

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

**REGINALDO FLEXA NUNES**

**AS MEDIAÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NA  
REDE FEDERAL: INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO CURSO PROEJA DE  
EDIFICAÇÕES DO IFES-CAMPUS VITÓRIA 2010-2014**

VITÓRIA  
2017

REGINALDO FLEXA NUNES

**AS MEDIAÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NA  
REDE FEDERAL: INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO CURSO PROEJA DE  
EDIFICAÇÕES DO IFES-CAMPUS VITÓRIA 2010-2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Sociedade, Cultura e Política Educacional.  
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Lima.

VITÓRIA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Nunes, Reginaldo Flexa, 1966-  
N972m As mediações do direito à educação básica e profissional na rede federal : inserção e permanência no Curso Proeja de Edificações do IFES-Campus Vitória 2010-2014 / Reginaldo Flexa Nunes. – 2017.  
149 f.

Orientador: Marcelo Lima.

Dissertação (Mestrado 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 de jovens e adultos. 3. Evasão escolar. 4. Mediação – Educação. I. Lima, Marcelo. 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

## REGINALDO FLEXA NUNES

AS MEDIAÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E  
PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL: INSERÇÃO E  
PERMANÊNCIA NO CURSO PROEJA DE EDIFICAÇÕES DO  
IFES - CAMPUS VITÓRIA 2010-2014

Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 03 de julho de 2017.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Marcelo Lima  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Priscila de Souza Chisté  
Instituto Federal do Espírito Santo

## DEDICATÓRIA

Aos estudantes da EJA, que apesar das dificuldades, retornaram à escola para se tornarem pessoas mais humanas e cidadãos.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

À professora Maria José de Rezende Ferreira, coordenadora do Proeja-Ifes *Campus* Vitória, que me convidou para participar da rede de pesquisa do Observatório da Educação (Obeduc/capes-Inep) o que me possibilitou o contato com o Mestrado em Educação da Ufes.

À professora Edna Castro de Oliveira, coordenadora do Obeduc - núcleo Ufes, que incentivou a pesquisa sobre a educação de jovens e adultos.

À pedagoga Edna Graça Scopel pelo apoio permanente nesta pesquisa.

Ao grupo de pesquisadores do Obeduc que tem sido fonte de reflexões sobre a educação profissional na EJA.

Ao orientador professor Marcelo Lima pelo entusiasmo, paciência e perseverança para que pudéssemos concluir a pesquisa.

À Banca Examinadora pelo aceite ao convite.

Aos estudantes do curso Proeja Edificações do Ifes *Campus* Vitória que aceitaram participar da pesquisa concedendo as entrevistas.

Às colegas da turma de mestrado: Ana Paula, Samanta, Tatiana.

À Márcia, esposa, pelas primeiras leituras do texto e compreensão pelo tempo dedicado à pesquisa.

## RESUMO

A presente investigação situa-se na confluência dos campos da Educação de Jovens e Adultos e do Trabalho e Educação, e tem como objeto de estudo o Curso Proeja de Edificações do Ifes *campus* Vitória no período de 2010 a 2014. O intuito desse trabalho é problematizar a permanência escolar dos sujeitos do Proeja na perspectiva do materialismo histórico dialético. A abordagem metodológica constituiu-se de cunho qualitativo organizado a partir de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da EJA, mas também abordou aspectos quantitativos da oferta do Proeja informado por fontes documentais. Do ponto de vista da evolução das matrículas, o Proeja vem sofrendo um processo de esvaziamento e não consolidação como afirma Vitorette (2014), o que sinaliza que esta política vem sendo preterida em função de outras como o PRONATEC. Consideramos o Proeja uma política pública que se insere no contexto de lutas sociais onde a inserção e a permanência escolar se manifestam como resistência da classe trabalhadora. Neste processo, as mediações socioeconômica e educacional-cultural apresentam-se como campos complexos de interesses em conflito que apesar das dificuldades possibilitam aos sujeitos da EJA permanecerem na instituição de ensino. A assistência estudantil representou um importante elemento da mediação ao atuar no atendimento ao aluno. A relação professor-aluno a despeito dos conflitos está se constituindo no diálogo possibilitando superação de rígida hierarquia e viabilizando o processo ensino-aprendizagem. A família, a experiência de vida e a trajetória escolar deste público no retorno à escola mostraram-se elementos potencializadores da permanência escolar, pois constituíram-se em forças de superação. Como política conciliatória de classe, o Proeja sofre o limite estrutural do sistema capitalista, onde se pode até alcançar a emancipação política, mas isso não significa alcançar a emancipação humana.

**Palavras-chave:** permanência; mediação; EJA e Proeja.

## ABSTRACT

The present research is located at the confluence of the fields of Youth and Adult Education and of Work and Education, and has as object of study the Proeja Course of Buildings of the Ifes *campus* Vitória in the period from 2010 to 2014. The purpose of this work is to problematize the school stay of the Proeja subjects in the perspective of dialectical historical materialism. The methodological approach consisted of a qualitative approach organized from semi-structured interviews with the subjects of the EJA, but also approached quantitative aspects of Proeja's supply informed by documentary sources. From the point of view of the evolution of enrollments, Proeja has undergone a process of emptying and non-consolidation as Vitorette (2014) affirms, which indicates that this policy has been deprecated in function of others such as PRONATEC. We consider Proeja a public policy that is inserted in the context of social struggles where insertion and school permanence are manifested as resistance of the working class. In this process, socioeconomic and educational-cultural mediations present themselves as complex fields of conflicting interests that, despite the difficulties, allow the subjects of the EJA to remain in the educational institution. Student assistance represented an important element of mediation when acting in the care of the student. The teacher-student relationship in spite of the conflicts is being constituted in the dialogue, allowing the overcoming of a rigid hierarchy and making possible the teaching-learning process. The family, the life experience and the school trajectory of this public in the return to the school showed themselves to be potential elements of the school permanence, since they were in forces of overcoming. As a class conciliatory policy, Proeja suffers the structural limit of the capitalist system, where one can even attain political emancipation, but this does not mean achieving human emancipation.

**Key words:** permanence - mediation – EJA e PROEJA.

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET-BA – Centro Federal de Educação tecnológica da Bahia  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos  
DCEPNT - Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico  
IF – Instituto Federal  
Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMI – Ensino Médio Integrado  
EP – Educação Profissional  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
Proeja-FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada  
PNE- Plano Nacional de Educação  
Pronatec – Programa Nacional e Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SENAI – Serviço Nacional da Indústria  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SETEC - Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação  
UnB - Universidade de Brasília  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD .....	38
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – MATRÍCULA DE JOVENS E ADULTOS – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL/NÍVEL MÉDIO (ALUNOS COM 25 ANOS OU MAIS) – BRASIL, 2006 e 2014.....	71
Tabela 02 - NÚMERO DE <i>CAMPI</i> DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NOS ESTADOS (EM FUNCIONAMENTO E EM FASE DE IMPLANTAÇÃO)- 2016.....	72
Tabela 03 - MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO, INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROEJA).....	73
Tabela 04 – OFERTA DE VAGAS POR <i>CAMPI</i> NO IFES (2011 - 2016).....	77
Tabela 05 - MATRÍCULAS NOS CURSOS DE FIC (PRONATEC) NO IFES (2011 a 2014).....	81
Tabela 06 - QUANTIDADE DE OFERTAS VAGAS NOS PROCESSOS SELETIVOS NO PERÍODO DE 2010 A 2014 PARA O CURSO DE EDIFICAÇÕES/PROEJA (ANUAL),.....	82
Tabela 07 - QUANTIDADE DE EDUCANDOS POR GÊNERO COM MATRÍCULA ATIVA EM 2016 NO CURSO DE EDIFICAÇÕES/PROEJA (ANUAL).....	83
Tabela 08 – SITUAÇÃO DA MATRÍCULA EM 2016 DOS EDUCANDOS DO CURSO DE EDIFICAÇÕES/PROEJA (ANUAL) INGRESSANTES ENTRE 2010 A 2014 – IFES VITÓRIA.....	84

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 METODOLOGIA: DOS PROCEDIMENTOS E DO CARÁTER CRÍTICO-DIALÉTICO DA PESQUISA</b> .....	12
<b>3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: MEDIAÇÕES NO PROEJA</b> .....	19
3.1 O CONCEITO DE HOMEM, DE SOCIEDADE CAPITALISTA E DE TRABALHO EM MARX.....	19
3.2 DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E DA PRÁTICA REVOLUCIONÁRIA EM MARX.....	24
3.3 O CARÁTER MEDIADOR E CONTRADITÓRIO DA EDUCAÇÃO.....	26
3.4 MEDIAÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO .....	30
<b>4 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	38
4.1 SISTEMATIZANDO AS IDEIAS ARTICULANDO COM O PROBLEMA DA PESQUISA.....	52
<b>5. O PROEJA E SUAS CONTRADIÇÕES NO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL</b> .....	54
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGAL.....	54
5.2 O CARÁTER MEDIADOR DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSE .....	61
<b>6 INDICADORES DA INSERÇÃO/PERMANÊNCIA NO PROEJA</b> .....	72
6.1 PROBLEMATIZANDO O PROEJA: DADOS NACIONAIS .....	72
6.2 OS INDICADORES DO PROEJA IFES.....	78
6.3 OS INDICADORES DO PROEJA IFES CAMPUS VITÓRIA: O CURSO DE EDIFICAÇÕES.....	82
<b>7 AS MEDIAÇÕES DA INSERÇÃO/PERMANÊNCIA NO PROEJA/EDIFICAÇÕES NO IFES CAMPUS VITÓRIA</b> .....	89
7.1 MEDIAÇÕES SOCIOECONÔMICAS .....	90
7.2 MEDIAÇÕES EDUCACIONAIS-CULTURAIS .....	94
7.3 INTERFACES DAS MEDIAÇÕES.....	109
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES .....	127

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja<sup>1</sup>) configura-se como uma política pública em disputa na sociedade brasileira e que se contrapõe ao Decreto de nº 2.208/97, implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso que entre outras determinações, recompunha a dualidade educacional e respondia aos imperativos do mercado defendidos pela política neoliberal. A posse na presidência da República de Luís Inácio Lula da Silva em 2003 possibilitou uma reconfiguração nas políticas de estado e trouxe também mudanças na educação brasileira, o que aproximou a política de educação profissional com as concepções defendidas pelos autores que compõem o campo de estudo e pesquisa Trabalho e Educação. Essas aproximações impulsionaram alterações no âmbito da educação profissional e permitiu a indução da implantação do Proeja na rede federal e ampliou, dessa forma, a participação dos setores populares, notadamente, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos institutos federais.

A implementação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *Campus Vitória*<sup>2</sup> tem se caracterizado pela desatenção da gestão à especificidade desse sujeito originário das classes populares. Essa desatenção diz respeito ao currículo (rígida separação entre formação técnica e humanística) e a relação professor-aluno (verticalizada, não dialógica e produtivista) entre outras questões já problematizadas por Scopel (2012; 2017) e, apesar das tensões e dos desafios diários, a permanência dos estudantes do Programa, no curso de Edificações é revelador da luta pelo direito à educação desses trabalhadores inseridos na modalidade da EJA, garantida pela Constituição de 1988.

Este projeto de pesquisa compõe os estudos desenvolvidos pelo Núcleo I da rede Obeduc/Capes-Inep<sup>3</sup>, que objetiva dar prosseguimento às ações realizadas pelo

---

<sup>1</sup> A partir desse ponto trataremos o referido programa pela sigla Proeja.

<sup>2</sup> A partir desse ponto trataremos a referida instituição pela sigla Ifes - *Campus Vitória*.

<sup>3</sup> A rede de pesquisa do Observatório da Educação (Obeduc/capes-Inep) - Edital nº 049/2012 vem se configurar como uma nova rede de pesquisa, articulando ações de 03 instituições de ensino superior: a Universidade Federal de Goiás, a do Espírito Santo e a de Brasília, por meio das pesquisas e de produções que envolvem mestrandas/os, doutorandas/os, professoras/es da Educação Básica, estudantes de Pibic, professoras/es colaboradoras/es das universidades envolvidas (CAPES/SICAPES, 2012).

Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES e a problemática em foco está amplamente legitimada no âmbito acadêmico pela própria concepção e materialização do Programa<sup>4</sup>, ancorado pela especificidade dos sujeitos a quem o Programa em questão se destina e articulado com nossa formação histórica e filosófica, enquanto pesquisador e docente. Neste sentido, o intuito desse trabalho é problematizar a permanência escolar dos sujeitos do Proeja no curso técnico integrado de Edificações<sup>5</sup> na perspectiva do materialismo histórico dialético<sup>6</sup>.

Assim, nossas questões problematizadoras indagam sobre (1) como tem sido historicamente a relação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional na rede federal. Neste contexto, procuraremos entender (2) de que maneira as mediações socioeconômicas e educacionais-culturais vêm produzindo a inserção e a permanência e o êxito dos educandos no Proeja no Ifes *Campus Vitória*.

Nosso objetivo geral neste trabalho tem por finalidade compreender as mediações da inserção<sup>7</sup> e da permanência de estudantes jovens e adultos inseridos no curso Proeja de Edificações do Ifes *campus Vitória* no período de 2010 a 2014.

Para viabilizar nosso objetivo geral, buscaremos realizar os seguintes objetivos específicos: (1) analisar a trajetória da presença dos sujeitos da educação de jovens e adultos na história da educação profissional na rede federal; (2) compreender o papel das mediações socioeconômicas na produção da inserção e da permanência dos educandos; (3) compreender o papel das mediações educacionais-culturais na produção da permanência dos educandos.

A partir dos objetivos mencionados, a pesquisa está estruturada na primeira parte que compreende uma introdução geral ao trabalho sobre a origem do Proeja e sua

---

<sup>4</sup> O Proeja veio alicerçado por 3 movimentos para dar suporte a sua implementação na Rede Federal: oferta de cursos técnicos de nível médio para o público da EJA; qualificação para os docentes, por meio de cursos *lato e stricto sensu* e o incentivo à pesquisa fomentado pelo programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos do MEC, contemplado no edital Capes/MEC-Setec 03/2006 (OLIVEIRA; PINTO, 2012).

<sup>5</sup> Utilizaremos o nome Curso Proeja de Edificações.

<sup>6</sup> Para compreender a permanência escolar, utilizamos a categoria marxiana da mediação articulada com a totalidade, a contradição e a luta de classe.

<sup>7</sup> Consideramos a inserção quando os alunos estão matriculados na instituição.

implantação na rede federal e em seguida há uma exposição dos procedimentos da pesquisa, nos fundamentos teóricos críticos baseado no materialismo histórico dialético e nas questões orientadoras.

Na terceira parte do trabalho, o referencial teórico é explicitado quando buscamos conceituar o homem, a sociedade, o Estado e as categorias marxistas que serviram de suporte para a análise da temática proposta.

Na quarta parte analisamos as contribuições de grupos de pesquisa sobre o EJA/Proeja em universidades e nos institutos federais sobre a inserção e a permanência escolar dos estudantes jovens e adultos.

Na quinta parte fizemos a contextualização histórica e legal da educação de jovens e adultos no Brasil, além disso, discutimos o caráter mediador da educação na sociedade de classe.

Na sexta parte apresentamos os indicadores da inserção e da permanência no Proeja problematizando os dados nacionais e locais.

Na sétima parte analisamos as entrevistas dos sujeitos do curso Proeja de Edificações do Ifes *Campus* Vitória buscando identificar as mediações socioeconômicas e educacionais-culturais que viabilizaram a inserção e a permanência escolar desses sujeitos.

## **2 METODOLOGIA : DOS PROCEDIMENTOS E DO CARÁTER CRÍTICO-DIALÉTICO DA PESQUISA**

A presente pesquisa de caráter quali-quantitativa e toma como abrangência as turmas de Curso Proeja de Edificações destinadas aos sujeitos da EJA, no período de 2010 a 2014 no Ifes *Campus* Vitória.

Visando melhor demarcar nosso referencial teórico e os desdobramentos metodológicos implicados na abordagem escolhida, passamos a discorrer sobre alguns conceitos chaves para o tratamento teórico e analítico que pretendemos fazer ao longo desse estudo. Esclarecemos que a perspectiva teórica indica nossa compreensão da realidade e de como ela funciona, daí nossa escolha recair sobre a abordagem do materialismo histórico dialético, pois acreditamos que a ciência é produção histórica, resultado da ação do homem e envolvida no movimento das formações sociais. Emerge desse referencial o *ser social*, que está presente nas relações educativas, e constituirá o elemento chave para investigar o trabalho pedagógico e as articulações com o Estado, as relações econômicas, sociais e culturais para daí chegar ao conhecimento dessas relações.

Nesse sentido, nossa investigação tem caráter quali-quantitativa, pois isso envolve “adotar a prática de combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de *credibilidade* e *validade* aos resultados da pesquisa evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise” (OLIVEIRA, 2014, p.39). A pesquisa de caráter quali-quantitativa possibilita compreender a análise dos dados a partir dos sujeitos envolvidos, relacionar variáveis específicas com uma visão global do fenômeno e conhecer o fenômeno na dinâmica da realidade.

Para a produção dos dados foram utilizados o questionário (Apêndice 7), a entrevista (Apêndice 1 a 6) e a análise documental (Relatórios do Ifes, dados do IBGE) e bibliográfica que nos possibilitaram a interpretação e a articulação das experiências investigadas relacionando-as “ao mundo para si próprio e para os outros” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.62).

A permanência dos estudantes<sup>8</sup> no curso será problematizada a partir do referencial teórico com a finalidade de oferecer uma explicação que dialogue com a realidade histórico-social e com o caráter ético-político da educação pública, referendada na legislação brasileira e comprometida com a mudança social, necessária para garantir a todos o acesso à elevação da escolaridade e a formação profissional condizente com os valores humanos e cidadã.

Por mediações entendemos uma “visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como ser situada no tempo e no espaço, isto é, na sua contextualização histórica” (CIAVATTA, 2014, p.216). Desse modo, a política educacional materializada no Proeja insere-se num contexto histórico de lutas sociais cujo desdobramento se expressa na permanência escolar. “É a historicidade do particular, campo de mediações ontológicas, que assegura validade à generalidade do conceito” (CIAVATTA, 2014, p. 220-221). A permanência escolar, na perspectiva da mediação, é um campo de múltiplas determinações, que esconde e explicita as lutas de classe que permeiam as relações educacionais.

A fim de melhor compreender a permanência escolar e as suas múltiplas determinações, utilizaremos as categorias das mediações socioeconômicas e educacionais-culturais.

As mediações socioeconômicas ligam-se às políticas sociais que, articuladas com a política educacional, cumprem papel fundamental na perenidade da educação profissional dos jovens e adultos, pois esses são marcados pela exclusão educacional pela dificuldade de sobrevivência da pobreza.

As mediações educacionais-culturais vinculam-se à cultura escolar e à cultura familiar/pessoal do sujeito da EJA cujo diálogo potencializa a autonomia dos sujeitos do Proeja. Compreendemos que o diálogo é o fundamento da construção de um conhecimento problematizador da realidade e que supera a “educação bancária”

---

<sup>8</sup> A permanência escolar nesta pesquisa faz referência aquele aluno que, apesar da dependência e da reprovação tem renovado matrícula todo ano.

(FREIRE, 2014) ocorrendo, assim, o processo ensino-aprendizagem que permite ampliar o conhecimento na perspectiva da formação humana e do mundo trabalho.

Para atingir nossos objetivos de pesquisa estabelecemos as seguintes questões de investigação:

1- Como tem sido historicamente a relação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional na rede federal?

Intentamos responder a esta questão fazendo análise documental e bibliográfica sobre a história da presença desses sujeitos na Educação Profissional com foco no Ifes *campus* Vitória.

