabalhadores em suas múltiplas experiências de vida, valorizando apenas o conhecimento acadêmico descontextualizado, não permitindo a confrontação e negociação de saberes.

Por fim, as experiências sistematizadas nos levam a reafirmar a persistência dos desafios, dos conflitos e das contradições, ao mesmo tempo em que nos dão elementos para considerar a EP como alternativa para se pensar outras formas de fazer a formação no Proeja, de modo que os trabalhadores, seus principais sujeitos, sejam considerados nos seus conhecimentos, experiências e saberes, e como protagonistas da história que vêm ajudando a construir. Neste sentido, mesmo em contexto de tensionamento, vários sujeitos exercitaram o diálogo com um dos princípios do currículo integrado na construção coletiva de conhecimentos gerais e específicos.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula. **Análise do Proeja no IFCE - Campus Fortaleza**. 2013. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Ceará: UFCE, 2013.
- ALVES, Thiago. *et al.* Jovens e adultos não escolarizados – uma multidão de invisíveis. In: Oliveira, Edna. Castro *et al* (org). **Educação de Jovens e Adultos: Trabalho e Formação Humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- AMORIM, Rodrigo de Freitas. Os Institutos Federais e o Proeja: uma leitura a partir de Pierre Bourdieu. In: **Anais** do XXII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação - Ciência e Formação: Utopias e Desencantos. Goiânia: FE-UFG, 2015. v. 1. p. 912-919. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/artigo%20completo\\_ifs\\_proeja\\_leitura.pierrebour.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/artigo%20completo_ifs_proeja_leitura.pierrebour.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- AMORIM, Rodrigo de Freitas. **A formação do trabalhador no Proeja: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papyrus, 1995.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Cultura do povo e Educação Popular**. In: Revista Fac. Educ. SP, 1979. p. 77-92.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **A pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. BSB: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **A pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 61, p. 89-106, Sept. 2016 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602016000300089&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300089&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 dez 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Base nº 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 05 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovado em 10 de maio de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 jun 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jul. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2015.

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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jun. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul. 2006a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2015.

BRASIL. **Documento Base:** 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. Brasília: Setec/MEC, 2007a.

BRASIL. **Documento Base:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio. Brasília: Setec/MEC, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

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**. 2011a. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-12513.html>>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. **Seminário Nacional Proeja** – Relatório Síntese. Brasília: MEC/Setec. Novembro de 2011b. (mimeo).

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 2012a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 01 maio 2016.

CAPES/SICAPES. **Programa Observatório da Educação**: Rede UFG, UFES, UnB. SICAPES 13769\_OBEDUC/CAPES/INEP, 2012b.

BRASIL. **Censo da educação básica**: 2013 - Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, 2014a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década** - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Censo da educação básica**: 2014 - Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - Brasil +6**. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 2016b. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55 de 2016** (PEC 55/2016), de 25 de junho de 2014. Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública. 2016c Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337>. Acesso em: 15 nov 2016a.

CENDALES GONZALEZ, Lola. A metodologia de la sistematización. Una construcción coletiva. In: **Sistematización de Experiencias: Propuestas y debates**. Bogotá, DC - Colombia: Dimensión Educativa, 2004. Disponível em: <<http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aportes57.pdf?1468231023>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do Currículo na educação de jovens e adultos Integrada à formação profissional. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 jan.2016.

CIDAC; HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos**. Rio de Janeiro: CIDAC, 2007. Disponível em: <[https://www.cidac.pt/files/4513/8497/5266/Aprendizagens\\_1\\_v\\_ligth.pdf](https://www.cidac.pt/files/4513/8497/5266/Aprendizagens_1_v_ligth.pdf)>. Acesso em 10 out. 2016.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Belém, 2012.

COSTA, Lúcia de Fátima Vieira da; GERMANO, José Willington. Anos 60: leitura e educação popular no discurso dos inquisidores. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3., 2002, **Anais...** Natal, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0202.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise

das agendas nacional e internacional. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso 01 jun. 2016.