2 - De que maneira as mediações educacionais-culturais (processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, família) vêm produzindo a inserção e a permanência dos educandos no Proeja no Ifes *Campus* Vitória?

Dividimos as mediações em dois grupos: (a) as mediações educacionais para inserção (oferta de vagas, seleção diferenciada, realização de atividade formativa aos docentes) tiveram sua fonte nos editais, relatórios de gestão e artigos sobre essa temática; e (b) as mediações educacionais para a permanência (relação professor-aluno, estágio, conteúdo, avaliação) terão como fonte as informações levantadas nas entrevistas com alunos.

3 - Qual o papel das mediações socioeconômicas-culturais para a permanência dos educandos no Ifes *campus* Vitória?

A fonte foi o questionário socioeconômico aplicado aos alunos (Apêndice 7 e 8). Analisamos o questionário buscando o caráter de mediação das condições objetivas desses sujeitos que possibilitam a permanência no curso. A situação social da família, a questão de moradia e as condições de trabalho e renda que assegurem um tempo para os estudos, além do levantamento das exigências escolares inviabilizadas pela carência estudantil.

Para o conhecimento histórico-social do objeto de investigação – a permanência escolar – a opção metodológica foi considerá-lo inserida na totalidade<sup>9</sup> social. O objeto investigado insere-se na relação trabalho e educação, como particularidade da política educacional de caráter inédito para a EJA. A permanência escolar no Proeja, ao ser tratada sob a lógica das mediações, incorpora na análise a historicidade e os sujeitos sociais. O estudo da permanência na educação profissional de jovens e adultos a partir das mediações socioeconômicas e educacionais-culturais acreditamos que permitirá explicitar as relações de classes sociais e de poder presente na instituição escolar.

Através de contato telefônico, marquei as entrevistas com os estudantes que foram realizadas na biblioteca do Ifes *Campus* Vitória nos meses de novembro e dezembro de 2016. O questionário serviu de guia para as entrevistas procurando dar liberdade para que os estudantes livremente falassem da sua experiência de permanência no curso Proeja de Edificações. Foram entrevistados três homens e três mulheres das turmas iniciadas de 2010 a 2014.

---

<sup>9</sup> “[...] esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo [...]” (KUENZER, 2013, p.64).

### 3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: MEDIAÇÕES NO PROEJA

O objetivo da pesquisa, como já sinalizado, tem por finalidade compreender as mediações da inserção e permanência de estudantes jovens e adultos do Curso Proeja Edificações no Ifes *Campus* Vitória. Para atingir esta finalidade, buscamos o referencial teórico que permitisse estabelecer as relações contraditórias entre o pretendido da política pública (Proeja) e o resultado alcançado. As categorias marxianas (totalidade, mediação, contradição, luta de classe, consciência de classe) no contexto da sociedade brasileira atual são as mais adequadas para a compreensão das conexões entre a política, o social, o econômico e o ideológico que perpassam a permanência dos estudantes nos cursos do Proeja.

#### 3.1 O CONCEITO DE HOMEM, DE SOCIEDADE CAPITALISTA E DE TRABALHO EM MARX

Para Marx e Engels a compreensão da sociedade burguesa e do Estado passa pela compreensão do que é o homem. Neste sentido, faz uma crítica à compreensão dominante em sua época: “Não ocorreu a nenhum desses filósofos procurarem a conexão da filosofia alemã com a realidade alemã, a conexão da sua crítica com o seu próprio ambiente material” (MARX; ENGELS, 2009, p.23). A filosofia do tempo de Marx concebe um homem metafísico como “consciência”, como “conceito” ou como “substância”.

Para produzir uma ruptura com esta concepção idealizada de homem é necessário verificar o homem real, que vive, morre, sofre e trabalha. Para fazer esta ruptura, constrói premissas de uma concepção materialista da história: “A primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX; ENGELS, 2009, p.24). A distinção entre o animal e o homem se dá pelo trabalho, que diferente dos animais, é trabalho intencional. A intencionalidade do trabalho humano constrói a natureza humana, o mundo humano. Portanto, “ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2009, p.24).

Marx chamava a capacidade humana de realizar trabalho de “força de trabalho”, que não se confunde “com o poder de qualquer agente não-humano, seja ela natural ou

feito pelo homem. [...] Assim, para os humanos em sociedade, a força de trabalho é uma categoria especial, distinta e não intercambiável com qualquer outra” (BRAVERMAN, 1987, p.54).

Na produção capitalista, para que a força de trabalho venha se tornar objeto de compra e venda, são necessárias três condições: 1) A separação entre meios (matéria prima, ferramentas, máquinas) e a produção; 2) O trabalho humano livre da servidão e da escravidão; 3) O propósito do emprego do trabalhador é a expansão do capital pertencente ao empregador. Neste processo, o trabalho humano ao tornar-se necessidade, distancia-se do reino da liberdade transformando-se em fator de produção a serviço do capital. Há que se considerar que o trabalho humano se caracteriza pelo uso da inteligência e de caráter proposital, e tem a possibilidade da “infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado” (BRAVERMAN, 1987, p.58). Ao transformar a força de trabalho em mercadoria, o sistema capitalista permite ao proprietário apropriar-se de um elemento “variável” (criatividade, adaptabilidade) durante o processo de produção. Daí a importância para o proprietário ter o controle sobre o processo de trabalho, pois assim amplia a produção. A retirada do controle da força de trabalho do trabalhador representa o processo de alienação da produção. Nestas condições, o trabalhador torna-se objeto de produção a serviço do capital, origem da desumanização. Nestes termos é que se compreende o caráter histórico da formação da sociedade capitalista.

O homem não é um ser da natureza, mas construtor de natureza e a mediação nesta construção é o trabalho. Esta descoberta é fundamental para compreender a sociedade burguesa, baseada na produção de massa, no trabalho intensivo e na concentração da riqueza. O trabalho, na sociedade burguesa, produz riqueza para alguns (os proprietários) e miséria para o trabalhador.

O capitalismo é a forma de exteriorização da vida neste modo de produção. Por isso o resultado das relações humanas (relações sociais) neste modo de produção da vida resulte na miséria do trabalhador. A miséria não é resultado da carência material (disposto pela natureza) ou ausência de bens materiais (quantidade da produção humana), mas o *modus operandi* do sistema capitalista. Esse modo de produção cria um determinado tipo de homem (trabalhador como fator de produção)

que se submete ao trabalho disposto nesta sociedade burguesa. O surgimento da propriedade e, com ela, a divisão social do trabalho fundamenta essa sociedade.

Em todas as sociedades havia divisão do trabalho, mas no capitalismo a divisão pormenorizada do trabalho “destrói ocupações [...] e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo complexo de produção” (BRAVERMAN, 1987, p.72).

As operações separadas, realizadas por diversos trabalhadores, são avanços na divisão do trabalho em favor do acúmulo da riqueza para a burguesia. Adam Smith assim exemplifica a situação na fabricação de alfinete no século XVIII:

Um operário desenrola o arame, um outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer uma cabeça de alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; montar a cabeça já é uma atividade diferente, e alvejar os alfinetes é outra; a própria embalagem dos alfinetes também constitui uma atividade independente. Assim, a importante atividade de fabricar um alfinete está dividida em aproximadamente 18 operações distintas, as quais, em algumas manufaturas são executadas por pessoas diferentes, ao passo que, em outras, o mesmo operário às vezes executa 2 ou 3 delas (SMITH, 1996, p.66)

O trabalhador promove o parcelamento do processo e o capitalista o desmembramento do operário através da divisão do trabalho combinado com diferentes operações. Devido a esta situação, há necessidade de constantes inovações para que se recoloque permanentemente a desqualificação e separação do sujeito do seu trabalho e do seu produto. O capitalismo tem se constituído desse “progresso” ininterrupto exigindo qualificação complexa e, ao mesmo tempo, uma massa de trabalho simples, mas sempre subjugado à burguesia através do trabalho morto, apropriado pelas inovações nas ferramentas e nas máquinas, acirrando o conflito de classe e a organização dos trabalhadores em busca de condições dignas de trabalho.

A constituição histórica da divisão social do trabalho deu-se na seguinte maneira: Na sociedade tribal, a estrutura social é baseada na divisão do trabalho na família e a propriedade é coletiva. Na propriedade estatal antiga o caráter coletivo da propriedade permanece e os cidadãos em comum possuem poder sobre as terras e os escravos. Na sociedade feudal baseia-se na propriedade fundiária e no trabalho do servo a ela obrigado. A separação entre campo e cidade estava precariamente organizada, mas no interesse das classes dominantes durante o feudalismo formam-se os reinos feudais.

A reunião de territórios maiores em reinos feudais era uma necessidade tanto para a nobreza latifundiária quanto para as cidades. A organização da classe dominante, a nobreza, tinha por isso, em toda a parte, um monarca à frente (MARX; ENGELS, 2009, p.30).

O desenvolvimento das forças produtivas da sociedade permitiu a divisão social do trabalho, a divisão entre a indústria e o comércio, entre a cidade e o campo. A divisão social do trabalho combinada com a divisão do trabalho (na fábrica) e o desenvolvimento do capitalismo originou a mercadoria, elemento fundamental das relações capitalistas.

Primeiro, há a divisão social do trabalho, entendida como o sistema complexo de todas as formas úteis, diferentes de trabalho que são levadas a cabo independentemente uma das outras por produtores privados, ou seja, no caso do capitalismo, uma divisão do trabalho que se dá na troca entre capitalistas individuais e independentes que competem uns com os outros. Em segundo lugar, existe a divisão do trabalho entre trabalhadores, cada um dos quais executa uma operação parcial de um conjunto de operações que são, todas, executadas simultaneamente e cujo resultado é produto social do trabalhador coletivo. [...] com o desenvolvimento do capitalismo, os produtos são gradualmente convertidos em mercadorias, e surge uma divisão do trabalho no seio do processo de produção, uma criação especificamente capitalista, que interage com a divisão social do trabalho [...] (BOTTOMORE, 2001, p.112).

A classe dominante e a classe dominada emergem desse desenvolvimento e atuam independentemente da sua vontade nas estruturas econômicas e políticas nas conexões que se estabelece com a produção. O ser humano, que é criador dessas relações sociais, projeta para si ideias, representações e consciência. A alienação é a forma que se manifesta estas imagens distorcidas da realidade humana; é a “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, [...] ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, [...] aos resultados ou produtos de sua própria atividade[...].” (BOTTOMORE, 2001, p.5). O desafio é inverter essa distorção criada pelo desenvolvimento das forças produtivas:

Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2009, p.31).

Esta concepção materialista da história permite uma compreensão histórico-social da sociedade. A desnaturalização da sociedade é um passo importante para revelar o ser social que é o ser humano. O caráter intencional do trabalho o diferencia dos animais e é criador do mundo humanizado que, modificado, resulta na sociedade que vivemos. Sociedade que está na história e em processo de construção

permanente. O ser humano como ser inacabado e em permanente fazer-se a si mesmo no tempo. O trabalho humano é que permite o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, que originalmente era para satisfação das necessidades humanas, mas ao longo do processo histórico, nos processos reais da vida material, alienam-se de si mesmo. Esse alienar-se de si mesmo dificulta a compreensão do “estudo real da vida e da ação dos indivíduos de cada época” (MARX; ENGELS, 2009, p.33).

O homem, enquanto ser social, nas relações que estabelece com os outros homens e com a natureza, produz abstrações sobre si mesmo que o torna um ser limitado na compreensão das suas condições materiais da existência. Daí a afirmação: “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2009, p.32). Nas palavras de Braverman (1987) há uma “habituação” do trabalhador ao modo capitalista de produção. A escola/universidade terá papel fundamental para desenvolver estratégia para melhor induzir o trabalhador a cooperar para o aumento da produção e moldar sua consciência para bem servir o capital.

O processo de desenvolvimento das forças produtivas (desenvolvimento tecnológico) no sistema capitalista, na perspectiva do trabalho, resultou na precariedade das condições de vida do trabalhador surgindo a negligência, o abandono de emprego, o absenteísmo, a insatisfação, a indiferença à produção e a rebeldia contra a administração. Segundo Braverman (1987) foi neste contexto histórico do início do século XX que os cientistas sociais deixaram de estudar as questões objetivas de trabalho e passaram a centralizar-se nos fenômenos subjetivos, relacionados à satisfação ou insatisfação no trabalho. Esses estudos fundamentaram a formação dos estudantes nas escolas/universidades de modo a melhor prepará-los para aceitar as condições de trabalho na nova ordem capitalista sob nova matriz tecnológica (microeletrônica, cibernética, informática).

Para Braverman a forma de ajustamento (“habituação”) do trabalhador ao sistema produtivo pelas condições impostas pelo aumento da produtividade se deu na organização do processo de produção. Cita como exemplo, a criação da linha de montagem na esteira móvel, que possibilitou a mudança de organização do trabalho e maior controle da gerência sobre o trabalhador. Isso permitiu a hierarquização e a padronização das operações e a construção da estrutura salarial. Houve resistência

do trabalhador através do fortalecimento de sindicatos. As condições objetivas de vida do trabalhador o despertaram das relações sociais opressivas e habituais no modo de vida capitalista.

### 3.2 DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E DA PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA EM MARX

É neste despertar da consciência que o caminho da libertação (desalienação) humana se apresentou na forma da *práxis* revolucionária (o caráter indissociável entre teoria e prática). É a própria realidade que oferece as condições práticas para a revelação do caráter irracional da realidade, e com isso surge a necessidade de transformação. O homem liberta-se na medida em que toma consciência das contradições que permeiam a vida real. O caráter desumanizador do trabalho, por exemplo, na sociedade burguesa é um indicador da necessidade de transformação dessa realidade. Para que isso ocorra, há necessidade da observação do mundo sensível na sua constituição histórica. Na crítica a Feuerbach, Marx explicita isso:

Ele não vê que o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada diretamente da eternidade, sempre igual a si mesma, mas antes produto da indústria e da situação em que se encontra a sociedade, e precisamente no sentido de que ele é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais, sobre os ombros da anterior, desenvolvendo a sua indústria e o seu intercâmbio (MARX, 2009, p.37).

E mais, Marx demonstra o caráter não histórico da análise da sociedade burguesa realizada por Feuerbach: “em Manchester, por exemplo, só vê fábricas e máquinas onde há um século se viam apenas rodas de fiar e teares” (MARX, 2009, p.38). O homem é um ser da atividade e não um ser da passividade. Portanto, o ser humano está agindo no mundo com o trabalho e, através dele, transforma o mundo em que vive e cria as condições para humanizar-se.

Daí a necessidade da crítica às condições de vida do trabalhador como fundamental para denunciar a sociedade burguesa, que em seu estágio atual nega a própria vida humana e sua dignidade. Para Marx e Engels esse processo se dará com a passagem da filosofia idealista para a filosofia da *práxis*, que põe a necessidade de transformação da realidade: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras, o que importa é *transformá-lo*” (2009, p.126). Há necessidade de “conceber o mundo sensível como a totalidade da *atividade* sensível viva dos

indivíduos que o constituem” (2009, p.39), somente nestas condições apresenta-se como factível à mudança da estrutura social.

O homem negado em sua subjetividade (alienação) e objetividade (produto do trabalho) no modo de produção capitalista encontra na *práxis* revolucionária o caminho da transformação. Isso não é um fato metafísico, mas torna-se um fato histórico resultado do desenvolvimento das forças produtivas, e somente com a categoria da totalidade é possível apreender os processos sociais, políticos e econômicos que permeiam a sociedade capitalista.

[...] quando na Inglaterra é inventada uma máquina que deixa sem pão inúmeros operários na Índia e na China e transforma profundamente toda a forma de existência desses impérios, esse invento torna-se um fato histórico-mundial; [...] Daqui decorre que essa transformação da história em história mundial não é, de modo algum, um mero ato da “Consciência de Si”, do Espírito do Mundo ou qualquer outro espectro metafísico, mas um ato totalmente material, demonstrável empiricamente, um ato cuja prova é fornecida por cada indivíduo no seu dia a dia, ao comer, ao beber e ao vestir-se (MARX; ENGELS, 2009, p.54).

A categoria da totalidade permite a apreensão do modo de produção capitalista porque articula e relaciona os processos de consciência com as relações de produção e as relações sociais estabelecidas pela sociedade burguesa. A filosofia da *práxis* com esta formulação, ao penetrar na consciência das massas, torna-se poder material para transformação do mundo. O homem, como ser social, revela-se em sua plenitude na ação, na busca da sua emancipação humana, mas a partir de uma visão da totalidade das relações sociais e de produção. Para Frederico (2009, p. 112) “colocar em primeiro plano as relações sociais significa [...] lançar luz sobre as mediações materiais que estruturam o intercâmbio entre um homem e outro homem, e entre os homens e a natureza”.

O que estrutura as relações humanas no capitalismo é a existência de duas classes fundamentais: a burguesia (proprietários) e o proletariado (não proprietários). Dessa ideia se extrai o conflito de classes cujos interesses antagônicos permeiam todas as relações sociais existentes no capitalismo, inclusive as relações educacionais.

Essa situação de desqualificação do trabalho humano, como simples operador de ferramentas ou ajustador da máquina, somente ocorre no capitalismo e está a serviço das necessidades do capital.

A produção, resultado da divisão do trabalho na fábrica, por exemplo, tem por objetivo atender ao aumento de mercadorias. Então, não se pode analisar essa

situação como uma simples divisão “técnica” do trabalho, pois ela se insere numa totalidade na ordem capitalista. Totalidade cuja origem está na apropriação individual do resultado do trabalho e da desapropriação do trabalhador. É esta condição concreta da vida na sociedade capitalista que dita a divisão técnica do trabalho e que nega ao trabalhador uma vida digna e humanizada.

O parcelamento do trabalho visa extrair mais valor da força de trabalho, pois como já foi dito, o progresso técnico permite maior controle e extrai do seu excedente o resultado que somente ela é capaz de realizar.

Analisando a sociedade de sua época Marx e Engels (2009, p.25) concluem que “até onde chega o desenvolvimento das forças de produção [...] de uma nação é indicado, com a maior clareza, pelo grau atingido pelo desenvolvimento da divisão do trabalho”. Essa divisão social do trabalho origina-se do caráter específico do trabalho humano, pois somente o homem é capaz de tecer, pescar, caçar e construir inúmeras coisas combinando suas atividades com outros humanos na sociedade. O homem é um ser social e o trabalho combinado é a forma que se manifesta historicamente em cada sociedade.

No capitalismo da divisão do trabalho “destrói sistematicamente todas as perícias à sua volta, e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades” (BRAVERMAN, 1987, p.79). O objetivo do fracionamento é baratear a força de trabalho, e não preservar recursos humanos qualificados. A divisão do trabalho capitalista “modela não apenas o trabalho, mas também as populações, porque em longo prazo, cria aquela massa de trabalho simples” (BRAVERMAN, 1987, p.80) que predomina nas sociedades capitalistas.

### 3.3 O CARÁTER MEDIADOR E CONTRADITÓRIO DA EDUCAÇÃO

Há reflexos dessa divisão técnica do trabalho na escola. As qualificações dos trabalhadores exigidas pelas empresas (hierarquias de funções) relacionam-se com o exercício das funções de controle, e por outro lado, exclui da “totalidade dos trabalhadores a capacidade de controle dos meios de produção” (CURY, 1989, p.60). Isso repercutiu numa suposta neutralidade da escola (separação entre função

técnica e função política), pois a classe dominante defende uma escola cuja função seja instrumento de hegemonia burguesa.

A teoria do capital humano no século XX teve papel fundamental na construção de um entendimento separatista entre a função técnica e política da educação. A origem da teoria relaciona-se com as “especificações das teorias de desenvolvimento que se desenvolvem amplamente nos anos após a Segunda Guerra Mundial” (FRIGOTTO, 2010, p.141) e está ligada a hegemonia dos Estados Unidos na Guerra Fria, neste contexto de desenvolvimento pós-1945, que postula o fator educação como explicativo do desenvolvimento do país. Isso serviu para mascarar o imperialismo

passando a ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de mudança ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados – capital humano – se constitui no elemento fundamental (FRIGOTTO, 2010, p.141).