DIEESE. Os negros nos mercados de trabalho metropolitanos a população negra ainda convive com patamares de desemprego mais elevado. In: **Sistema Pesquisa de emprego e desemprego**. Disponível em <<https://www.dieese.org.br/analiseped/2011/2011pednegrosmet.pdf>>. Acesso 15 dez 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso 01 jun 2016.

ETGES, Norberto. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Sujeitos sem-terra em movimento: socialização e individuação**. 2002. 237f. Tese (Doutorado) - Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2002.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização em educação popular: uma história, um debate. In: **Anais** da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG: ANPEd, 2007. Disponível <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3316--Int.pdf> . Acesso 25 nov. 2015.

FALS BORBA, Orlando. Entrevista. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **A pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos. In: RIVERO, J; FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direitos e desafios de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis:Vozes, 2013.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

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, n. 35. Vitória: PPGE, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: **Educação e Realidade: EJA e Educação Profissional**. v. 1, n. 1. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Maria José de Resende et al. Projeto Integrador: o percurso formativo dos alunos do Proeja na perspectiva da formação integrada. **Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012.

FRANZOI, Naira Lisboa; MACHADO, Maria Margarida. Apresentação - Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos: In: Dossiê EJA e Educação Profissional. **Revista Educação e Realidade**. 35(1), jan/abr 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13065/7530>> Acesso 14 nov 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

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

FREITAS, Rony C. O. **Produções Colaborativas de Professores de Matemática para um Currículo Integrado do Proeja-lfes**. 2010. 306 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, v. 16, n. 46, p. 235-254. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 ago. 2016.



FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/a-qualidade-da-educac%cc%a7a%cc%83o-ba%cc%81sica.-tetxo-para-a-escola-de-governo-.santa-catarina..pdf>>. acesso em: 23 ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. **HOLOS**, v. 6, p. 56-70, out. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984/1569>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, Apr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

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

GAMA, Aline Costalonga. **O ensino de Física na EJA: Investigando as contribuições de uma abordagem metodológica marcada pela utilização de Atividades Experimentais Demonstrativas – Um exemplo no estudo da Hidrostática**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Física. Espírito Santo: Ufes, 2016.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Movimento operário e educação popular na primeira República. In: **Cad. Pesq.**, São Paulo, maio de 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1335>>. Acesso em: 30 maio 2016.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Educação e Movimento Operário**. SP: Cortez – Autores Associados, 1987.

GHISO COTOS, Alfredo. De la Practica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Lapiragua. **Revista Latinoamericana de Educación**. Sistematización de practicas en America Latina, 1999. Disponível em: <<http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aportes57.pdf?1468231023>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

GHISO COTOS, Alfredo. Entre El hacerlo que se sabe y El saber lo que se hace: una revisión sui gêneris de las bases epistemológicas y de lãs estrategias metodológicas. In: **Sistematización de Experiencias: Propuestas y debates**. Bogotá, DC - Colombia: Dimensión Educativa, 2004. Disponível em: <<http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aportes57.pdf?1468231023>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

GHISO COTOS, Alfredo. Prácticas generadoras de saber: reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. In: **Revista Educación y Ciudad**. Nº 11. Colombia, 2º sem de 2006. Disponível em: <[http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo\\_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-11.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-11.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2016.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; et al. (Orgs). **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional**: estudos sobre o Proeja. Pelotas: Ed. da UFPel, 2012.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 77-78.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Editora Civilização Brasileira S.A. RJ, 1982.

GRELLERT, Ana Paula. **A Educação Popular na escola pública**: das situações-limite ao inédito viável. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

GUIMARÃES, Kênia Cristina Tinelli. **A formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao Proeja**. 2012. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2012.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p. 108-130. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (orgs). **Teoria e Prática no Proeja**: Vozes que se completam. Natal: IFRN Editora, 2013.

HILÁRIO, Renato; CASTIONI, Remi; TELES, Lucio (orgs). **Proeja-transiarte**: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Verbena, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do Trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por amostras de domicílios – **Pnad**, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 24 nov. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **PDI 2014 - 2019**. Vitória: Ifes, 2014a. Disponível em <[www.ifes.edu.br](http://www.ifes.edu.br)> Acesso em: 02 maio 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Relatório de Estágio III - Licenciatura em Letras**. Vitória: Ifes, 2014b.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Regulamento da organização didática da educação profissional técnica de nível médio**. Vitória: Ifes, 2016a.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Relatório de Gestão do Ifes - 2015**. Vitória: Ifes, 2016b. Disponível em <[www.ifes.edu.br](http://www.ifes.edu.br)> Acesso em: 02 maio 2016.

IRELAND, Timothy D. Educação de Jovens e Adultos. In: **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012**. Disponível em <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376F>>

C2C9013776334AAE47F0>. Acesso em: 25 abr. 2016.

IVO, Andressa Aita; MARCOLLA, Valdinei; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Currículo integrado no Proeja. In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; et al. (Orgs). **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional**: estudos sobre o Proeja. Pelotas: Ed. da UFPel, 2012.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/168/\\_publicacao/168\\_publicacao30012009115508.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

JARA HOLLIDAY. La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. In: **Diálogo De Saberes**. Nº 3 septiembre-diciembre / 2009. Caracas. Disponível em: <<http://www.planificacionparticipativa.upv.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano-una-aproximacion-historica.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2016.

JIMENEZ, Marco Raúl Mejía. Diálogo-confrontação de saberes e negociação cultural: eixos das pedagogias da educação popular: uma construção a partir do sul. In: **Educ. rev.** [online]. 2016, n.61, pp.37-54. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300037&script=sci\\_abstract&tlng=PT](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300037&script=sci_abstract&tlng=PT)>. Acesso em 19 dez. 2016.

JORDANE, Alex. **Constituição de comunidades locais de prática profissional: contribuições para a construção de um currículo integrado no curso técnico na modalidade de EJA**. 2013. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luíz (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

LACERDA, Cláudio Virote. **A experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**: a construção do currículo pelos sujeitos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA). 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2016.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2. ed. 5 v. Brasília, DF: Inep, 2004.

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

LIMA FILHO, Domingos Leite. Prefácio - Direito à educação e produção do conhecimento no Proeja. In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. et al (orgs). **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional**: estudos sobre o Proeja.– Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012.

LOTTERMANN, Osmar. **O currículo integrado na educação de jovens e adultos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências. RS: Unijuí, 2012.

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

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de C. (orgs). **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011.

MACHADO, Rita de Cássia; PALUDO, Conceição. A sistematização como um dos métodos da Educação Popular. In: **Anais Anped Sul**, 2010. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/educacao\\_e\\_movimentos\\_sociais/trabalho/02\\_10\\_39\\_a\\_sistematizacao\\_como\\_um\\_dos\\_metodos\\_da\\_educacao\\_popular.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/educacao_e_movimentos_sociais/trabalho/02_10_39_a_sistematizacao_como_um_dos_metodos_da_educacao_popular.pdf)> . Acesso em: 25 jul. 2014.

MANFREDI, Silva Maria. Contribuições Freirianas para a organização dos movimentos sociais. In: MAFRA, Jason; et. al. (orgs). **Globalização, educação e movimentos sociais**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MEJÍA JIMENEZ. **Educação Popular: pedagogia e dialética**. Ijuí: Unijuí, 1989.