A escola é mediadora das relações sociais de classe, sendo uma mediação contraditória no capitalismo. Ela é mediadora porque sua ação sobre os homens produz valor ético-político que ultrapassa o utilitarismo (profissional e técnico). Nestes termos, a escola não necessariamente é capitalista, mas está inserido no modo de produção capitalista hegemonicamente constituindo. A disputa então pelo controle da escola deve ser realizada pela classe trabalhadora para que o saber sistematizado e o conteúdo sejam socialmente referendados. Somente assim a superação da meritocracia será possível e a valorização da formação humana se tornará central nos processos educativos.

Na concepção de Gramsci, segundo Nosella:

o ser humano deve educar-se científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo (e mantendo), porém, uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum. Essa base é a fonte perene de inspiração, sentimento, fantasia e solidariedade de todo homem culto. Caso contrário, teremos um técnico abstrato, um intelectual desenraizado (NOSELLA, 2010, p.117).

A luta pelo Estado democrático de direito é o caminho para transformar o Estado em “agente” dirigido contra a própria burguesia. Na concepção de Estado ampliado (hegemonia em Gramsci), onde a prática de grupos, indivíduos ou classes opera e constitui a totalidade social capitalista legitimando contraditoriamente a luta de classes, as instituições sociais relativamente autônomas (por exemplo, a escola)

possibilitam a contra-hegemonia (MASCARO, 2013). Nestes termos, o Estado ampliado é mediador entre as classes sociais porque seu caráter hegemônico é permeado de inúmeras formas sociais ideológicas (igrejas, famílias, escola, meios de comunicação) que permitem a conservação ou revolução da sociedade. A educação escolar, inserida neste contexto histórico de disputa hegemônica e de luta ideológica, tem um caráter revolucionário quando se garante o direito a educação na perspectiva da formação humana.

A luta ideológica se acirrou durante a Guerra Fria (1945-1989) com a bipolaridade mundial e o capitalismo reformulou-se. O Estado se tornou interventor nas relações capital e trabalho, criando os direitos sociais, possibilitando a continuidade da hegemonia burguesa. Este processo chamado de Estado do Bem-Estar Social estende-se até a década de 1970, quando rearticula-se o capitalismo em torno do neoliberalismo.

A onda neoliberal da década de 1990 no Brasil – com as privatizações e o Estado mínimo - serviu para as elites enfrentarem a crise do capitalismo do Estado do Bem-Estar Social. Este centralismo no mercado recuperou ao capitalismo o caráter de mercado da força de trabalho.

Assim, o centralismo do trabalho perdeu sua força ontológica, recuperada durante a segunda metade do século XX nas políticas da social-democracia. Neste contexto histórico, o pensamento de Marx apresentou-se como promissor para compreendermos os processos do capitalismo atual.

[...] todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto etc. etc., não são mais do que as formas ilusórias em que são travadas as lutas reais das diferentes classes entre si [...](MARX; ENGELS, 2009, p.47).

A luta de classe acirra-se nas políticas neoliberais com a privatização e flexibilização das leis trabalhistas (a terceirização). Os direitos cidadãos nascidos da crise do capitalismo e da bipolaridade mundial perderam fôlego diante da falência do socialismo real.

É do chão desta nova (des) ordem mundial – globalização, internacionalização, colapso do socialismo real e reestruturação econômica de um lado e mudança da base técnica do trabalho, do outro, sem mudanças das relações sociais capitalistas – que emerge, a partir dos anos 70, uma literatura apologética sobre: sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e os conceitos ligados ao processo de qualificação e formação humana: qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente (FRIGOTTO, 2009, p.91).

As contradições do capitalismo se apresentaram em teorias que pregavam o “fim do trabalho” e “fim da história”, mas apesar disso o aumento da miséria mundial foram indicadores de que as categorias marxianas tinham papel fundamental para explicar a sociedade capitalista que agonizava diante do desastre ambiental e da concentração da riqueza.

Daí a afirmativa de Marx:

Somente no contexto social é que o subjetivismo e o objetivismo, o espiritualismo e o materialismo, a atividade e a passividade, deixam de ser e de existir como contradições. A resolução das contradições teóricas somente é provável por intermédio dos meios práticos, por meio da energia prática do homem. Por isso, a sua resolução não constitui de modo algum apenas um problema de conhecimento, mas é um problema real da vida, que a filosofia não conseguiu resolver, justamente porque a considerou só como problema puramente teórico (MARX, 2011a, p.144).

Os estudos dos problemas da educação devem estar comprometidos com a denúncia e articulados com as lutas sociais dos trabalhadores. E a afirmação do ser humano deve “começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana, [...] o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem ‘fazer história’” (MARX; ENGELS, 2009, p.40).

O contexto histórico de consolidação da rede federal de ensino tecnológico se deu no processo de industrialização e urbanização brasileira pós-1930, de onde emergiu o princípio do mérito, da “ideologia de valorização do trabalho e do trabalhador” e onde a relação entre trabalho e educação estava a serviço de formação do “homem novo”.

A implementação dos direitos sociais ligava-se à valorização do trabalho e à valorização do homem, do “trabalhador brasileiro”. A construção do “homem novo” deveria ser feita por meio da política de controle da mão de obra e da organização científica do trabalho (CIAVATTA, 2009, p.253).

A educação profissional que emerge desta preocupação da elite brasileira, para manter sua hegemonia, será a intervenção na formação para o mercado de trabalho, numa perspectiva fragmentada e implicada com as necessidades da indústria nascente. A intervenção na relação entre capital e trabalho via legislação trabalhista, previdenciária e sindical tem o objetivo de negação do conflito de classe. A educação do trabalhador neste contexto se apresenta como uma questão técnica dissociada da totalidade social.

A valorização do trabalho e da escola se dá negando a memória do trabalhador (a censura no Estado Novo) e a educação vinculada à produtividade. A expansão do sistema de ensino servia para formar a “consciência industrial” (disciplina, subordinação, controle) e garantir a movimentação e realização da produção capitalista (material didático, merenda escolar, construção de prédio escolar) (FRIGOTTO, 2010; CIAVATTA, 2009).

O trabalho e a educação assumem, enquanto mediadores da realização do capital, múltiplas determinações. O que ocorre no Brasil na década de 1930 não é diferente do que ocorreu no centro do capitalismo quando da criação do sistema escolar. Neste processo de constituição da sociedade burguesa (desde a Idade Moderna), suplantando a sociedade feudal institucionalizou-se a ideia de bem comum ou interesse geral.

É que cada nova classe que se coloca no lugar de outra que dominou antes dela é obrigada, precisamente para realizar o seu propósito, a apresentar o seu interesse como o interesse universal de todos os membros da sociedade, ou seja, na expressão ideal: a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais e universalmente válidas. A classe revolucionária, já que tem pela frente uma classe, surge desde o princípio não como classe, mas como representante de toda a sociedade, ela aparece como a massa inteira da sociedade face à única, dominante, classe ( MARX; ENGELS, 2009, p.69).

De crise em crise o capitalismo tem se reinventado nas formas de exploração de classe. A escola assumiu importante papel na adequação do trabalho às necessidades do capital. A pedagogia da exclusão da década de 1990 no Brasil teve papel importante para recolocar a educação a serviço do capital. Essa pedagogia da exclusão, segundo Saviani (2008), visou “preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos” (p.431). Recuperou-se a teoria do capital humano neste novo contexto não na perspectiva de inserção no mercado de trabalho, no pleno emprego (período keynesiano), mas na busca de maior produtividade e competitividade para o desemprego, focando no indivíduo a responsabilidade pela não exclusão social.

A educação de jovens e adultos no Proeja, neste contexto, apresenta-se como desdobramento de lutas pela educação desses sujeitos, que têm seu direito a educação negado reiteradamente. “A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade

e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito [...]” (BRASIL, 2007, p.9).

O desafio ao pensar a relação trabalho e educação na perspectiva da permanência dos sujeitos no Proeja é remeter “o objeto de estudo à sua totalidade histórica e às relações que aí se estabelecem”, “captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam essa totalidade não como uma noção genérica, mas como um conteúdo de natureza histórico-social” e identificar “os elementos concretos que constituem esta mediação e que podem permitir sua explicitação e uma melhor compreensão do sentido em que se dá a mediação” (CIAVATTA, 2014, p.214).

Frente à repercussão da divisão técnica do trabalho na escola, os processos implicados na política educacional reverberam no interior da escola. Neste sentido, as mediações educacionais (avaliações, currículo, relação professor-aluno, gestão escolar, legislação) cumprem um papel de problematizar as relações pedagógicas, quando deixam de cumprir finalidade ético-política e transformam-se em instrumentos técnico-burocrático. Emerge dessa situação a meritocracia que introduz a culpabilidade do aluno e o despreparo do professor. A avaliação centrada nessa meritocracia é caracterizada pela exclusão dos “incapazes” e o esquecimento da finalidade humana da formação.

A meritocracia no currículo aparece no caráter de sua autonomia, que negando a participação dos alunos em sua construção, reveste-se de aparato técnico-burocrático, cujos conteúdos disciplinares são alheios aos interesses e necessidades dos sujeitos atendidos pelo Proeja.

Fundamentada na meritocracia, a relação professor-aluno centraliza-se numa rígida hierarquia, que impossibilita o diálogo. Além disso, a gestão escolar não democrática desmerece a contribuição dos seguimentos escolares para que haja o reconhecimento das diferenças sociais, culturais e econômicas que possam interferir no processo educativo. Então, a gestão escolar se torna burocratizada. Perceber esses elementos educacionais como mediadores significa conceber uma sociedade em construção e datada historicamente. A educação que serve aos seres humanos é aquela que não é instrumentalizadora de aprendizagens especializadas, mas formadoras de homens e mulheres sujeitos da história e protagonistas das

mudanças para humanização da sociedade. A educação não é um fim em si mesma, mas deve ser pensada a serviço da elevação cultural de todos os homens.

Então, a política educacional, portadora dos princípios da divisão técnica do trabalho, introduzida na escola deixa entrever sua particularidade na permanência escolar. Ela mostra-se como locus de resistência dos sujeitos do Proeja e traz para o debate a questão da política social no Brasil que foi fundamentada na “cidadania regulada”. “Os serviços e benefícios instituídos não se pautavam na oferta universalizada e na garantia de acesso igualitário” (ALGEBAILLE, 2009, p.162). A política social, nascida na década de 1930 com o Estado interventor, permeava a relação da elite com a classe popular para possibilitar a hegemonia e o domínio. O resultado disso foi que as leis trabalhistas, previdenciárias e de acesso à educação não se pautaram pela universalidade, mas se restringiram a seguimentos sociais (o trabalhador formal, o aluno com a escolaridade básica). Assim, o Proeja pode ser a continuidade dessa política educacional-social cuja intencionalidade elitista fundamenta-se no caráter seletivo do direito a educação e cujos fracassados escolares aparecem como problema individual e não social.

A permanência escolar dos estudantes do Proeja possibilita explicitar as contradições e mediações que, articuladas com a totalidade histórico-social brasileira, apresenta as múltiplas determinações do real e cujo interesse de classe implica e é implicada na política educacional dos jovens e adultos.

A permanência escolar no Proeja, como particularidade da política e como processo em construção, possibilita repensar procedimentos para se garantir o direito à educação, considerando as especificidades reais dos sujeitos alvos da política. As tensões educacionais produzidas por concepção fragmentada do saber demonstra a necessidade de se centralizar no direito à educação e no direito humano.

### 3.4 MEDIAÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO

A política educacional no Brasil utilizou-se da política social para sua realização. Esse fato é relevante para os sujeitos jovens e adultos do Proeja cuja característica marcante é a luta pela sobrevivência diante da pobreza material (ALGEBAILLE, 2009).

Os jovens e adultos da educação profissional recolocam a política social no centro do processo educativo, pois os direitos restritos marcaram originariamente essa política. O direito nunca foi universalizado no Brasil, mas vinculado ao trabalho formal. Esses sujeitos têm no trabalho informal suas inserções no mercado de trabalho e disso resulta o acesso limitado à política social (moradia, saúde e educação). Seu retorno à escola traz a necessidade de ações de política social que permitam sua permanência.

Consideramos que gestão da pobreza requer ação contínua e articulada do Estado. Portanto, há exigências de ações sociais que garantam condições mínimas para a permanência desses sujeitos na escola: gratuidade no transporte público, creche, alimentação, garantia no emprego.

Além disso, a reorganização escolar fundamentada na gestão democrática e a redução de horas de trabalho desse aluno são estratégias importantes para sua permanência no instituto federal. A gestão democrática permite a reorganização do currículo e do tempo escolar respeitando a participação de todos. A redução de horas de trabalho significa compromisso do Estado democrático de direito com os interesses dos trabalhadores.

Essas especificidades do sujeito trabalhador precisam ser enfrentadas na educação profissional integral e libertadora, única possibilidade de garantia do direito a educação desses sujeitos.

A condição de pobreza do sujeito do Proeja é produzida pela economia capitalista e a identificação do papel da mediação da economia permite articular a múltipla determinação do real. A economia é mediação na sociedade capitalista porque se fundamenta no interesse da particularidade, que no caso é o interesse da burguesia. Os fundamentos da economia capitalista são o mercado, a substituição do valor de uso pelo valor de troca, trabalho assalariado, propriedade individual dos meios de produção.

São essas especificidades do trabalhador na economia capitalista que precisam ser consideradas na relação trabalho e educação para que o direito à educação seja efetivado.

Assim, o Proeja é política pública disputada entre capital e trabalho, sendo campo de força que oscila entre a elevação da escolaridade dos trabalhadores ou a qualificação especializada para o mercado de trabalho.

Outro aspecto a considerar para assegurar a cidadania plena é a mediação cultural.

[...] 'a possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca'. Esta referência nos permite salientar que o conceito de mediação não se aplica apenas aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e políticos (CIAVATTA, 2014, p.211).

A cultura refere-se à crença e costumes que se adquire nos relacionamentos informais e que é passada de geração a geração pela família. Nas famílias dos trabalhadores analfabetos e semianalfabetos, ou seja, de pouca tradição da educação formal, o conhecimento não é sistematizado e de pouco senso crítico.

Podemos dizer que existe a cultura popular e a cultura escolar que é um conhecimento sistematizado, instrucional e especializado. Consideramos a cultura como algo mais amplo que a educação, pois esta se relaciona com a instrução, com uma especialidade e a cultura se relaciona a situação mais ampla, podendo incluir a preocupação com a formação ética, compromisso com a verdade, a justiça e o bem comum.

A cultura escolar é a expressão da sociedade atual e apresenta-se como mediação para o trabalho no contexto histórico da sociedade urbana-industrial. A cultura escolar permite a compreensão dos processos essenciais da realidade, condição para melhor articular o desenvolvimento das forças produtivas e as alterações das condições sociais. Isso permite que a cultura escolar articule-se com o trabalho e as relações de poder implícitas na vida comunitária.

Neste contexto a cultura popular e a cultura escolar originam-se da realidade política, social, econômica. As culturas (formal-escolar, informal-popular) quando se alienam podem se fundamentar na particularidade. A cultura popular aliena-se quando fixa no senso comum e a cultura escolar, quando fixa no elitismo e na meritocracia. A impressão que temos é que nos institutos federais a cultura escolar, tradicionalmente elitista e meritocrática, não dialoga com a cultura popular do público

de EJA. A situação traz consequência em realizar no Proeja o direito à educação desse público.

O diálogo entre cultura escolar e a cultura popular é possível se a realidade é concebida como em permanente construção e inacabada. A consciência desse incabamento garante autenticidade ao diálogo na educação que se realiza nos institutos federais. “Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade” (FREIRE, 2014, p. 89-90). O pensar ganha sentido “na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação” (FREIRE, 2014, p. 90) evitando que a relação entre os homens seja hierarquizada.

A cultura escolar e a cultura popular estão em processo de construção permanente e interminável, porque a realidade não é fechada, mas aberta e utópica. Isso porque o ser humano é projeto e desejo de transcendência da realidade presente, imediata.

Por outro lado, a hierarquização na relação entre os homens não permite apropriar-se ético-ontologicamente da realidade. A hierarquização realiza-se sob uma “falsa consciência” da realidade. Ora, isso pode ser considerado “uma ilusão necessária à reprodução de uma ordem social determinada [...] apoderando-se tanto da cultura dominante quando da dominada [...]” (CHAUI, 1982, p.64). Neste caso, a cultura escolar pode estar impregnada de valores para a conservação da ordem social dominante, ou seja, os sujeitos estão impossibilitados de compreender o movimento da realidade social, daí a alienação.

O movimento das relações sociais gera para os sujeitos a impossibilidade de alcançar o universal através do particular, levando-os a criar uma universalidade abstrata que não passa pela mediação do particular, mas por sua dissimulação e contra ele (CHAUI, 1982, p.64).

A consciência de que a cultura escolar e a cultura popular não estando isentas da alienação, permite perceber o caráter de mediação das culturas a serviço dos interesses da particularidade. Isso implica em dizer na conservação dos valores da classe dominante. Além disso, permite compreender o caráter contraditório da cultura escolar quando não garante o direito à educação aos sujeitos da EJA. Ao se apresentar com valores universais (direito à educação), a cultura escolar impregnada

de valores da classe dominante, não dialoga com as condições reais do público jovem e adulto.

Então, um conhecimento dialógico e problematizador pode permitir o acesso à compreensão da realidade quando esta se apresenta ao sujeito como em construção. A realidade não está pronta e acabada mais depende da ação dos homens para sua conservação ou transformação.

Daí o caráter ético e político da educação, digo da cultura escolar. A cultura escolar exige compromisso ético, ou seja, obrigação do sujeito com a justiça e a verdade nas relações sociais. Além disso, exige do sujeito intervenção nesta realidade fazendo escolhas compromissadas com a humanização da sociedade. Com isso a ideia de que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo” (FREIRE, 37). E o caráter político da cultura escolar exige ação no mundo para transformá-lo (relações sujeito-mundo; sujeito-sujeito). Além disso, exige consciência de ser sujeito histórico-social.

A cultura escolar implica na relação entre professor-aluno, em que o sujeito (professor), difusor da cultura escolar, espera a apropriação de conhecimento científico pelo receptor (aluno). A cultura escolar deve criar sentidos que ultrapassam a funcionalidade (objetividade; tecnicismo; instrução) operando no nível ético-ontológico. A cultura escolar, ao ser problematizada e se revelar no diálogo, produz conhecimento crítico possibilitando a construção de sentidos. O primeiro sentido é a percepção da realidade desigual. O segundo sentido é a relação de desigualdade e a existência de classes sociais. O terceiro sentido é a interpretação da realidade desigual.

A cultura escolar, como conhecimento crítico e ético, atua sobre a relação professor-aluno como “denúncia de uma realidade desumana e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais” (FREIRE, 2014, p. 102). E a cultura popular, como conhecimento não crítico e não sistemático, deve ser problematizada pela cultura escolar de maneira que possa superar o senso comum.

Dessa maneira, a superação da cultura escolar do Ifes (elitista e meritocrática), significa a formação educacional compreendida na perspectiva da humanização da sociedade, e não reduzindo a formação para o mercado de trabalho.

Consideramos que esta formação humanizada deve estar dialogando com a trajetória de vida do sujeito, ou seja, em processo, em andamento, em construção tal qual compreende Thompson com a ideia de que a classe social resulta “de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus” (THOMPSON, 2011, p.10).

Historicamente, a formação da classe trabalhadora brasileira se deu no século XX. Desde então, há lutas por direitos sociais (educação, saúde, previdência). É neste sentido que os sujeitos do Proeja são herdeiros de uma tradição de luta pelo direito a educação que, conscientes ou não desde fato, podem possibilitar sua humanização.