MEJÍA JIMENEZ, Marco Raúl. Expedición pedagógica nacional: Reflexionando sobre La sistematización. In: **Sistematización de Experiencias: Propuestas y debates**. Bogotá, DC - Colombia: Dimensión Educativa, 2004. Disponível em: <<http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aportes57.pdf?1468231023>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

MEJÍA JIMENEZ, Marco Raúl. **La sistematización como proceso investigativo**. O La búsqueda de La episteme de lãs prácticas. 2009. Disponível em <[http://www.cepalforja.org/sistem/sistem\\_old/sistematizacion\\_como\\_proceso\\_investigativo.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

MEJÍA JIMENEZ. Posfácio: La educación popular una construcción colectiva desde El sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MELO NETO, José Francisco de. Educação Popular e “Experiência”. In: **Contexto & Educação**. Editora Unijuí Ano 26 nº 85 Jan./Jun. 2011, p.31- 50. Disponível em:

<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/download/438/254>> . Acesso em: 30 maio 2016.

MESSINA, Graciela; OSORIO, Jorge. Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 602 – 624 abr./jun.2016. Disponível <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> . Acesso 25 jul. 2016.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Verbete Experiência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 172 -173.

MOLL, Jaqueline. Proeja e a democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline; colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAIS, Ariadiny Cândido. **Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja**. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2015. Goiânia: UFG, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Priscila dos Santos. **Cartografando movimentos curriculares produzidos nas redes de conversações nos encontros formações do Proeja/lfes/ES**. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2014.

MOURA, Dante H. 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.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla R. A. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG: ANPEd, 2008.

OLIVEIRA, Edna Castro de; et al. (org). **Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique. O percurso do Proeja/ES: conflitos, desafios e proposições. 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.

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.

OLIVEIRA, Edna Castro; SCOPEL, Edna Graça. Uma década do Proeja: sua gênese, balanço e perspectivas. **HOLOS**, v. 6, p. 120-144, out. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4998>> . Acesso em: 09

nov. 2016.

OLIVEIRA, Iraldirene. Ricardo de. **A evasão no Proeja ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa**. 2011. 117 f. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011a.

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, 2011b.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6a ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001.

PINTO, Antônio Henrique. **Educação Matemática e Formação para o trabalho: Práticas Escolares da Escola Técnica de Vitória de 1960 a 1990**. 2006. 267f. Tese (Doutorado em Educação), Unicamp, Campinas, SP, 2006.

PINTO, Antonio Henrique. Práticas curriculares e a perspectiva da integração da educação básica à profissional na Escola Técnica Federal do Espírito. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-Ufes**, v. 17, n. 35, 2011.

PISTRAK. Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed, 2009.

POCHMANN, Márcio. Pochmann: Pobres que trabalham e estudam têm jornada maior que operários do século XIX. **Release** de Palestra postado por Fernando César de Oliveira. Curitiba: UFPR, 01 out. 2011. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/pochmann-pobres-que-trabalham-e-estudam-tem-jornada-maior-que-os-operarios-do-seculo-xix.html>>. Acesso em 02 jan 2017.

QUEIRÓZ, Antonio Carlos Guimarães de. **Proeja: egressos do Curso Técnico em Metalurgia do Ifes campus Vitória e sua inserção no mundo trabalho**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Joelma. Fórum EJA/ES e políticas públicas locais. In: **Anais Anpae**, 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/157.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/157.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2016.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **Enraizamento de esperança: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás**. 2008. 314 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2008. Disponível em:

<[https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1077/1/tese\\_maria\\_e\\_c\\_rodrigues%202008.pdf](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1077/1/tese_maria_e_c_rodrigues%202008.pdf)> Acesso em: 25 set. 2016.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; COSTA, Cláudia Borges. **Eixo Temático**. Goiânia, 2013. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/eixotematico\\_discussaometodologic.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/eixotematico_discussaometodologic.pdf)>. Acesso em 29 dez. 2016.

RUMMERT, Sonia Maria. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta formulada pelos trabalhadores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 27, p. 138-153, set./dez. 2004.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 1968.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o Proeja. In: MOLL, Jaqueline; colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 33. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. – 2ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2012.

SCOPEL, Edna Graça; et al. Tecendo reflexões sobre as percepções, as vivências e os saberes dos sujeitos da educação de jovens e adultos: contribuições da reunião intermediária na formação humana e profissional de alunos e professores do Proeja. 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; OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Maria José de Resende. Experiências de formação dos educandos no Proeja: interpelações e práticas de resistências. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; et al. (org). **Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Setec). **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. Brasília: Setec, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14259-relatorio-gestao-da-setec-exercicio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14259-relatorio-gestao-da-setec-exercicio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 24 nov. 2014.

SILVA, Ana Paula Mendes. **O curso de especialização do Proeja no município de Sousa - PB: desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA**. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em

Educação. Paraíba: UFPB, 2011.

SILVA, Maria José Marques. **A formação do educador do Proeja do IFPB - Campus Cajazeiras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Paraíba: UFPB, 2010a.

SILVA, Mônica Ribeiro da; AMORIM, Mário Lopes; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (Orgs). **Proeja – Educação Profissional integrada à EJA – entre políticas e práticas**. 1ª. ed. Curitiba: UTFPR, 2011.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores**. Brasília/DF. 2010. 190f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2010b.

SOARES, Sebastião Silva. **Compreensões sobre a formação docente no âmbito do Proeja: do discurso estratégico ao discurso comunicativo**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Brasília: UnB, 2014.

STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo R.; et al. **Educação Popular e Docência**. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2013a. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 03 maio 2015.

THOMPSON, Edward Palm. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

TORRES CARRILLO, Alfonso. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Sistematización de experiencias de Organización Popular en Bogotá. In: **Sistematización de Experiencias: Propuestas y debates**. Bogotá, DC - Colombia: Dimensión Educativa, 2004. Disponível em: <<http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aportes57.pdf?1468231023>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio;



Clavatta, Maria. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 97-116.

UFES. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/CE/Ufes**. v. 17, n. 35. Vitória: PPGE, 2011.

UNESCO. Relatório De Monitoramento Global Da Educação – 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2016.

VIANA, Danielle Fernandes. **O estado do conhecimento da produção científica sobre a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no âmbito do projeto 008/Proeja/Capes/Setec (2007 – 2011)**. 2012. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica. Belo Horizonte (MG): CEFETMG, 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2006. 383f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2006.

VIEIRA, Tatiana de Santana. **Trajetórias, identidades e representações de educandos e educandas do PROEJA no Ifes Campus Vitória**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2013.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do proeja como política pública de estado**. Tese (Doutorado em Educação). 2014. 253f. Programa de Pós-Graduação em Educação DINTER em Educação CEPES/UFG/CAJ/CAC/IFG. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2014.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da Silva (Org.) . **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. 1ª. ed. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

ZANETTI NETO, Giovani. **Delineamento de Ações Educativas para o Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos**. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2016.

ZANETTI NETO, Giovani. **Socialização e educação profissional: um estudo do Proeja – Cefetes**. 2009. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I

#### PERFIL DOS EDUCADORES DO PROEJA NO IFES *CAMPUS* VITÓRIA EM 2014/1

##### QUANTIDADE DE EDUCADORES QUE ATUAM NOS CURSOS DO PROEJA

| Quant. cursos que trabalha no Proeja  | Formação Geral | Formação Técnica | Total geral | %          |
|---------------------------------------|----------------|------------------|-------------|------------|
| Trabalha em apenas um curso do Proeja | 20             | 46               | 66          | <b>78</b>  |
| Trabalha em dois cursos do Proeja     | 9              | 3                | 12          | <b>14</b>  |
| Trabalha nos três cursos do Proeja    | 7              | -                | 7           | <b>8</b>   |
| <b>Total geral</b>                    | <b>36</b>      | <b>49</b>        | <b>85</b>   | <b>100</b> |

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2016).

Nota: Tabela organizada pela autora.

##### QUANTIDADE DE EDUCADORES QUE ATUAM NOS CURSOS DO PROEJA

| Cursos                | Formação Geral | Formação Técnica | Total geral | %          |
|-----------------------|----------------|------------------|-------------|------------|
| Edificações           | 18             | 18               | 36          | <b>32</b>  |
| Metalurgia            | 23             | 17               | 40          | <b>36</b>  |
| Segurança do Trabalho | 18             | 17               | 35          | <b>32</b>  |
| <b>Total geral</b>    | <b>59</b>      | <b>52</b>        | <b>111</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2016).