É no bojo dessa realidade histórico-social de disputas entre classes que se realiza o Proeja. Esse programa é a singularidade da política pública cujo objetivo é o direito à educação para todos, visando à universalidade do atendimento. Mas pelo fato de estar inserida numa sociedade fundamentada na luta de classes, a inserção e permanência escolar no programa é articulada/atravessada pelas múltiplas determinações do real.

Ao considerarmos a inserção e a permanência como particularidade do Proeja, identificamos as mediações dessa relação entre trabalho e educação através dos discursos dos sujeitos do programa que será objeto de análise no capítulo “as mediações da inserção/permanência no Proeja/Edificações no Ifes *Campus Vitória*”.

#### 4 REVISÃO DE LITERATURA

Antes de prosseguirmos no debate sobre a permanência escolar dos educandos no Proeja é necessário verificar como o tema tem sido tratado na produção acadêmica brasileira. Para melhor situar o foco da nossa análise, a seguir apresentamos os procedimentos para essa verificação e análise das ditas produções.

Para a revisão da bibliografia produzida sobre o tema deste trabalho elegemos os descritores “Proeja” e “Acesso, Evasão e Permanência no Proeja”. Segue as bases de dados desse levantamento:

- 1) Revista Trabalho e Educação: ligada ao Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foram analisados dois artigos.
- 2) Grupo de Pesquisa do Paraná: é rede institucional do Proeja Capes/Setec e reúne Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Deste grupo foram analisados dois artigos.
- 3) Grupo de Pesquisa do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN): consideramos relevante da bibliografia deste grupo apenas um artigo cujo tema é a evasão.
- 4) Rede de Pesquisa OBEDUC - do Programa Observatório da Educação – que integra a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): o único livro publicado deste grupo relevante intitulado “Descontinuidade” e permanência no Proeja.
- 5) Grupo de Pesquisa do Ifes<sup>10</sup>: dos três livros do grupo com as publicações dos Trabalhos de Conclusão de Cursos da Especialização em EJA encontramos um artigo problematizando a evasão em rede pública estadual e federal.
- 6) Banco de teses e dissertações da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações): Utilizamos o descritor “Proeja” sendo listados setenta trabalhos acadêmicos, destes selecionamos seis e escolhemos uma tese para análise.

---

<sup>10</sup> Instituto Federal do Espírito Santo.

<b>Quadro 1 – Mapeamento da produção na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ENFOQUE</b>	<b>DATA</b>
ALBUQUERQUE, R. J. de P.	Análise do Proeja no IFCE-Campus Fortaleza: possibilidades e dificuldades na institucionalização	Defender a escolarização básica do trabalhador, mas adverte que o Proeja deve repensar a formação na perspectiva da formação humana.	2013
LEITE, M. L. F. T. e T.	Proeja: a experiência de um grupo virtual como forma de inserção digital	Compreender as maneiras pelas quais os estudantes do Proeja se utilizam das TIC no seu saber-fazer.	2012
FERNANDES, J. R.	A integração das tecnologias informação e comunicação ao currículo do proeja	Identificar caminhos para a utilização do potencial estratégico das TIC na construção do currículo integrado no Proeja.	2012
SANTOS, S. de F. R.	O desafio de integrar a educação profissional à educação básica de jovens e adultos.	Identificar, por meio de interpretações dos relatos dos professores, se acontece a articulação e interlocução entre EB e EP.	2012
GOUVEIA, K. R.	A política educacional do Proeja: implicações na prática pedagógica	Analisar a prática pedagógica dos professores em sua relação com a formação continuada e o currículo.	2011
SIQUEIRA, A. B.	Alunos do Proeja: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Sapucaia do Sul	Buscar compreender as trajetórias de estudantes trabalhadores que retornam a experiência de estudar.	2010

Fonte: BDTD (2016) – elaborado pelo autor.

Priorizamos a verificação da produção acadêmica dos vários grupos de pesquisa sobre o Proeja formados por editais públicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses grupos reúnem professores da educação básica e superior de diferentes universidades, institutos federais e da rede municipal e estadual. Desenvolvem pesquisa desde a criação do Proeja e estão

diretamente ligados aos vários cursos implantados nos institutos federais, principalmente.

Quanto à Revista Trabalho e Educação, tem publicado artigos na área educacional desde 1996, sendo classificada A2 em 2015. Grandes nomes da pesquisa nacional escrevem para a revista. Daí a relevância das reflexões em torno da relação entre trabalho e educação. Foram verificados os artigos publicados no período de 2006 a 2016 e escolhido dois artigos: Gomes; Laudares (2016) e Geglio; Rosa; Dias (2012).

O grupo de pesquisa do Paraná originou-se do Edital Proeja – CAPES/SETEC nº 03/2000, coordenado pelo Professor Doutor Domingos Leite Filho, baseado na cooperação acadêmica possibilitando a produção de pesquisa e formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos. Os livros publicados pelo grupo reúnem coletânea de artigos das dissertações do grupo de pesquisa “Demandas e Potencialidades do Proeja no Estado do Paraná”, defendidas entre 2009 e 2011. Desde material escolhemos Almeida; Silva (2011) e Silva; Klein (2012).

O grupo de pesquisa do IFRN, por sua vez, reúne estudantes e pesquisadores do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. O artigo de Ricarte; Lira; Moura (2010) Investiga as causas da evasão em cursos do Proeja no IFRN: o caso da unidade de Currais Novos publicado no livro do grupo foi escolhido para análise.

Da Rede de pesquisa OBEDUC (Observatório da Educação) foi escolhido o artigo dos autores Costa, Schveeidt e Veloso (2014) já publicado no livro Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana. A rede de pesquisa reúne Programas de Pós-graduação de três universidades brasileiras resultado do Edital nº 049/2012 (CAPES<sup>11</sup>/Brasil).

O curso de pós-graduação *latu sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – ofertado pelo Ifes resultou em Trabalhos de Conclusão de Curso publicado em três

---

<sup>11</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

volumes no livro “Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos”. Foi escolhido para análise o artigo A evasão e as ações de sustentabilidade e a permanência dos alunos da EJA e Proeja (PREMOLI; CADE, 2012).

Visando encontrar trabalhos acadêmicos de maior aprofundamento na temática, foi pesquisado o banco de teses e dissertações da BDTD com o descritor “Proeja”. Foram encontrados 70 trabalhos<sup>12</sup> dos quais foi escolhida a tese de SIQUEIRA (2010) com o título “Alunos do Proeja: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Sapucaia do Sul”, que busca através da história de vida explicar a permanência escolar no Proeja.

A seguir, os trabalhos acadêmicos dos grupos de pesquisa analisados e, por último, a tese escolhida da biblioteca digital (BDTD). Depois, sistematizaremos as análises articulando com o nosso problema - “a inserção e a permanência no Proeja no Ifes *campus* Vitória” - buscando compreendê-lo a partir do direito a educação. Entendemos que a inserção/permanência no Proeja incorpora a relação trabalho e educação, que “em nossa sociedade é um elemento de mediação das relações sociais de produção” (CIAVATTA, 2009, p.134). A inserção/permanência, vista como direito à educação, é uma particularidade da política pública (o Proeja). Neste contexto, a singularidade (do Proeja) se expressa na particularidade (inserção/permanência), campo das mediações, das múltiplas determinações e realiza-se na universalidade (direito à educação) – o particular torna-se universal. Ao utilizar as categorias da singularidade, particularidade (mediação) e universalidade, aplicamos a lógica dialética na compreensão do real:

[...] o caminho do singular ao universal é transversal e se realiza no universal ou no particular, isto é, exige a universalização a partir do singular e a concreção a partir do universal, embora os dois momentos sejam de concreção num movimento dialético de progressiva compreensão do real (CIAVATTA, 2009, p.138-139).

Segue a leitura dos trabalhos e, em seguida, faremos a sistematização das ideias articulando com o problema da nossa pesquisa: De que maneira as mediações educacionais (processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno) vem produzindo a inserção e a permanência dos educandos no Proeja no Ifes - *Campus*

---

<sup>12</sup> Pesquisa realizada em dezembro de 2016.

Vitória? Qual o papel das mediações socioeconômicas e culturais para a permanência dos educandos no Ifes - *Campus* Vitória?

O artigo de Gomes e Laudares (2016) objetiva-se estudar os motivos da evasão escolar no curso de Enfermagem do Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Januária. O artigo contextualiza histórica e legalmente o curso, que foi criado em 1966, e sofreu a intensificação da divisão social do trabalho, motivada pela precariedade na formação profissional (atendente de enfermagem, auxiliar de enfermagem, técnico de enfermagem e enfermeiro).

O treinamento visava a adaptação à fragmentação profissional, “[...] próprios dos processos taylorizados do modo de produção capitalista” (GOMES e LAUDARES, 2016, p.20). A Lei nº 5.692/71 possibilitou a diplomação a quem tivesse pelos menos dois anos de trabalho em instituições de saúde, desde que comprovasse a conclusão do ensino fundamental (certificado de auxiliar de enfermagem).

A partir da década de 1990 houve elevação da escolaridade dos profissionais de enfermagem: nível fundamental (auxiliar) e nível médio (técnico em enfermagem). Os autores avaliaram outros estudos sobre evasão que identificaram a dificuldade dos alunos: conciliação entre trabalho e estudo, as mudanças de domicílio, a migração para curso superior, a falta de identificação com o curso, os problemas familiares (gravidez, casamento, filhos), a imaturidade dos jovens, a falta de perspectiva de emprego na área.

A pesquisa foi realizada com os estudantes evadidos no período entre 2006 a 2010, que atingiu um índice de 33,4%. Considerou-se evadidos alunos que cumpriram pelo menos 25% de um módulo letivo. Os autores concluíram a pesquisa identificando os fatores associados à evasão: 1) “necessidade de trabalhar” – situação de cansaço, dupla jornada, dificuldade de conciliar trabalho e estudo; 2) dificuldade de transporte é indicada por 50% dos entrevistados e que influenciou na evasão; 3) a renda familiar e o grau de escolaridade dos pais (até ensino médio completo) têm influência sobre a permanência ou não no curso; 4) a não identificação com o curso de enfermagem foi citado por alguns alunos, mas sem significação quantitativa.

O artigo de Geglio, Rosa e Dias (2012) visava compreender os motivos da evasão no Projovem Urbano na Paraíba no período de 2008 a 2010. A fim de melhor situar a questão da escolarização da juventude no Brasil e na América Latina apresentaram

indicadores educacionais. Há no Brasil 16,4 milhões de analfabetos (em pessoas com mais de 10 anos). Verificam também que a evasão escolar de jovens do ensino fundamental relaciona-se a necessidade de contribuir para a renda familiar. Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) revelam que em 2010 havia mais 104 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 25 anos na América Latina. Que 47% deles só estudam, 13% estudam e trabalham e 20% deles não estudam e não trabalham. Muitos deles não conseguem conciliar a rotina de estudo e trabalho e abandonam a escola.

Além disso, a escola “[...] muitas das vezes cerceia a possibilidade de realização de um ensino voltado para um público que não quer simplesmente aprender regras gramaticais, aritmética e história do mundo de maneira linear” (GEGLIO; ROSA; DIAS, 2012, p.55). Neste sentido, é preciso novas metodologias e práticas de ensino que atenda ao perfil desses jovens.

O artigo informa que em 2005 o governo federal criou o Projovem objetivando aliar a escolarização com formação profissional e participação cidadã. O Projovem é composto de quatro programas: 1- Projovem Urbano – destinada a jovens 18 a 29 anos que sabem ler e escrever, objetivando a elevação da escolaridade com a conclusão do Ensino Fundamental; 2- Projovem Adolescente - destinado a jovens de 15 a 17 anos em situação de risco social, visa proteção social básica, elevar a escolaridade, reduzir os índices de violência, uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce; 3- Projovem Campo – visa a elevação da escolaridade (conclusão do ensino fundamental) e capacitação profissional de jovens 18 a 29 anos que atuam na agricultura familiar; 4- Projovem Trabalhador – objetiva preparar e jovens de 18 a 29 anos para o mercado de trabalho e de origem de renda per capita familiar de até meio salário mínimo.

A pesquisa concentrou-se no Projovem Urbano, que desenvolveu-se em parceria entre União e Estados. O programa prevê auxílio de R\$ 100,00 e certificação de qualificação profissional em várias áreas. O programa procura conciliar três dimensões na formação: ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. Há previsão de aulas teóricas e oficinas que abordam questões sobre direitos humanos, do consumidor, acesso a serviço público, ética e cidadania. Além disso, inclusão digital, debate de situações de conflito e superação da condição social.

Os autores verificaram que o Relatório Parcial de Avaliação do Projovem aponta a evasão de 30% a 40% dos jovens. Visando compreender os motivos da evasão a pesquisa foi realizada no município de Areia (PB), onde metade dos 300 alunos matriculados no ano de 2008 concluiu o curso no ano de 2010.

A pesquisa incluiu professores e alunos que participaram do Programa e apresentou a seguinte situação. Na visão dos professores houve falta de interesse dos alunos em estudar (46% dos que responderam o questionário), impossibilidade de conciliar vida pessoal com os estudos (27%), perda da bolsa de R\$ 100,00 (27%) e dificuldade de aprendizagem de conteúdos de algumas disciplinas.

Na visão dos alunos o motivo que os levaram a se matricular-se foi: 48% deles responderam que sentiram-se atraídos pelo benefício da bolsa de R\$ 100,00, 37% viram uma oportunidade de concluir o Ensino Fundamental.

Sobre a dificuldade nos conteúdos das disciplinas o destaque foi a menção às ausências do professor de Língua Inglesa e aprendizagem da matemática. Como sugestão, os alunos e os professores defenderam o aumento da carga horária dos conteúdos profissionalizantes, e os alunos o aumento do valor do benefício da bolsa.

Na conclusão do artigo informam que 49% dos alunos não conseguiram conciliar estudo, trabalho e vida familiar, 31% dos alunos revelaram descrédito do curso em relação à possibilidade de mudança de vida e pequena parcela dos alunos respondeu que desistiram do curso pelas exigências do programa (aulas nos sábados, provas e atividades extraclasse).

Segundo os autores “[...] para melhor entendermos os reais motivos da evasão é preciso conhecermos as condições de vida desses alunos, sejam elas materiais ou pessoais, bem como suas histórias de vida e suas culturas” (GEGLIO; ROSA; DIAS, 2012, p.62). O desafio na EJA hoje é reconhecer o direito desses jovens à elevação da escolaridade e profissionais da educação que apresentem novas metodologias e práticas de ensino que levem em consideração o interesse e as condições sociais dos alunos.

No artigo de Almeida e Silva (2011, p.134) têm como pressuposto de suas reflexões a “eficiência e a efetividade do PROEJA”, para tanto parte da ideia das “possíveis condições para a efetividade social do Programa” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.135). A análise busca a “satisfação da população-alvo” com relação as suas expectativas

iniciais e os motivos da evasão do curso Técnico em Administração/Proeja no Estado do Paraná.

As autoras fizeram uma análise dos documentos do Proeja e identificaram a necessidade de “novos arranjos disciplinares e metodológicos” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.136) para garantir a proposta de currículo integrado. Constataram que houve 43% de evasão no Proeja do Paraná. A possível explicação é “incompatibilidade dos cursos ofertados com a demanda da sociedade paranaense” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.139). Segundo os alunos, o principal motivo da evasão é que “o horário das aulas é incompatível com o horário de trabalho” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.146). Os problemas familiares são o segundo motivo do abandono escolar.

Segundo as escolas, a evasão é motivada por questão de trabalho (“dificuldade de voltar para a sala de aula”), falta de motivação e dificuldades de acompanhar o curso. As autoras avaliaram que as respostas dos coordenadores das escolas, de maneira subliminar, apontam que a evasão “está atrelada a questões que residem especificamente nos jovens e adultos” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.150), ficando a escola excluída da responsabilidade com a permanência e o sucesso escolar.

Ao avaliar um boletim escolar, constataram que a instituição não tomou providências pedagógicas diante das faltas excessivas e notas baixas de aluna do Proeja. Rebatem a ideia de que os alunos não tem motivação, pois a pesquisa realizada indicou que 39% “manifestam desejo de concluir o curso” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.152). Na pesquisa realizada com os alunos, a falta de professores “nos alerta para uma reflexão importante a ser feita: [...] [o que se] têm feito para dar conta de solucionar essa deficiência” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.155).

As autoras concluem que o comprometimento da eficácia política e efetividade social do Proeja se deve: “a restrição orçamentária, a falta de condições infraestruturais das escolas, a falta de efetivação dos quadros docente, a pouca efetividade da formação continuada” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.156). Além disso, questionam se o curso técnico em Administração do Proeja atende à demanda e se não é uma formação para o desemprego.

Para Silva; Klein (2012) o foco da análise é a questão de saber os motivos do retorno dos alunos ao contexto escolar e os motivos do abandono dos estudos na modalidade EJA. Apresentam inicialmente que os indicadores sociais (IBGE, 2010) dizendo que 50,9% dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade que frequentavam o ensino médio encontravam-se no nível adequado à sua idade. Os indicadores apontam que a EJA está se realimentando desses índices. Identificam que os jovens e adultos que compõem a modalidade de EJA são homens e mulheres, da classe trabalhadora, que necessitam ser tratados com a especificidade própria com conteúdos, métodos e tempos próprios previstos na Lei nº 9.394/96.

Destacam que as mudanças da sociedade capitalista apontam que atualmente a profissionalização visa atender o mercado de trabalho, quando em outro momento visava atender a elevação cultural. A ideologia neoliberal, dessa nova fase, acirra as contradições do capitalismo enfatizando a produtividade e, ao mesmo tempo, elevando as taxas de desemprego, devido à revolução tecnológica. Lembram-nos que os organismos internacionais (FMI, UNESCO, etc.) direcionam a reforma política nos países endividados da periferia do capitalismo e exigem adequação da educação as leis do mercado. Vive-se a exacerbação das contradições do capitalismo quando, supostamente, a qualificação garantiria melhores postos de trabalho. No entanto, a primazia do trabalho leva ao abandono escolar (incompatibilidade entre escola e trabalho).

Os jovens e adultos com menos escolaridade devido a sobrecarga de trabalho ou no subemprego) são “provenientes da lógica social capitalista” (SILVA; KLEIN, 2012, p.150). As autoras nos alertam que “se não entendidas as causas reais dos limites da escolarização dos adultos, somos conduzidos à armadilha ideológica [...] [onde] a educação, aqui ganha status de redentora da sociedade” (SILVA; KLEIN, 2012, p.153). Defendem que a educação formal dos trabalhadores deve possibilitar a compreensão da alienação posta pela divisão social do trabalho.

Para Ricarte; Lira; Moura (2010) os motivadores da pesquisa foi o alto índice de evasão escolar no Proeja IFRN-Currais Novos e a pesquisa da SETEC-MEC indicando um índice médio de evasão de 30% no Proeja no período 2006-2007.

Fazem críticas ao caráter focal e descontínuo dos programas destinados a educação de jovens e adultos e temem a continuidade do Proeja, tendo em vista os resultados insatisfatórios. Reconhecem que o desafio do Proeja seja a integração de três campos de educação: o ensino médio, a modalidade EJA e a educação profissional. A concretização da integração poderá transformar o Proeja em política pública, produzindo melhorias nas condições de vida dos sujeitos atendidos.

Quanto ao Proeja do IFRN, na unidade de Currais Novos (em 2006), não houve seleção dos alunos. Devido à baixa procura, todos os inscritos foram matriculados. Isso produziu uma distorção de escolaridade entre os alunos, pois alguns haviam concluído o ensino médio. Essa situação contribuiu para o abandono do curso. Os autores chamaram a atenção que a evasão é resultado de um conjunto articulado de situações: falta de formação específica dos docentes, excesso de conteúdo, metodologias inadequadas, dificuldade de conciliar escola e trabalho, questões sociais e longa duração do curso.

Constataram que no período de 2006-2009 houve uma evasão de 50% no IFRN Currais Novos: dos 80 alunos matriculados em 2006.2 apenas 40 continuam estudando. Na pesquisa realizada constataram que o fator trabalho foi significativo para a desistência, que 36% dos alunos apresentam escolaridade de acordo com o programa (ensino fundamental). A maioria dos que desistiram tem escolaridade superior ao ensino fundamental, mas o retorno à escola desses alunos visava ter um ensino médio de melhor qualidade e preparação para o vestibular. A principal causa da desistência foi a incompatibilidade entre escola e trabalho.

O segundo motivo foi o “cuidar das responsabilidades domésticas” (RICARTE; LIRA; MOURA, 2010, p.107) (a maioria das desistentes são mulheres casadas). O terceiro motivo apontado pelos alunos desistentes é a dificuldade de acompanhar o nível de conhecimento exigido. O quarto motivo relaciona-se à dificuldade financeira apontada pelos alunos desistentes e os que permaneceram cursando. O quinto motivo diz respeito a não compreensão dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos (metodologias inadequadas e excesso de conteúdo).

Informam que, dos treze professores que colaboraram com a pesquisa, apenas três participaram do curso de Especialização em EJA oferecida na unidade de ensino.

Concluem a pesquisa avaliando que os que permaneceram estão na faixa etária de 21 a 25 anos, 67% não trabalham, 53,3% não tem filhos e a maioria tem renda entre um ou dois salários mínimos. Para superar a realidade de exclusão no Proeja é preciso reconhecer a especificidade da EJA e haver o compromisso institucional com o direito educacional desses sujeitos.

A pesquisa realizada por Costa; Schveeidt; Veloso (2014) objetivava estudar a evasão no Proeja-Fic/Pronatec em Goiânia. Na introdução do artigo apresentam indicadores educacionais do IBGE de 2011 no qual 16% dos jovens deixaram a sala de aula. Recorrem à lei da educação nacional (LDB) e a Constituição para explicitar obrigações estatais e direito do cidadão. A Lei 9.394/96, art. 4º e inciso VII onde se garante condições de acesso e permanência aos jovens e adultos na escola e a Constituição de 1988 no art. 206, inciso I, há garantia da oferta e os meios necessários à continuidade dos estudos aos jovens e adultos.

Afirmaram no artigo que “o desafio social de buscar cumprir esse direito se amplia quando consideramos que cada vez mais adolescentes, jovens e adultos estão chegando ao mercado de trabalho antes mesmo de terem concluído a sua formação básica” (COSTA; SCHVEEIDT; VELOSO, 2014, p.102). É neste contexto que se criaram o Proeja e o Pronatec visando cumprir uma obrigação legal e direito cidadão.

Então, em Goiânia a Secretaria de Educação Estadual, o Instituto Federal de Goiás e a Universidade Federal de Goiás, em parcerias, ofertaram em 10 escolas da rede municipal cursos de formação inicial integrada à formação profissional (ensino fundamental). Mas a realização dos programas está comprometida pelas “[...] dificuldades dos alunos para acompanhar o que está sendo trabalhado na sala de aula” (COSTA; SCHVEEIDT; VELOSO, 2014, p.106).

Neste trabalho utilizaram o termo *descontinuidade* no contexto da EJA, em vez de evasão, por considerar mais adequado para retratar a realidade dessa modalidade de ensino. “A descontinuidade é marcada pelo afastamento por dias da semana, por meses durante o ano e pelas diversas tentativas de retomada da formação [...]” (COSTA; SCHVEEIDT; VELOSO, 2014, p.107).

As autoras, ao se referirem à proposta pedagógica do curso, defendem a formação integral, pois dessa maneira atende a afirmação da identidade da classe trabalhadora. Visando identificar a principal causa da ausência e do abandono da escola, realizou-se um questionário (em 2013) para construir um perfil dos alunos do curso Proeja-Fic/Pronatec.

A pesquisa revelou que 48,3% dos alunos trabalhavam, 42% são de outros estados (imigrantes), 55% pagam aluguel e 34% levaram um tempo maior para concluírem o ensino fundamental. Esses índices indicam especificidades que levam a descontinuidade nos estudos: cansaço, doenças, dificuldade de locomoção, dificuldade de aprendizagem (leitura, escrita, conta).

Concluem o artigo individualizando e institucionalizando a *descontinuidade* escolar no Proeja. Assim, segundo os alunos, a *descontinuidade* (abandono escolar) foi motivada pela vergonha de estarem atrasados nos estudos, falta de paciência dos professores em explicar conteúdos e indisciplina dos colegas mais jovens. Por sua vez, as estratégias institucionais para manter os alunos foram: ligar para casa do estudante, diálogos para convencê-los a retornar à escola, visitas e atividades pedagógicas que tornassem a escola mais atrativa. Outra estratégia é tornar o conhecimento significativo para os trabalhadores estudantes, articulando o contexto social dos jovens e adultos aos propósitos da escola.

O estudo de Premoli; Cade (2012) desenvolveu a pesquisa sobre evasão e a permanência de alunos na EJA e no Proeja no município de Venda Nova do Imigrante no Estado do Espírito Santo. A rede estadual e a rede federal de ensino são o foco da atenção abarcando as modalidades de EJA e Proeja. A escola de EJA escolhida foi a “Fioravante Caliman”, que oferta matrícula desde 2002 e o Ifes do município que oferta Proeja desde 2010. Dizem que o impulso da EJA no Brasil se deu após a criação da UNESCO, com campanhas de mobilização e, em 1967, criou-se o Mobral com educação aos analfabetos na faixa etária entre 15 a 30 anos. A integração de elevação da escolaridade e educação profissional se deu com a criação do Proeja em 2006. Por outro lado, reconhecem que a educação tem que responder às necessidades do meio social e que os sujeitos atendidos pela EJA/Proeja vivem situação de precariedade.

O objetivo da pesquisa foi identificar as causas da evasão escolar e permanência na EJA e no Proeja, nas instituições citadas. Para isso, foram realizadas entrevistas e questionários aos alunos, professores e coordenadores. O perfil dos alunos se constituiu da predominância feminina, da faixa etária entre 18 e 28 anos e cujo afastamento da escola compreendia o tempo entre 2 e 5 anos. A maioria encontrava dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

Os professores das duas escolas pesquisadas informaram que boa parte das atividades era realizada em salas de aulas. Analisando os questionários, as autoras explicaram a evasão pela falta tempo dos alunos para estudo, defasagem, heterogeneidade da turma, dificuldade de aprendizagem, desânimo, cansaço, notas baixas, cobrança familiar, dificuldade de leitura e escrita. Para a permanência escolar, as autoras indicaram: política de assistência estudantil, aulas mais dinâmicas e interativas, conteúdos relacionados ao contexto social dos alunos e desenvolvimento de projetos acadêmicos. A causa maior de evasão são problemas familiares e, em seguida, os problemas profissionais (cansaço).

A tese de Siqueira (2010) buscou identificar quem são os sujeitos que procuram o Proeja e analisar as práticas que correspondem aos propósitos dos estudantes. Apresentou uma perspectiva conservadora quando escreveu: “A classe trabalhadora tem que se adequar às novas tendências do modelo produtivo denominado de toyotismo [...]” (SIQUEIRA, 2010, p. 26).

O autor historiciza a constituição do sujeito moderno dizendo que o poder da norma é exterior (controle do Estado), enquanto o sujeito antigo o poder da ética predominava (controle subjetivo). Com a globalização atual há modificações no contexto social com o desaparecimento de profissões e a necessidade de adquirir novas qualificações para continuar inserido no mercado de trabalho. Neste processo, ocorreu a descaracterização do trabalho com a perda de identidade dos sujeitos. Essa situação originou insegurança, angústia e medo na relação do homem com o trabalho. A subjetividade realiza-se no desejo e naquilo que as estruturas sociais demandam: “[...] o desejo de os estudantes de completar os estudos básicos na modalidade de EJA integrado a educação profissional técnica de nível médio, requer a prática da liberdade e que o direcionam às práticas ou ações ou atitudes do próprio sujeito” (SIQUEIRA, 2010, p. 115).

A pesquisa centrou-se no “percurso dos sujeitos enquanto estudantes” (SIQUEIRA, 2010, p.123). Promoveu a análise das entrevistas a partir da categorização articulando com referencial teórico escolhido. A categoria “ingresso do mercado de trabalho” (SIQUEIRA, 2010, p.135) aparece como ação dos governantes sobre a população, criando a “necessidade” de um mínimo de escolarização. No entanto, para as famílias (de baixa renda) dos alunos do Proeja entrevistadas, os estudos formais não tinham muita importância. O dilema dos estudantes era sobreviver ou estudar.

Outra categoria “reminiscências de escola” (SIQUEIRA, 2010, p.142) pouco incentivo familiar para estudar, trabalho precoce para ajudar a família, falta de diálogo professor-aluno. O ingresso no Proeja como “possibilidade ascensão pessoal” (SIQUEIRA, 2010, p. 158), “uma melhor vida para si e para seus familiares” (SIQUEIRA, 2010, p. 180) são motivadores para os estudos. Outro motivador dos estudantes foi a insatisfação com o trabalho atual. Além disso, a mobilização familiar (marido e esposa estudando, incentivo ao filho): “um incentivando o outro” (SIQUEIRA, 2010, p. 183).

O Proeja tem colaborado para a formação do sujeito/cidadão. Esses sujeitos têm desenvolvido relações privadas mais saudáveis: “hoje, chegam ‘em casa à noite [...] eu sentado num sofá e ela sentada noutro, e a gente dialogando...” (SIQUEIRA, 2010, p.186). A solidariedade entre os colegas para superar dificuldade de aprendizagem.

O Instituto Federal elevou a autoestima dos alunos, pelo reconhecimento social (colegas de trabalho, vizinhos, familiares). Concluindo o autor diz: “[...] não consegui encontrar através das narrações dos estudantes o sujeito neoliberal, o sujeito assujeitado, o sujeito esmagado pelo sistema econômico atual [...]” (SIQUEIRA, 2010, p.228); “[...] há uma governamentalidade [termo foucaultiano] não mais do Estado, mas do mercado” (SIQUEIRA, 2010, p.230); o que os alunos desejam “não é ser igual aos demais” (SIQUEIRA, 2010, p.231), mas integrar-se no sistema (através da elevação da escolarização).

#### 4.1 SISTEMATIZANDO AS IDEIAS ARTICULANDO COM O PROBLEMA DA PESQUISA

O indivíduo (subjetivado e objetivado) aparece como centro das preocupações dos estudos sobre o problema da evasão/permanência escolar. O indivíduo, em sua subjetividade, é sujeito de vontade, de direito, de determinação, de superação, de empenho, de identidade profissional, de carência, de virtude, de indisciplina, de vergonha, de impaciência, de subordinação, de temporalidade, de heterogenia, de desânimo e de alienação. Por outro lado, o indivíduo, em sua objetividade, é sujeito produtivo, qualificado, escolarizado, empregável, trabalhador, carente social, cansado e defasado nos estudos.

O ser das políticas educacionais nas suas qualidades objetivas e subjetivas manifesta-se nas formas jurídicas, que regulamentam as diferentes esferas da totalidade social. Como instrumento ideológico, a política educacional orienta e “representa” um Estado de direito, historicamente constituído. Este Estado do capital deve garantir a reprodução da sociedade mercantil e se expressa em acordos, normas, contratos que regulamentam a sociabilidade na direção da lógica estabelecida.

A política, sendo uma mediação, se constitui nas relações produtivas e nas relações sociais que, atingindo a consciência do indivíduo ou grupos de indivíduo, faz emergir finalidades (teleológico). É neste sentido que “a lei não pode ser entendida fora de sua função prática” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p.191).

A totalidade em que está inserida a política educacional não pode ser isolada da função prática da lei. Porque o objeto em estudo é produto da atividade humana. O conhecimento que se pretende é, portanto, de uma atividade humana. A realização ou irrealização da política insere-se nas contradições e mediações do real, na atividade prática dos homens. Neste sentido, “conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (VÁSQUEZ, 1968, p.153).

Assim, a verdade do conhecimento deve ser buscada na prática, porque ele não é um conhecimento teórico. O ser da política educacional, na prática, é educador e educando ao mesmo tempo. “O educador que educa tem que ser ao mesmo tempo

educado. É o homem, sem qualquer dúvida, que faz as circunstâncias mudarem e que se muda a si mesmo” (VÁSQUEZ, 1968, p.160).

Então, é no papel de educador e educando que o sujeito da política educacional impactado pela evasão/permanência deve ser entendido. Modificando as circunstâncias, ele cumpre finalidade revolucionária no sentido de superar a desumanização.

Os estudos apresentados sobre Educação de Jovens e Adultos e no Proeja, que problematizam a evasão/permanência escolar, têm discutido a questão relacionando-as com a elevação da escolaridade, a formação humana integral, a emancipação humana, as condições sociais precarizadas e a especificidade da EJA. Mas há um “esquecimento” da totalidade em que o problema está inserido, sendo que no debate a individualização se expressa nos seguintes termos: necessidade de trabalhar, dificuldade de locomoção, baixo rendimento familiar e não identificação com o curso.

Neste processo de discussão, o tratamento dicotomiza a percepção da questão social da questão pessoal perdendo a dimensão de totalidade em que o problema se manifesta. Mesmo quando a questão é tratada como institucional (“eficiência e a efetividade do Proeja”) a perspectiva de totalidade é perdida quando argumentam que o elevado abandono escolar nos cursos do Proeja, se fundamenta no princípio da eficiência administrativa (“eficácia política”).

De fato, a evasão/permanência escolar na EJA/Proeja não é um fim em si mesma. É preciso considerar as condições socioeconômicas reais dos sujeitos, a especificidade da modalidade de ensino e reconhecer o direito à educação dos jovens e adultos. Ou seja, é preciso considerar o sujeito real e considerar sua objetivação. O sujeito objetivado é o sujeito socialmente referendado, cuja identidade se dá pelo trabalho como necessidade, como alienação. Esse sujeito objetivado é o trabalhador que, na sociedade capitalista, tem seu trabalho transformado em mercadoria. Essa situação retira o caráter humano do trabalho transformando-o em fator de produção, como se a realidade humana fosse de natureza a-histórica.

Ao tratar da inserção/permanência escolar como particularidade da política educacional (singularidade), queremos problematizar a questão a partir da lógica

dialética (totalidade) para assim compreender o movimento do real em sua contradição e mediação. É nesta perspectiva que a universalidade (direito à educação) permeia o Proeja como política pública que deve cumprir uma função ética política. A permanência escolar, então, é ação dos sujeitos jovens e adultos no sentido de transformação do real e do cumprimento do direito à educação (universalidade).

Se há necessidade de resistência, de transformação do real isso demonstra que o sistema capitalista continua produzindo exclusão pela exploração do trabalho. Se o trabalho é motivador para o retorno à escola e, ao mesmo tempo, é desmotivador à continuidade. Essa categoria é central para compreendermos a política educacional e suas contradições.

Apesar do “caráter não ideológico da demanda de ampliação de educação básica para todos”, a escola tem servido como “instância de seleção prévia, notadamente de classe social, para escolher os mais ‘educáveis’, e, portanto, mais adequados às finalidades do processo produtivo” (KUENZER, 2013, p.68).

Neste sentido é que pretendemos contribuir para o debate relacionando a inserção/permanência no Proeja com o direito à educação. Para isso, utilizaremos a categoria da mediação como estratégia para tratar o tema sem, evidentemente, deixar de utilizar-se de outras categorias do materialismo histórico como totalidade, práxis e contradição articuladas entre si.

## **5. O PROEJA NAS CONTRADIÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL**

### **5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGAL**

A política pública de educação profissional no Brasil se constituiu de maneira subordinada ao sistema produtivo. Originária de um sistema educacional estruturado na dualidade, ao longo do século XX serviu como mecanismo seletivo e ocupação social pré-determinado. A escola que servia ao trabalhador pela metodologia e conteúdos promovia exclusão (evasão/repetência) e inclusão (permanência) subordinada, pois o mercado de trabalho ofertava funções intermediárias (técnicos) aos originários da classe trabalhadora. A formação profissional durante boa parte do século XX representou a finalização da escolaridade do trabalhador.

O aligeiramento e pragmatismo dos cursos ofertados aos trabalhadores representavam o caráter de classe dessa educação. A reforma educacional do início do século XXI representou um avanço e os conflitos na efetivação da política pública de educação do trabalhador foram a expressão das lutas de classes.

O Proeja, como desdobramento do avanço na educação profissional, no sentido da emancipação do trabalhador, se constituiu contraditoriamente à luz do direito à educação. Neste aspecto é que a inserção/permanência escolar no Proeja deve ser problematizada para o conhecimento dessa política pública na atualidade do capitalismo brasileiro.

Não podemos desconsiderar nesta contextualização histórica a própria formação da sociedade brasileira, que teve na escravidão africana um dos pilares do modelo de desenvolvimento econômico e social do país.

A identidade do trabalhador foi constituída na negritude, na pobreza e na falta da educação formal. A escola brasileira excluiu o pobre, o trabalhador: “o negro, por ser negro, ainda não pode acompanhar a civilização e, mais do que isso, arrastou o branco brasileiro para o primitivismo” (PATTO, 1999, p.107). Daí se generalizou na sociedade brasileira a crença na incompetência dos pobres. O tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classe sociais é permeado por preconceitos e estereótipos sociais. O ocultamento e/ou dissimulação da divisão de classe na

sociedade realizada pelos cientistas sociais funcionou como um instrumento ideológico justificador da exclusão:

um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta)... cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes (PATTO, 1999,p.75).

A criação da instituição fundamentada nestas ideias cumpre papel de disseminação e consolidação dos valores da classe hegemônica. Assim, a criação do Ifes, antiga Escola de Aprendizes e Artífices em 1909, cumpriu uma função de disciplinar, segregar e cultivar a obediência dos alunos das classes populares. As lutas sociais da década de 1920 possibilitaram a garantia do direito à educação de 1ª a 4ª série, a descentralização, a organização de um plano nacional de educação e vinculação de impostos a educação, que foram contemplados na Constituição de 1934.

A Constituição de 1937 (do Estado Novo) consagrou a dualidade e destinou o ensino profissional para as classes menos favorecidas (PATTO, 1999). A partir de Constituição de 1946, o direito à educação transformou-se em direito social. Mas a escola destinada aos trabalhadores e seus filhos era compreendida como formadora para o lugar social predeterminado e assumia o papel de mediadora na inserção no mundo do trabalho. Os mecanismos dissimuladores da educação (meritocracia, competência, produtividade) funcionavam para garantir a hegemonia da classe dominante e para extração de mais valia da classe trabalhadora.

“A introdução do trabalho na atividade escolar ou o trabalho como princípio educativo, como ‘nova’ racionalidade da educação continuou a ser o eixo do ensino destinado às classes trabalhadoras” (CIAVATTA, 2009, p.291). A partir de 1940, a industrialização era um projeto hegemônico e a formação técnica e moral do trabalhador objetivava a produtividade. Mas isso não se deu sem resistência, inclusive no setor educacional.

A lei nº 4.024 de 1961, das Diretrizes e Bases da Educação, que permitiu a equivalência dos cursos técnicos com ensino médio resultou dessas lutas sociais. É no bojo dessa mudança de concepção da educação profissional que em 1965 o muda-se o nome para Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES). Essa mudança visou atender ao modelo taylorista-fordista que estava se instalando no

Brasil com a presença de multinacionais de automóveis, eletrodomésticos e projetos estatais (Vale, Aracruz Celulose).