Nota: Tabela organizada pela autora.

##### QUANTIDADE DE EDUCADORES POR TEMPO DE SERVIÇO

| Faixa de tempo de serviço | Formação  |           | Total     | %          |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
|                           | Geral     | Técnica   | Geral     |            |
| 0 a 5 anos                | 13        | 8         | 21        | <b>25</b>  |
| 6 a 10 anos               | 7         | 9         | 16        | <b>19</b>  |
| 11 a 15 anos              | 1         | 2         | 3         | <b>4</b>   |
| 16 a 20 anos              | 4         | 10        | 14        | <b>16</b>  |
| 21 a 25 anos              | 5         | 10        | 15        | <b>18</b>  |
| 26 a 30 anos              | 4         | 4         | 8         | <b>9</b>   |
| 31 a 35 anos              | 2         | 5         | 7         | <b>8</b>   |
| 36 a 40 anos              | 0         | 1         | 1         | <b>1</b>   |
| <b>Total geral</b>        | <b>36</b> | <b>49</b> | <b>85</b> | <b>100</b> |

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2016).

Nota: Tabela organizada pela autora.

**QUANTIDADE DE EDUCADORES POR CONTRATO DE TRABALHO**

| Vínculo empregatício | Formação  | Formação  | Total geral | %          |
|----------------------|-----------|-----------|-------------|------------|
|                      | Geral     | Técnica   |             |            |
| Contrato             | 7         | 2         | 9           | 11         |
| Efetivo              | 29        | 47        | 76          | 89         |
| <b>Total geral</b>   | <b>36</b> | <b>49</b> | <b>85</b>   | <b>100</b> |

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2014).

Nota: Tabela organizada pela autora.

**QUANTIDADE DE EDUCADORES POR GÊNERO**

| Gênero             | Formação Geral | Formação Técnica | Total geral | %          |
|--------------------|----------------|------------------|-------------|------------|
| Feminino           | 21             | 18               | 39          | 46         |
| Masculino          | 15             | 31               | 46          | 54         |
| <b>Total geral</b> | <b>36</b>      | <b>49</b>        | <b>85</b>   | <b>100</b> |

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2014).

Nota: Tabela organizada pela autora.

**QUANTIDADE DE EDUCADORES POR FAIXA ETÁRIA**

| Faixa etária        | Formação Geral | Formação Técnica | Total geral | %          |
|---------------------|----------------|------------------|-------------|------------|
| 20 a 29 anos        | 3              | 3                | 6           | 7          |
| 30 a 39 anos        | 8              | 6                | 14          | 16         |
| 40 a 49 anos        | 11             | 15               | 26          | 31         |
| 50 a 59 anos        | 14             | 16               | 30          | 35         |
| 60 a 69 anos        | -              | 8                | 8           | 9          |
| A partir de 70 anos | -              | 1                | 1           | 1          |
| <b>Total geral</b>  | <b>36</b>      | <b>49</b>        | <b>85</b>   | <b>100</b> |

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2014).

Nota: Tabela organizada pela autora.

**QUANTIDADE DE EDUCADORES POR TITULAÇÃO**

| Titulação          | Formação Geral | Formação Técnica | Total geral | %          |
|--------------------|----------------|------------------|-------------|------------|
| Graduação          | 3              | 1                | 4           | 5          |
| Especialista       | 9              | 12               | 21          | 25         |
| Mestrando          | 1              | 2                | 3           | 4          |
| Mestre             | 14             | 20               | 34          | 40         |
| Doutorando         | 2              | 2                | 4           | 5          |
| Doutor             | 7              | 12               | 19          | 22         |
| <b>Total geral</b> | <b>36</b>      | <b>49</b>        | <b>85</b>   | <b>100</b> |

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2014).

Nota: Tabela organizada pela autora.