Após o período de transição de cursos elementares para cursos Técnicos, ocorridos na década de sessenta, a escola entrou em um período de expansão e hegemonia desses cursos. [...] O desenvolvimento industrial crescente tornou urgente a formação de mão de obra para atender à demanda por técnicos industriais. [...] O período da década de oitenta foi de uma “normalidade” institucional. Época de crise na economia. Os cursos técnicos da Escola Técnica se transformaram em trampolins para ingressar na universidade (PINTO, 2015, p.73-77).

É nesse momento que as classes populares são expulsas da escola através do processo seletivo e os setores médios ocupam a escola. Isso provoca um choque cultural que se apresenta aos servidores, porque a visão construída é que o modo de viver e de pensar da cultura dominante é usado como parâmetro para medida do que se considera “primitivo”, “atrasado” e “rudes” nos pobres. “Falando a linguagem ‘universal’, a classe dominante, se considera e se representa como a encarnação da ‘vontade popular’” (WARDE, 1983, p.46) e os setores médios funcionam como intelectuais orgânicos da classe hegemônica.

Essa dualidade efetivada na prática da educativa profissional explicita a contradição do sistema capitalista quando consideramos o direito à educação. Vejamos o que diz a Constituição de 1988:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) §1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. §2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

A demanda da EJA deve-se ao descumprimento deste artigo da Constituição. Essa constatação se verifica nos alunos matriculados nos cursos Proeja do Ifes *Campus* Vitória. Por outro lado, a simples oferta de educação não garante elevação cultural na perspectiva do que defende o Documento Base do Proeja:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007, p.32).

Num país com tradição escravista e de desvalorização do trabalho, o atendimento para elevação cultural desses sujeitos jovens e adultos ainda permanece um problema de ordem ética e do direito à educação.

Com a Constituição de 1988 a organização do ensino passou a ser tríplice: federal, estadual e municipal – em regime de colaboração. A interpretação do direito subjetivo consagrado na Constituição realizado pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer nº11/2000, ampliou o entendimento sobre a educação de jovens de adultos. Esse Parecer contempla a EJA no seguinte:

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. **O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária** que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo ou seja ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. [...]. (BRASIL, 2000a, p. 22, sublinhado por mim).

O dualismo educacional, apesar de todos os avanços no direito à educação, ainda é uma ameaça à igualdade perante a lei no Brasil. Para Frigotto (2012, p.197) “o dualismo da educação é o elemento estrutural das sociedades de classe”. E a exclusão social e escolar dos pobres e miseráveis é inerente ao funcionamento do sistema capitalista. A ruptura com o dualismo educacional implica “afirmar um projeto de desenvolvimento autônomo e soberano com reformas estruturais que se permitissem efetiva distribuição de renda e integrar as massas, o povo, à vida digna com acesso ao trabalho, moradia, saúde, educação e cultura” (CIAVATTA, 2012, p.197).

A concepção do Programa assenta-se sobre a base do direito à educação, portanto,

um aspecto norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2007, p.35).

O programa tem por finalidade a educação integral do educando permitindo a compreensão da realidade social, política, cultural “visando a transformação da

sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2007, p.35).

Concordamos com Camini (2013) quando afirma que os programas educacionais e sociais inserem-se nos conflitos da sociedade de classe.

O conjunto de sujeitos e de mediadores que se envolvem na definição e implantação dos programas de ação porta os conflitos que são inerentes às relações sociais e, portanto, suas práticas se desenvolvem em arenas que revestem de diferentes interesses e percepções a respeito da realidade (CAMINI, 2013, p.23).

O Proeja é implementado com o objetivo de superar o quadro da educação brasileira demonstrado pela Pesquisa de Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados em 2003 em “que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA”<sup>13</sup>. Entre os vários desafios do Proeja destaca-se assumir a EJA como campo de conhecimento específico. Isso implica dizer que o direito não pode ser seletivo, destinado a alunos na faixa regular, com condições de trabalho formais e com estrutura familiar e moradia adequada para os estudos. A especificidade da EJA significa considerar o contexto histórico-social dos sujeitos e averiguar os mecanismos mediadores da garantia do direito universal.

Cabe neste contexto refletir sobre a historicidade do ensino técnico-profissional no início do século XX que se caracterizou pelo caráter assistencialista e moralizador. As Escolas de Aprendizes e Artífices eram destinadas aos estudantes em idade de 10 a 16 anos. Não se exigia conhecimentos prévios e se formavam na prática de um ofício.

A consolidação da indústria e a crescente urbanização (década de 1930 e 1940) exigiram o técnico de nível médio: agrícola, comercial, industrial e normal. O setor industrial organizado conseguiu criar o Serviço Nacional da Indústria (Senai) (Decreto-lei 4.048/42) oferecendo cursos de treinamento para a formação direta e imediata de força de trabalho para a indústria.

Após a Segunda Guerra Mundial o desenvolvimento econômico baseou-se na instalação da indústria pesada e das multinacionais no Brasil. A expansão do ensino

---

<sup>13</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/proeja> > Visitado em 27 jun 2016.

se dava na forma dual, onde não havia equivalência entre o curso médio e curso técnico-profissional.

Essa situação mudou com o surgimento de um sindicalismo autônomo e pela mobilização popular por reformas de base (reforma agrária, bancária, educacional, urbana e fiscal) anunciadas por Jango em 1964. A criação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61) garantiu equivalência entre o curso técnico e o curso médio. O Golpe de Estado em 1964 impediu um projeto nacional e popular de educação. De qualquer maneira, a escolarização obrigatória até oito anos para o ensino regular foi garantida pela Lei nº 5.692/71. Mas os estudantes fora de faixa de idade perdiam o direito a matrícula. As reprovações e o abandono escolar, por necessidades de sobrevivência, criaram os excluídos jovens e adultos.

A reorganização dos trabalhadores – na década 1980 – se deu em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte. Defendiam o uso de recursos públicos para a escola pública. Mas os setores privados do ensino conseguiram garantir subsídios públicos à escola privada.

Na década de 1990 a educação escolar brasileira voltou-se para valores da nova fase do capitalismo monopolista. A escola foi direcionada “para a formação de subjetividades coletivas, com vistas à construção de um amplo consenso social em torno da concepção de mundo burguesa em tempos de novo imperialismo” (NEVES, 2008, p.52).

A educação profissional, através do Decreto 2.208/97, retrocedeu devido o restabelecimento do dualismo educacional. Proibiu-se a rede federal de oferecer curso técnico integrado ao ensino médio. A reação da sociedade capixaba se fez através de ações judiciais e levou o Ifes (antiga Escola Técnica Federal) a ofertar separadamente a modalidade profissional e ensino médio.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva retomou-se a educação profissional integrada ao ensino médio com o Decreto nº 5.154/2004, revogando o decreto anterior. A educação profissional passou a ser desenvolvida nas formas: integrada, concomitante e subsequente. Isso representou duas concepções na relação entre educação profissional e ensino médio: uma educação profissional integrada ao ensino médio e outra que se admite a separação.

A disputa em torno da educação profissional repercutiu no Conselho Nacional de Educação e através do Parecer CNE/CEB nº 39/2004: “mesmo reconhecendo que a forma integrada tem curso, matrícula e conclusão únicos, estabeleceu que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional são de natureza distinta” (FARIA, 2014, p.29).

Essa disputa pela educação profissional se fez presente também na gestão no Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao dividir a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), criando a Secretaria de Educação Básica (a SEB) e a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Neste contexto de disputas da integração da educação profissional à Educação de Jovens de Adultos foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (2003) e, através do projeto Escola Fábrica, se ofereceu aos jovens de 15 a 21 anos a possibilidade de formar-se profissionalmente na própria empresa. A certificação dos cursos caberia às instituições federais de educação e se vincularia às necessidades das empresas.

Outro programa resultado dessa disputa foi a criação do Proeja pelo Decreto nº 5.478/2005 e modificado pelo Decreto nº 5.840/2006. O Proeja, pelo segundo decreto, foi estendido ao ensino fundamental profissionalizante (Proeja-FIC).

Pela dificuldade de instalação do Proeja na rede federal, foi criado o documento orientador. O Documento Base é o arcabouço epistemológico, filosófico e didático-pedagógico do Programa e foi criado para dar sustentação ao Proeja.

O “Documento Base” do Proeja previa ações de formação de professores em pós-graduação, constituição de núcleos de pesquisa e produção de material didático. Reconhecia-se a presença forte de jovens na EJA devido a “problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental ‘regular’” e a necessidade de uma política para a EJA que “contemple a elevação da escolaridade com profissionalização” (BRASIL, 2007, p.10-11).

## 5.2 O CARÁTER MEDIADOR DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSE

A oferta do Proeja inseriu-se na relação trabalho e educação para responder as necessidades do sistema capitalista no Brasil. O processo de urbanização e industrialização nas décadas de 1940-50 criou as condições para a necessidade de

formação do trabalhador que se adequasse as modernizações das relações de produção. Hoje o Proeja se apresenta como fundamental para a inserção na cidadania plena, ou seja, para a formação profissional, política e participação na riqueza produzida pelo trabalho.

O Proeja nasceu comprometendo o sistema público de ensino no âmbito da educação profissional com a inclusão da população de “jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular” (BRASIL, 2007, p.37). Porém, somente os preceitos legais, embora necessários para sua indução, não garantem a inserção desse público estudantil na rede federal. Essa inclusão precisava garantir acesso, permanência e o sucesso escolar. São imperativas ações institucionalizadas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar, conforme denuncia Scopel (2012; 2017).

A elevação da escolaridade não foi obstáculo ao capitalismo monopolista. O caráter do Estado foi ser interventor entre capital-trabalho e nas relações intercapitalistas (concorrência). O progresso técnico na produção exigia qualificação e a luta dos trabalhadores por elevação da escolaridade foram mecanismos que possibilitaram o Estado interventor.

A escola na sociedade capitalista cumpria função de “saber não específico”, de formação de profissional de alto nível (engenheiros, advogados, economistas), de “circulação e realização de mais valia produzida” e contenção ao nível superior (exército de reserva) (FRIGOTTO, 2010, p.184).

Havia uma tensão permanente entre a elevação da escolaridade dos trabalhadores e as necessidades do capital. A escola funcionava como mecanismo de controle dessa tensão ao criar mecanismo para conter a elevação da escolaridade da maioria e promover a seleção restritiva. Ao mediar a contradição entre capital e trabalho a escola, desqualificava-se fragmentando o trabalho educativo. A disciplinarização/fragmentação do conteúdo escolar foi funcional para que não ameaçasse a hegemonia burguesa.

A escola pública (estatal) foi desqualificada através de mecanismo da eficiência e produtividade baseada na teoria do capital humano<sup>14</sup>. A ênfase em métodos e técnicas educacionais retirava do professor o papel central da educação transformando-o em autômato do processo.

O caráter acrítico da educação na escola pública afastava o conteúdo da realidade social do estudante-trabalhador, jovem e adulto. Esse distanciamento produzia apatia ao conhecimento escolar não articulado com as reais necessidades dos educandos.

O tecnicismo educacional produzia apatia no processo pedagógico no professor e no aluno. Os manuais e os especialistas tornaram-se o centro de referência, especialmente no período da vigência da lei nº 5.692/71, período da profissionalização obrigatória da escola pública brasileira.

No que se refere à Lei que introduziu a Reforma de 1º e 2º graus, o elemento fundamental que se quer aqui destacar é a profissionalização do ensino de 2º grau como manifestação de um processo de reorganização do ensino, com vistas ao aperfeiçoamento das funções de discriminação social via escolaridade (WARDE, 1983, p.77).

A profissionalização no ensino de 2º grau (atual Ensino Médio) objetivou “reverter as expectativas de ascensão social da nova pequena-burguesia” (WARDE, 1983, p.81). A fase do capital monopolista fechava os canais de ascensão social da classe média via pequena propriedade, restando a ocupação nas hierarquias ocupacionais das grandes empresas estrangeiras e nacionais ou na burocracia do Estado ampliado e interventor. Para isso, a elevação da escolaridade apresentava-se como elemento chave desse novo tipo de ascensão social. A busca da formação profissional na Escola Técnica Federal na década de 1970/1980 pelo setor médio respondia ao modelo dependente de industrialização e endividamento patrocinada pela burguesia nacional atrelada aos interesses do capitalismo internacional (“o Milagre Econômico”).

---

<sup>14</sup> O conceito de capital humano, que a partir de uma visão reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo-se esse caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar etc.). Essa circularidade de análise [...], decorre de sua função apologética da ótica de classe que representa (FRIGOTTO, 2010, p. 49).

A meritocracia, princípio básico, da teoria do capital humano reforçava o caráter de classe do projeto educacional, pois enfatizava que a ascensão social era um problema de ordem pessoal, individual. A transformação das Escolas Técnicas Federais em “centro de excelência em educação profissional” promoveu um processo seletivo que atendia as hierarquias das empresas e de setor público. A educação funcionava como mediadora entre as classes fundamentais (burguesia e trabalhador). Aos melhores, o prêmio de uma educação de qualidade. Para a maioria dos trabalhadores, uma escola pública que nem ensinava o conteúdo geral e nem garantia profissionalização.

O caráter mediador da escola continuava via mercantilização da educação e da responsabilização individual pela elevação da escolaridade (LIMA, 2010; SAVIANI, 2008). O acesso à escola de qualidade no início do século XXI no Brasil se apresentava como uma questão vinculada a recursos próprios e de competência (empreendedorismo) para inserir-se na sociedade “sem emprego”. A formação educacional adaptativa ao modelo econômico permitiu moldar o profissional às necessidades e interesses do capital.

É no sentido de uma formação educacional adaptativa ou emancipadora que a política pública é disputada. Dessa forma, problematizamos que a implantação do Proeja se constitui em uma política em disputa entre classes, pois a formação integral tem um caráter emancipador e a sua inviabilização apresenta-se útil aos interesses da classe dominante. A resistência escolar (permanência) constrói por dentro do sistema escolar a perspectiva emancipacionista.

O tempo escolar, tempo do ócio e da improdutividade, se contrapõe ao tempo do trabalho, que na sociedade capitalista é alienado, estranhado e apropriado pelo capital através da mais valia. Daí se instalava a contradição no interior da escola na educação dos trabalhadores, pois o tempo escolar (na forma de “educação bancária” e fragmentada) exigia o tempo de trabalho não alienado, ou seja, onde o reino da liberdade se sobreponha sobre o reino da necessidade.

O espaço escolar, ao negar o espaço da vida (onde se estabelece as relações familiares, da cultura, do lazer), acabava por suprimir o direito à educação. As condições materiais de existência não foram consideradas na política educacional permanecendo na intencionalidade e não na concreticidade da *práxis* pedagógica.

O acesso e a elevação da escolaridade dos trabalhadores, intenção do Proeja, representa a luta de classe na atual fase do capitalismo.

Historicamente, o que se observa, então, é que junto ao movimento de concentração e centralização do capital as formas de luta capital/trabalho tendem a se desenvolver e, do ponto de vista da luta de classes, observa-se uma crescente organização da classe trabalhadora – organização sindical, organização política etc. [...] Sob o ângulo educacional, historicamente observa-se, então, que o sistema capitalista é forçado a absorver tanto o aumento do acesso à escola quanto à elevação dos patamares escolares (FRIGOTTO, 2010, p.182).

A luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses da classe trabalhadora devem resultar na crítica aos processos pedagógicos excludentes na escola de maneira a dialogar com a situação concreta e cultural da classe trabalhadora.

Os sujeitos do Proeja devem ser considerados nas suas condições reais de existência seja nas relações de família, de trabalho e de educação. Os arranjos familiares caracterizavam-se pela precariedade material e muitas vezes, pela desestruturação do núcleo familiar.

Os valores burgueses de família, de trabalho e de educação foram considerados como valor em si mesmos dissociados da sociedade e de seu contexto histórico. Não se consideravam as diversidades de família, de trabalho e de educação (formal e informal) da sociedade realmente existente. E este caráter a-histórico da ação da política educacional produzia a resultados que apenas interessa a manutenção do *status quo*. Perdia-se o caráter emancipatório da educação e transformador da sociedade quando não se historicizava as relações que se estabelecia entre o sujeito e a educação.

É nesta perspectiva que a educação é mediadora (porque inserida numa sociedade dividida em classes antagônicas), é política (porque inserida num projeto de sociedade cuja finalidade é a defesa do capital ou do trabalho) e é histórica (porque a concepção de educação hegemônica insere-se num determinado projeto de interesse de classe).

Daí não existir educação em si mesma ou descomprometida histórico-socialmente. É nessa perspectiva que problematizamos o Proeja ser numa política educacional atravessada por tantas contradições: forjada nos preceitos da ideologia neoliberal no

contexto da reestruturação produtiva dos anos 90 por um lado, e por outro uma proposta curricular com vistas à formação integral do sujeito.

O Proeja (a singularidade) representa a travessia de uma sociedade oprimida pelo capital para uma sociedade emancipada. A permanência escolar no Proeja é mediação (por ser realidade objetiva, processo), mas não se pode perder de vista a totalidade em que ela se realiza (sistema capitalista periférico e dependente). Dar visibilidade aos jovens e adultos que permanecem na escola problematizando a relação trabalho e educação, envolvendo as categorias: capital, mercadoria, dominação do Estado, papel dos intelectuais e a luta de classes sociais, e quantas outras forem necessárias para explicitar essa política pública. “A categoria da particularidade, por sua especificidade histórica, campo de mediações concretas, ontológicas, parece-nos mais adequada à reconstrução histórica da relação entre trabalho e educação” (CIAVATTA, 2009, p.133).

Sabemos que toda ação humana é teleológica (intencional, necessária, opcional, libertária) e a pesquisa visa então identificar os sujeitos sociais e seus interesses contraditórios e não declarados com a pretendida política educacional (o Proeja).

O Estado brasileiro, após de 1930, assumiu uma forma interventora na economia respondendo a nova fase do capitalismo mundial (capitalismo monopolista). A industrialização e a urbanização brasileira possibilitaram que no cenário político aparecessem os industriais, os operários e os setores médios. Esses novos atores sociais disputaram com os setores agrário-exportadores o protagonismo do projeto de sociedade.

Houve o acirramento das contradições entre capital e trabalho, levando a constituição de um novo papel do Estado que nesta nova fase do capitalismo (monopolista) assumiu um caráter de produtor de mercadorias e serviços. Neste contexto de exodo rural e industrialização emergiu o Estado-nação na forma populista, onde houve a tentativa de imobilização da classe trabalhadora pelo apagamento da memória coletiva com a censura e as políticas sociais (previdência, educação e saúde pública).

Neste contexto, o aparato legal das reformas da educação assumiu diferentes objetivos: após 1930 visava “um projeto de nação industrializada”; entre 1960 a 1980

objetivava “um país desenvolvido” e a partir de 1980 as reformas educacionais “respondiam ao discurso hegemônico da economia competitiva” (VITORETTE, 2014, p.61).

O Proeja emergiu das lutas sociais contra regime civil-militar (1964-1985). O Estado no Brasil nasceu antes da sociedade civil e na década de 1980 a elite perdeu a hegemonia sobre a sociedade civil, passando a ser campo de disputa de projetos de interesses de luta de classes. O projeto da elite, mercadológico, impõe os interesses dos proprietários acima do interesse público. O projeto popular-democrático visa garantir o direito à educação de modo a promover a igualdade e o predomínio do interesse público.

É nesta disputa de projetos de sociedade que a reforma da educação profissional originou-se e de forma contraditória. A posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva representou avanço na área social e em especial na educação ao instituir a educação integrada e o movimento de expansão da rede federal de educação profissional. Entretanto, o decreto nº 5.154/2004 estabeleceu que a educação profissional técnica de nível médio “será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (art. 4º), mas previu a forma “integrada” (com matrícula única), “concomitante” (com matrícula distinta) e “subsequente” (com matrícula distinta). No artigo 6º previu “saídas intermediárias” com “certificados de qualificação para o trabalho”.

Nesse sentido, apontamos as contradições das medidas educacionais do governo Lula: ao permitir a separação da formação (ensino médio/ensino técnico) e terminalidade intermediária possibilitou a formação aligeirada e para atender o mercado de trabalho. E diante do avanço do mercado da educação e da precariedade das relações trabalhistas e do crescimento do desemprego estrutural a oferta educacional tem sido apresentada como uma panaceia para diminuir as profundas desigualdades sociais e garantia de ascensão social.

Essa “flexibilização curricular” e “os processos mais sofisticados de formação para o mercado via criação do mercado de formação” não necessariamente significa avanços com relação ao “modelo tecnológico-fragmentário” (LIMA, 2016, p.98). A desconstrução da ideologia da ascensão social via escola deve ser realizada com o

esforço de mostrar que a pobreza não é resultado da baixa escolaridade e a empregabilidade expressa a intensificação da exploração do trabalho. A pobreza e a empregabilidade (a responsabilidade individual pelo acesso a trabalho) relacionam-se a estrutura social e as relações de poder na sociedade. Daí o caráter contraditório do decreto em que a educação integrada pode contemplar formação fragmentada/aligeirada na educação dos jovens e adultos.

Dando continuidade a essa contradição o Parecer do CNE/CEB nº 39/2004, sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004, afirma que “quando o aluno não demonstrar ter esses conhecimentos básicos exigidos, no caso dos cursos planejados nas formas subsequente ou concomitante, mas sem integração curricular, o que se deve é adicionar uma carga horária extra ao ensino técnico para que esses conhecimentos básicos sejam garantidos” (BRASIL, 2008b, p.157).

Por outro lado, previu a autonomia e a independência da escola na oferta de curso único (ensino médio integrado ao ensino profissional) na forma simultânea e integrada “nos termos do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 2008b, p.155). Ora, carga horária extra significa mais custos financeiros e menos lucros. Portanto, a oferta na lógica do “mercado de formação” pode ser ignorada pelo empresário educacional e “facilitado” aos jovens e adultos pressionados pelo trabalho precário e a ideologia da empregabilidade. Isso também poderá ser uma garantia de diminuição de custos ao poder público na oferta da educação profissional aos jovens e adultos.

Outro elemento que fere a formação integral são as “saídas intermediárias” que serão contempladas no curso de Educação Profissional através os “itinerários formativos” (BRASIL, 2008b, p.158). A certificação de qualificação profissional e não técnico de nível médio inseriu-se assim na divisão social do trabalho própria do sistema capitalista, produtor de mais valia e de alienação. Neste caso pode tratar-se de “adquirir o ‘pacote’ de competências que o mercado reconhece como adequadas ao ‘novo cidadão produtivo’. [...] [e] ‘careça de visões globais e de sentido crítico’[...]” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2015, p.8).

É no bojo da reforma da educação profissional que se insere, então, o Decreto nº 5.840/2006 que institui o Proeja. Passados dez anos da sua criação é desalentador

o descompromisso dos institutos federais para cumprir o decreto no que diz respeito ao “mínimo dez por cento do total de vagas de ingresso da instituição” (Art. 2º, inciso 1º).

Os dados apresentados pelo Sistec/MEC em 2012 revelam que muitos IFs possuem *campi* sem oferta de cursos de Proeja, ou ainda a instituição não aderiu à oferta de cursos de Proeja. Fato que se revela nos dados estatísticos. De um total de 484.986 matrículas na rede federal dos cursos efetivados em abril de 2012, 27.199 são matrículas de cursos de Proeja. [...] Os dez por cento de total de 484.986 seriam em torno de 48.499 matrículas de Proeja, que deveriam existir para o cumprimento da lei. Há, portanto, um déficit de aproximadamente 21.300 matrículas de Proeja que ainda precisam ser ofertados à sociedade brasileira de acordo com dados apresentados pelo sistema de informações Sistec/MEC. (VITORETTE, 2014, p.133)

A pesquisadora informou ainda que, após seis anos da abertura dos primeiros cursos Proeja na rede federal, “dos 38 IFs somente cinco deles estão cumprindo com o estabelecido em lei no atendimento mínimo de 10% do total de matrículas da instituição para os cursos de Proeja” (VITORETTE, 2014, p.160). As ações políticas para a educação de jovens e adultos trabalhadores foram utilizadas para o controle social, mas como o Proeja, tende a uma formação para a emancipação da classe trabalhadora, e aí se percebe que somente o arcabouço legal não é suficiente para a efetivação dessa política de educação profissional. Assim ainda é um desafio à garantia do direito à educação (pública, gratuita, com qualidade social) aos trabalhadores, pois essa oferta está em disputa com os interesses da classe dominante.

Com esse mesmo posicionamento de denúncia acerca da não efetivação do Proeja enquanto política pública para os trabalhadores, trazemos as análises de Fernandes

Quanto aos limites e contradições [do programa]: número insuficiente de vagas diante da demanda nacional; a ausência de uma clara dotação orçamentária; os problemas relativos a ingresso, evasão e permanência; os descompassos entre oferta da Especialização Proeja e participação efetiva dos professores que atuam no programa e as dificuldades em realizar efetivamente a proposta do currículo integrado, no contexto das instituições proponentes” (FERNANDES, 2012, p.13).

Esse levantamento da situação do Programa hoje são indicadores das lutas sociais que estão se dando na sociedade brasileira para a garantia dos direitos à educação e com elevação da escolaridade com qualidade e compromisso social. O princípio

integrador do Proeja fez o enfrentamento do princípio fragmentário/imediatista do projeto do capital, daí a dificuldade do programa se efetivar no chão da escola.

O ideário do capital continua ativo na construção da reforma da educação profissional. Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CNE/CEB nº 06/2012) previu cursos especiais (qualificação para o trabalho) “não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade” (Art. 2º, inciso III, Parágrafo único). Os cursos/programas de Educação Profissional Técnico de Nível Médio podem ter “itinerários formativos flexíveis, diversificados” e, por outro lado,

[art. 4º] Parágrafo único. A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores (BRASIL, CNE/CEB nº 06/2012).

A oferta de curso/programa da Educação Profissional pode ser por convênio (CNE/CEB nº 6/2012, art.8º) e o que tem predominado é o Sistema S, que tem melhor atendido ao setor produtivo. Até a década de 1980 a experiência pedagógica desenvolvida pelo Senai se dava por meio da série metódica de ofício (saber-fazer, disciplina, obediência, conformidade a normas, memorização). A partir da década de 1990 a pedagogia das competências tem prevalecido, numa perspectiva pós-fordista. Nesta pedagogia “o processo de decomposição de tarefas parece ter tornado ‘natural’ a ideia de que a formação das competências caminha para um tipo de *organização curricular modular* como estratégia formativa [...]” (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p.19). Por isso a ideia da previsão legal das “saídas intermediárias” e “itinerários formativos” servir para atender a esta pedagogia do capital.

O direito à educação dos trabalhadores jovens e adultos tem seguido um roteiro pendular, próprio das disputas entre classes na sociedade capitalista. A reforma da educação profissional encontra-se neste fazer-se permanentemente, e o Proeja como singularidade desta política educacional está implicado nesta disputa. A legalidade e a efetividade da política estão se constituindo historicamente e um indicador da superação da desumanização produzida pelo capital é o fenômeno da inserção/permanência escolar no Proeja. Afim de melhor nos aproximarmos do

fenômeno da inserção/permanência no Proeja, a seguir, trataremos dos indicadores educacionais nacional e local.

## 6 INDICADORES DA INSERÇÃO/PERMANÊNCIA NO PROEJA

### 6.1 PROBLEMATIZANDO O PROEJA: DADOS NACIONAIS

Os indicadores oficiais e não oficiais apontam unanimidade em relação ao número de população fora da escola, apesar das legislações em prol desse direito. “Segundo dados da Pnad/IBGE 2009, o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam escola e que não têm o ensino fundamental completo” (FERREIRA, 2012, p.111). Comprando com os dados mais atuais, esses indicadores pouco mudaram (BRASIL, 2016). A essa população, a legislação garante a elevação da escolaridade, apesar que o que é tradicionalmente ofertado são programas educacionais descontínuos e desarticulados aliados à situação precária do ambiente escolar.

[...] a procura pela escolaridade, por mais que tenha crescido nos últimos anos em decorrência do aumento da oferta do ensino fundamental adicionado pelas exigências do mercado de trabalho, não parece ser uma via fácil de acesso e permanência. Vários são os fatores que contribuem para isso: a precariedade física e tecnológica das escolas públicas; professores desmotivados e insatisfeitos com seus salários; uma intensificação do trabalho docente em face das novas atividades e de problemas sociais enfrentados no interior da escola; um currículo estático e instrumentalista; ausência da cultura e da participação da juventude sobre os rumos da sociedade e da escola; crise do papel da escola como formadora para um emprego que se torna escasso, etc. (FERREIRA, 2012, p.112).

Desse modo, os sujeitos de EJA são brasileiros excluídos da participação da riqueza nacional e do acúmulo de conhecimentos básicos, necessários para o exercício da cidadania. Se refletimos sobre o fluxo desses sujeitos na escola hoje é porque houve ações políticas do Estado para reverter a situação de escolarização básica dessa população jovem e adulta no Brasil. São cerca de 92,6 milhões (68,8%) de brasileiros com 18 anos ou mais que não concluíram a educação básica (BRASIL, 2016, p.57).

E a Tabela 01 informa o impacto no aumento da matrícula no período 2006-2014. Mas esta elevação da matrícula de jovens e adultos na educação profissional (integrada nos ensinos fundamental e médio) “ainda não atinge a elevada demanda que existe no país e, nos últimos anos, conforme mostram as estatísticas, os números das matrículas vêm caindo” (Veja a Tabela 03). “Em 2014, a oferta de EJA no Brasil, total de matrículas na EJA integrada à educação profissional atingiu

apenas 1,45%” (BRASIL, 2016, p.59). Essa política educacional foi resultado das tensões entre o governo e os movimentos sociais.

**Tabela 01 – Matrícula de jovens e adultos –  
Educação Profissional/nível médio (alunos com 25 anos ou mais) – Brasil, 2006 e 2014**

2006	2014	Varição
276.685	581.303	110,10%

Fonte: Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.  
(Adaptada pelo autor)

Apesar desse aumento significativo, no período de 2006 a 2014, de a oferta de matrícula (inserção) na Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional na rede federal, estadual e municipal ainda persiste a exclusão de milhões de brasileiros do acesso à educação básica.

A persistência dessa exclusão é apontada pelo Documento Preparatório da “CONFITEA Brasil + 6”<sup>15</sup> como motivada pela resistência ao Decreto do Proeja e ao desenvolvimento do Projeto, enfrentamento da burocracia, formação de professores inadequada, busca de educandos e garantia da continuidade deles nos cursos.

Não obstante o crescimento sinalizado, o Documento ainda informa que, quanto ao Proeja o “[...] que se observa [é] uma redução da oferta [de vagas] em âmbito nacional, o que coincide com o encerramento das ações de incentivo ao Programa pelo próprio governo federal [...]” (BRASIL, 2016, p.60).

A diminuição acima citada se relaciona com a emergência de outras políticas que disputam a prioridade do uso do fundo público. Segundo o Documento da CONFITEA Brasil +6 houve uma priorização do Pronatec em detrimento do Proeja.

Apesar dessas situações adversas foram contabilizados mais de “30 mil matrículas em curso Proeja nas instituições de ensino da Rede Federal” (BRASIL, 2016, p.61). A expansão da rede nos últimos dez anos foi significativa e representou um aumento

---

<sup>15</sup> Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFITEA no Brasil.

da estrutura física (Tabela 02) e da oferta de matrícula (Tabela 03), mas ainda há um déficit de 21.300 matrículas em cursos do Proeja para o cumprimento legal nos institutos federais, segundo levantamento realizado por VITORETTE (2014, p.133).

<b>Tabela 02 - Número de campi de Instituições Federais de Educação Tecnológica nos Estados (em funcionamento e em fase de implantação)- 2016</b>	
Estado	Instituições (campi)
Acre	6
Alagoas	18
Amapá	5
Amazonas	15
Bahia	38
Ceará	31
Distrito Federal	11
Espírito Santo	21
Goiás	27
Mato Grosso	19
Maranhão	30
Mato Grosso do Sul	10
Minas Gerais	73
Pará	20
Paraíba	21
Paraná	36
Pernambuco	23
Piauí	23
Rio de Janeiro	47
Rio Grande do Norte	23
Rio Grande do Sul	44
Rondônia	9
Roraima	6
São Paulo	38
Santa Catarina	37
Sergipe	9
Tocantins	11
<b>TOTAL</b>	<b>651</b>

Fonte: Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em 24 de janeiro de 2017. (Elaborado pelo autor).

Segundo informações do site do Ministério da Educação existem 644 campi em funcionamento e, entre 2003 a 2016, foram construídas mais de 500 unidades. Existem sete em fase de implantação.

Na expansão e interiorização da rede federal de educação tecnológica nos governos anteriores ao governo Lula predominou a homogeneidade no currículo e na

formação do técnico, apesar dos modelos pedagógicos diferenciados<sup>16</sup> (correncional-assistencialista, taylorista-fordista, tecnológico-fragmentário). Nos governos Lula o modelo pedagógico diferenciava-se dos anteriores ao prever uma formação tecnológico-integrada e incorporava na rede a educação de jovens e adultos. Essa situação introduziu na rede a heterogeneidade no currículo e na formação do técnico.

Certamente a transformação do CEFETES para IFES, reforça o processo de constituição de uma identidade de instituição de ensino público (acesso universal – Direito Social) há muito perdida (desde a escola técnica federal elitista até o CEFETES voltado para os ditames do mercado). Entretanto, no “DNA” do IFES permanecem elementos mercantis e elitistas que tem na flexibilidade e na diversificação (para cima) traços identitários típicos da política neoliberal do formato CEFETES (LIMA; ZANDONADE, 2012, p.50).

Apesar da expansão extraordinária da rede percentualmente essa oferta representou 37% das matrículas no período de 2007 a 2014, conforme demonstra a Tabela 03.

<b>Tabela 03 - Matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, integrada à Educação Profissional (Proeja).</b>										
<b>Rede de ensino</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>Acumulado do período 2007-2014</b>	<b>%</b>
Federal	4.772	8.014	10.883	14.078	14.530	14.107	13.011	11.595	90.990	37
Estadual	1.229	3.958	4.327	19.919	23.033	17.171	22.011	19.276	110.924	45
Municipal	131	28	66	40	84	634	382	429	1.794	1
Privada	3.615	2.939	4.257	4.115	4.324	4.081	5.865	11.575	40.771	17
<b>Total (Brasil)</b>	<b>9.747</b>	<b>14.939</b>	<b>19.533</b>	<b>38.152</b>	<b>41.971</b>	<b>35.995</b>	<b>41.269</b>	<b>42.875</b>	<b>244.481</b>	<b>100</b>

Fonte: Observatório do PNE. (Elaborada pelo autor).

Nota: Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores#porcentagem-de-matriculas-de-educacao-de-jovens-e-adultos-no-ensino-medio-integradas-a-educacao-profissional>>. Acesso em 24 de janeiro de 2017

Conforme podemos observar na Tabela 03 a matrícula (inserção) de jovens e adultos no Proeja variou significativamente de 2007 a 2014 no Brasil. Na rede federal houve de 2007 a 2010 um crescimento acentuado ano a ano, triplicando as

<sup>16</sup> O modelo de educação profissional correncional-assistencialista “se funda no discurso industrialista, mas se materializa nas práticas moralistas e assistenciais que visavam educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte [...]”; “O modelo taylorista-fordista, que tem na criação do SENAI e das escolas técnicas em 1942 seus primeiros passos na direção da estruturação de uma prática formativa orientada pela teoria do capital humano voltada para o posto de trabalho. [...]”; “O modelo pedagógico tecnológico-fragmentário que se institui no movimento de esvaziamento do Estado na educação, [...] que proibia a criação de novas unidades de ensino” (LIMA; ZANDONADE, 2012, p.47).

matrículas e a partir de 2011 há decréscimo, reduzidas em aproximadamente 30% em 2014 em relação ao ano de 2011. Na rede estadual no período de 2007 a 2011 houve um crescimento das matrículas de 1.874%, oscilando tendenciosamente para redução a partir de 2012, sendo que houve uma média percentual de 15% na redução das matrículas entre 2012 a 2014 em relação a pico das matrículas em 2011. Na rede municipal, o pico das matrículas foi atingido em 2012 (com 634 matrículas) havendo uma redução aproximada de 48% em 2014 (com 429 matrículas).

Analisando as redes públicas de educação podemos observar que houve redução das matrículas na educação profissional para jovens e adultos: 30% na rede federal, 15% na rede estadual e 48% na rede municipal. Enquanto que na rede privada houve um crescimento de aproximadamente 220% de matrículas no período de 2007 a 2014.

Os dados do Censo Escolar 2014 revelam um decréscimo desses percentuais, o que implica a redução de vagas e de matrículas para jovens e trabalhadores que não tiveram condições de concluir a educação básica na idade própria, e que não poderão ter a oportunidade de acesso à elevação da escolaridade associada à formação técnico-profissional. A não cobertura da oferta em âmbito nacional também coloca em questão a consolidação de uma proposta de política pública perene que, mesmo nas suas intencionalidades e contradições, contrapõe a lógica dicotômica de formação ainda presente na educação brasileira. (Brasil, 2016, p. 60).

Como podemos observar na Tabela 03 houve a diminuição da oferta de matrícula na rede pública e o aumento da oferta de matrícula pela rede privada em 2014. O que pode representar um processo de elitização via mercado da educação. Por outro lado, “a entrada do Pronatec<sup>17</sup> tem impactado de forma negativa no desenvolvimento do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica do Brasil” (VITORETTE, 2014, p.159).

O Proeja, como política pública em vigor na rede federal, consegue influenciar na qualificação da educação básica de jovens e adultos, mas com essa redução na oferta de matrícula compromete a Meta 10 do PNE 2014-2024: “oferecer, no mínimo,

---

<sup>17</sup> Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) - Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p.69)

No processo de reforma da educação profissional, em curso nos últimos anos, a disputa da política pública para a área possibilitou a criação do Pronatec, que passou a partir de 2011, a dividir com o Proeja o espaço, o tempo e o financiamento do Estado. Há transferências de recursos públicos para o controle empresarial da educação profissional (Senac, Senai) e isso significou cursos de curta duração e com profissionais não qualificados, inclusive na rede federal.

[Matrículas no Pronatec] Entre 2011 e 2016, foram 18,4% de matrículas concentradas na Rede Federal; 26,9% no Senac; e 36,6% no Senai. As redes municipais receberam apenas 0,1% de matrículas no período, e as redes estaduais, 4,1% (Brasil, 2016, p.63).

O Pronatec tornou-se a política de interesse da classe proprietária pelos recursos transferidos ao “Sistema S” e pelo modelo de educação subordinada ao mercado de trabalho. Por outro lado, a rede federal adequou-se aos princípios de educação imediatista e fragmentada da nova política educacional.

[...] Em relação à seleção de professores [para o Pronatec], regida pelo Edital Interno nº 2/2013 Campus São Mateus, observamos uma adversidade no tocante a escolarização exigidas aos futuros docentes. Observamos a admissibilidade de professores sem curso de graduação [...], como é o caso dos cursos de Operador de Computadores e de Montador de Computador (MACIEL, 2016, p.193-4).

Sem o estímulo do governo federal o direito à educação do trabalhador brasileiro ficou comprometido no que diz respeito à formação integral que garante a cidadania e os direitos humanos fundamentais, e que permite a superação da dualidade na educação brasileira. Apesar dessa situação desfavorável do Proeja há que se resgatar o direito a elevação da escolaridade dos jovens e adultos. Neste sentido, problematizar a permanência desses sujeitos no programa é uma forma de resistência teórica e prática que está se dando no cotidiano dos institutos federais que ainda oferecem os cursos Proeja.

## 6.2 OS INDICADORES DO PROEJA IFES

O Proeja, como singularidade da política pública da educação profissional, vem se efetivando na inserção/permanência nos cursos ofertados aos sujeitos jovens e adultos. Na particularidade dessa política, o direito à educação manifestou-se nas mediações e nas contradições do Programa no contexto de disputa de projeto de sociedade que se dá entre capital e trabalho.

Ao apresentarmos os indicadores educacionais locais, pretendemos discutir a diminuição da oferta de vagas no Proeja e a oferta de vagas de curso de formação inicial e continuada de FIC – ofertados pelo Pronatec. Além disso, queremos analisar a permanência no Proeja e identificar seus os elementos contraditórios. Através do fluxo das ofertas de vagas e de matrículas buscamos demonstrar a negação do direito à educação presente nesses indicadores educacionais do programa e de que maneira indícios de interesses classistas promovem o refluxo na permanência desses jovens e adultos na escola.

Nosso esforço de análise focaliza nas mediações que efetivam o direito a educação e contraditoriamente responde aos interesses classistas: “[...] o campo das mediações, o campo da particularidade dá ‘voz’ à singularidade e dá concretude à universalidade” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p.194). No processo do pensamento dialético há uma “transitividade” entre os três termos da relação: o particular se transforma em universal, o singular em particular. “São justamente as contradições postas nesse movimento que nos permitem compreender essa ligação” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p.195).

<b>Campus</b>	Segmento do curso de EP	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>Total</b>
Alegre	Técnico <sup>18</sup>	80	40	76	-	-	-	<b>196</b>
Colatina	Técnico	124	25	-	-	-	-	<b>149</b>
Itapina	Técnico	40	40	40	-	-	-	<b>120</b>
Santa Teresa	Técnico	30	40	56	32	64	32	<b>254</b>
Venda Nova	Técnico	40	42	40	-	-	-	<b>122</b>
Vitória	Técnico	339	216	216	220	260	240	<b>1.491</b>
	Qualificação <sup>19</sup>					40	40	<b>80</b>
<b>Total</b>		<b>653</b>	<b>403</b>	<b>428</b>	<b>252</b>	<b>364</b>	<b>312</b>	<b>2.412</b>

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

Nota: Tabela organizada por Scopel (2017).

Como podemos observar na Tabela 04, a oferta de vagas do Proeja no Instituto Federal do Espírito Santo decresceu entre os anos de 2011 a 2016 aproximadamente 47%. Além da redução geral da oferta, se destacam em relação aos *campi* do Ifes alguns que não ofertam vagas, isso faz com que a distribuição geográfica do atendimento do direito a EJA fique comprometida. A legislação prevê um percentual mínimo de oferta do Ifes como um todo sem obrigar a oferta por unidade de ensino, mas isso faz com que alguns *campi* se vejam obrigados a ofertar vagas e outros não.

Essa situação possibilita (e ao mesmo tempo denuncia) o fato de que algumas gestões dos *campi* do Ifes se sintam desobrigadas a ofertar o Proeja e se descomprometam com o atendimento com o seu público. A EJA necessita de tratamento pedagógico especializado que leve em consideração as condições sociais e culturais dos sujeitos constituindo-se em uma demanda complexa para as unidades de ensino da rede federal. Isso exige maior empenho dos *campi* que devem reorganizar a sua atuação pedagógica no sentido de fortalecer o

<sup>18</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>19</sup> Curso de Qualificação em Cadista para Construção Civil.

compromisso dos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino e os seus sujeitos. Essa problemática atua muitas vezes de modo a afastar os agentes públicos do seu enfrentamento, pois muitos não consideram o proeja como direito dos sujeitos, mas como apenas mais uma política do governo de plantão.

Assim, no Ifes campus de Alegre houve redução de 50% na oferta de vagas no Proeja em 2012 em relação ao ano anterior. Em 2013 aumentou a oferta de vagas e, no ano 2014, não houve novas ofertas. No campus Colatina ofertou-se vagas para o Proeja em 2011 e 2012, não havendo mais ofertas depois de 2013. No campus Itapina e Venda Nova houve regularidade na oferta (40 vagas) entre os anos de 2011 a 2013, não sendo ofertada nos anos seguintes.

No Ifes campus Santa Teresa a oferta perdurou de forma irregular, sendo que em 2016 representou 50% de queda em relação à oferta do ano anterior. No Ifes campus Vitória houve redução da oferta de vagas em 70% passando de 339 para 240 no período de 2011 a 2016. Os campi de Vitória e Santa Teresa foram os únicos que permaneceram ofertando vagas para o curso Proeja.

Esse contexto não ocorreu por acaso, mas representa o resultado das inúmeras disputas que atravessam o IFES. A hegemonia da oferta escolar, em termos de seu público e dos tipos de cursos ofertados, pode ser resumida pela contraposição da oferta de educação profissional integral e a educação profissional fragmentada que tem no Proeja e no Pronatec uma de suas expressões.

É neste sentido que consideramos que a redução na oferta das vagas para o Proeja relaciona-se à criação do Pronatec em 2011. O impacto da política nacional refletiu na gestão dos campi dos institutos federais. E no Ifes verificamos a falta de empenho dos gestores em prosseguir ofertando matrículas em cursos do Proeja. Essa situação é apresentada no Relatório de Gestão do Ifes de 2013 pela Auditoria Interna, quando constatou o seguinte:

Ausência de relatórios mensalmente do programa de Assistência Estudantil em relação aos beneficiários e também aos estudantes do Proeja, pois consideramos esta ação do governo uma das mais importantes e para a continuidade e fortalecimento desta política há necessidade de um controle efetivo e eficiente (Ifes, 2013, p.154)

Houve avaliações negativas do Programa<sup>20</sup> aliadas ao preconceito contra os sujeitos da EJA na instituição (SCOPEL, 2012), além da falta de formação pedagógica dos professores. Não se priorizou a sensibilização dos professores do Ifes que atuavam ou atuariam no Proeja para que participassem do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos oferecido pelo instituto, o que levou ao atendimento quase que exclusivo aos professores da rede municipal e estadual. Essa situação, talvez, se relacione ao “processo de implantação do Proeja, em parte, foi conflituoso e criticado porque ocorreu via decreto presidencial” (VITORETTE, 2014, p.139).

Nosso destaque é o recuo na oferta de vagas aos cursos do Proeja, apesar da legislação obrigar a instituição a garantir o direito dos jovens e adultos ao ensino médio profissional integrado<sup>21</sup>. Na Tabela 04 verifica-se que as ofertas nos campi vão diminuindo decrescentemente após o ano de 2011, isso ocorre tanto nos campi antigos como nos recém-instalados e reduz a presença na rede federal de jovens e adultos na educação tecnológica integrada.

Percebe-se neste movimento da oferta de vagas uma articulação política negando o direito social aos sujeitos que tradicionalmente têm sido excluídos da participação na elevação de sua escolaridade, tendo em vista o prosseguimento dos estudos em nível superior. Historicamente, esses sujeitos têm oferta de educação fragmentária e irregular de formação vinculada à produção e dissociada da elevação de escolaridade.

A relação entre Proeja e Pronatec é também estabelecida por Samanta Maciel quando verifica o fechamento de cursos do Proeja após a criação de curso Pronatec.

[...] fica claro que, após 2011, ano em que o Pronatec passa a vigorar, todo esse processo, que vinha sendo potencializado pela Rede entra em retração com a estagnação da oferta de vagas. Após 2011 observamos a queda no número de matrículas e oferta de vagas [...] [no] Proeja. Paralelamente, houve aumento do número de vagas em curso FIC, cujo público é bem similar. [...] Isso indica que a prioridade dessas instituições está sendo posta em risco e vem sendo alterada, ao passo que pouco a pouco vai sendo substituído o primado por uma formação que emprega um

---

<sup>20</sup>SEMINÁRIO PROEJA NO PRONATEC, publicado em 27 de setembro 2013. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=QH4\\_auT3JbA](https://www.youtube.com/watch?v=QH4_auT3JbA) > Visitado em 21 mar 2017.

<sup>21</sup> Lei nº 11.892/2008 de criação dos institutos federais: Art. 7º, inciso I – “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.”

conceito de qualificação mais completo, representada pelo Proeja, ou pela EMI<sup>22</sup>, por um conceito de qualificação reinterpretado e degradado aos moldes da definição de Braverman (1987), representado pelos cursos de curta duração e baixa qualificação” (MACIEL, 2016, p.164)

Esse novo modo (cursos de curta duração e baixa qualificação) de inserção dos jovens e adultos nos institutos federais é indicador de mudança da política pública, demonstrando indícios de oferta caracterizada por uma formação aligeirada, fragmentada e produtivista. A oferta de vagas nos cursos Proeja do Ifes passou de 653 em 2011 para 312 em 2016 (Tabela 04), enquanto o Pronatec passou de 1.012 em 2011 para 3.097 em 2014 (Tabela 05).

O Pronatec<sup>23</sup> oferecia às instituições da rede federal acesso a recursos financeiros vinculados a matrícula e participação dos servidores no programa, criando expectativas alvissareiras nos gestores dos institutos federais e nos servidores.

Aos gestores disponibilizava recursos para construção, reforma ou ampliação de laboratórios dando-lhes visibilidade política frente às disputas pelo controle institucional<sup>24</sup>. “O Ministério da Educação [...] disponibilizará recursos às instituições de educação profissional e tecnológica da rede federal para permitir o atendimento aos alunos matriculados em cada instituição no âmbito do Pronatec” (Art. 7º, da Lei nº 12.513/2011).

Aos servidores (professores) gerava expectativa de acréscimo salarial via oferta de cursos, utilizando-se dos laboratórios disponíveis e ampliação da carga horária de trabalho, sem ferir o regime de dedicação exclusiva.

[Bolsa-Formação] Os recursos recebidos pelos ofertantes deve custear o pagamento das/os profissionais envolvidas/os, materiais didáticos escolares, uniforme e assistência estudantil que compreende apenas o pagamento dos auxílios transporte e alimentação às/aos estudantes, em espécie ou em forma de vale. Não é permitido o uso desse recurso para

---

<sup>22</sup> Ensino Médio Integral.

<sup>23</sup> Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

<sup>24</sup> Grupo de Trabalho sobre Democratização das Instituições Federais de Ensino, sobre Termo de Acordo Nº02/2012 resultante das negociações entre o governo federal e as federações de sindicatos de trabalhadores em educação. Disponível em: <[http://www.ufam.edu.br/attachments/article/2317/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20\(DEMOCRATIZAC%C3%87%C3%83O%20DAS%20INSTITUI%C3%87%C3%95ES%20FEDERAIS%20DE%20ENSINO\).pdf](http://www.ufam.edu.br/attachments/article/2317/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20(DEMOCRATIZAC%C3%87%C3%83O%20DAS%20INSTITUI%C3%87%C3%95ES%20FEDERAIS%20DE%20ENSINO).pdf)> Visitado em 21 mar 2017.

gastos com despesas permanentes, como por exemplo, obras (SILVA, 2015, p. 108).

Embora isso ocorresse, o Pronatec encontrou resistência de setores contrários a esse tipo de oferta. Houve resistências dos servidores via sindicato (SinSAFE<sup>25</sup>), que denunciavam o caráter privatista, eleitoreiro, produtivista, classista, aligeirado-tecnicista e precarizador das condições de trabalho dos servidores e dos sujeitos atendidos pelo programa na rede federal de educação profissional.

2011	2012	2013	2014
1.012	932	2.249	3.097

Fonte: adaptado de MACIEL (2016, p.162)

A nova inserção (via Pronatec) dos jovens e adultos no Ifes indicava a disputa pela hegemonia de modelo de educação tecnológica.

A educação de adultos, espaço da sociedade civil, pode desempenhar papel importante na “guerra de posição” na luta contra-hegemônica (MAYO, 2004). A inserção/permanência (a particularidade da política pública) dos alunos no programa expressa o campo de luta de classe, e, portanto, é mediação de interesses expressos da sociedade capitalista brasileira (totalidade).

O fluxo da criação e fechamento de curso (ou redução de oferta de vagas/matrículas) na educação profissional na EJA tem como cenário a justificativa da “falta de base”, descaso com os estudos, baixa procura pelos cursos e o abandono escolar (GOMES; LAUDARES, 2016; GEGLIO; ROSA; DIAS, 2012; ALMEIDA; SILVA, 2011; RICARTE; LIRA; MOURA, 2010), o que denota uma perspectiva individualista da questão e concepção de homem ideal, absoluto e a-histórica. Isso não justifica o descumprimento da lei e nem desobriga a instituição a descuidar das ações necessárias à sensibilização dos sujeitos que devem ser atendidos pela educação profissional integral.

Mas o cenário oculto desta disputa é a crise de hegemonia que se apresenta nas lutas dos movimentos da educação de jovens e adultos, através do Fórum de EJA.

---

<sup>25</sup> Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

Afinal, o Proeja surgiu num governo de base popular e de disputa de um projeto de sociedade alternativa. A questão de fundo é a superação da dualidade educacional necessária para a garantia do direito a educação para todos.

O retrocesso na oferta de vagas (inserção) indica uma avaliação falaciosa das gestões dos campi dos Ifes de demanda pelos cursos Proeja. Por outro lado, o protagonismo institucional não se apresenta na promoção, divulgação e comunicação, necessários à sensibilização desses sujeitos jovens e adultos por outra via que não fosse apenas o site da instituição.

Talvez essa situação se altere a partir da avaliação periódica que será realizada tendo em vista a aprovação do “Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes”<sup>26</sup>, portanto, está em andamento.

### 6.3 OS INDICADORES DO PROEJA IFES CAMPUS VITÓRIA: O CURSO DE EDIFICAÇÕES

A regularidade na oferta de vagas para o curso Proeja de Edificações perfaz uma média aproximada de trinta e nove vagas por ano durante sua vigência, conforme a Tabela 06.

**Tabela 06 - Quantidade de ofertas vagas nos processos seletivos no período de 2010 a 2014 para o curso de Edificações/Proeja (anual)**

<b>Ano de ingresso</b>	<b>Total</b>
2010	36
2011	40
2012	40
2013	40
2014	40
<b>Total</b>	<b>196</b>

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2016).

Nota: Tabela organizada pelo autor.

No período, houve a desistência de quatorze alunos na primeira semana de aula possibilitando a chamada dos suplentes perfazendo um total de 210 matrículas (ver

<sup>26</sup> Resolução do Conselho Superior nº 173/2016, de 16 de setembro de 2016.

Tabela 08). Essa situação é prevista em regulamento da organização didática: “serão considerados desistentes alunos do primeiro período que não frequentarem os 5 (cinco) primeiros dias letivos [...]” (Art. 20, Parágrafo Único - Ifes-Portaria 1.316/2011). Além disso, destacamos na Tabela 07 a presença feminina no curso. O curso manteve um equilíbrio quanto à presença masculina e feminina na permanência ao longo do período.

Mas nem sempre foi assim, pois no ano 1988 a presença feminina no Ifes campus Vitória representava 27,04% do total de alunos matriculados. O Curso Técnico de Edificações era o mais bem representado com 13,47% de mulheres. Esse índice ultrapassava em muito a presença nos outros cursos: Agrimensura 2,48%, Eletrotécnica 2,80%, Estradas 2,91%, Mecânica 1,18%, Metalurgia 4,20%. “Essa preferência era, provavelmente em virtude de o trabalho nessas áreas [Edificações e Metalurgia] poder ser desenvolvido em ambientes, segundo a visão cultural de nossa sociedade, adequados ao sexo feminino [...]” (SUETH [et all, 2009, p.110). Para Pinto a presença feminina nos cursos técnicos eram somente naqueles que “não exigia o trabalho ‘pesado’ e ‘sujo’ das oficinas” (PINTO apud FERREIRA, 2012, p.299). Outro aspecto a considerar da presença da mulher na escola é a dupla jornada de trabalho em virtude dessa conquista. Daí decorre a questão da permanência e do sucesso das mulheres na escola, “uma vez que essa mudança não foi acompanhada de implementação de uma estrutura de assistência à infância, como escolas integrais e creches e de assistência ao idoso [...]” (FERREIRA, 2009, p.308).

<b>Tabela 07 - Quantidade de educandos por gênero com matrícula ativa em 2016 no curso de Edificações/Proeja (anual)</b>			
<b>Ano de ingresso</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
2010	1	6	7
2011	4	4	8
2012	5	3	8
2013	9	11	20
2014	14	6	20
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>63</b>

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2016). Nota: Tabela organizada pelo autor.

Verificamos na Tabela 08 que 63 alunos (30%) permaneceram do total de 210 alunos matriculados, que apenas um aluno havia integralizado as disciplinas em 2016 e que três alunos estão na dependência do estágio. Houve 21,9% de matrículas canceladas no 2º, 3º e 4º período do curso e 41,4% canceladas no 1º período.

Além disso, analisando a Tabela 08 e considerando o que diz o Regulamento da Organização Didática (ROD – Ifes-Portaria 1.316/2011) no artigo 29, os alunos somente perdem o direito a vaga quando não concluir o curso em até oito anos. São 63 alunos que permanecem matriculados e a última oferta de vagas foi no ano de 2014. Portanto, alguns alunos têm até o ano 2022 para a conclusão do curso.

**Tabela 8 – Situação da matrícula em 2016 dos educandos do curso de Edificações/Proeja (anual) ingressantes entre 2010 a 2014 – Ifes Vitória**

<b>Situação da matrícula</b>	<b>Quantitativo da Matrícula</b>	<b>%</b>
Cancelado no 1º período	87	41,4
Cancelado no 2º, 3º e 4º período	46	21,9
Concludente (depende apenas o estágio)	3	1,4
Concluído	1	0,5
Falecido	1	0,5
Matriculado em 2016	63	30,0
Trancado	1	0,5
Transferido (para outro curso do Proeja)	8	3,8
<b>Total geral</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2016).

Nota1: Tabela organizada pelo autor.

Nota 2: Neste período tivemos a oferta de 196 vagas, mas matriculado 210 educandos, essa diferença acontece quando o candidato não aparece na primeira semana de aula e tem sua matrícula cancelada e o registro acadêmico chama o suplente.

Consideramos que a regularidade na oferta de vagas no Curso Proeja de Edificações é explicada pela existência da coordenadoria do Proeja no campus Vitória<sup>27</sup>, que tem mantido relações com movimentos sociais e com a Universidade

---

<sup>27</sup> “No Ifes campus Vitória, algumas conquistas evidenciam os movimentos em prol de um lugar de pertencimento do Proeja no Ifes: a manutenção de uma coordenadoria própria de Vitória [...]” - OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M.M. (2011). O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos

Federal do Espírito Santo estimulando os professores a participarem de grupos de pesquisa sobre o programa<sup>28</sup>.

No entanto, há o perigo dos jubilamentos dos alunos, mas o comum é a desistência antes. Nisso terá papel importante a exercer o setor pedagógico no acompanhamento dessa situação, pois o prolongamento do curso pode levá-los a desistência.

A perseverança e a solidariedade dos colegas, apesar das reprovações e dependências têm sido características marcantes dos alunos do Proeja do curso de Edificações. Veja o depoimento do seu “José”, mestre de obras e que trabalha na construção civil desde 1969:

Às vezes eu brinco com as pessoas dizendo que é com reprovação que se aprende, mas essa “brincadeira” não é muito boa porque demora muito a concluir as séries. [...] Fazer apresentação de trabalho em “power point” era um terror. Os colegas me ajudavam, mas não ficava do jeito que eu queria. Sou tímido e na apresentação de trabalhos a perna tremia e a voz sumia. Eu pensava: as coisas têm de mudar e sem pensar em desistir. [...] Eu cheguei a levar zero em uma apresentação. Era para eu ter desistido de estudar neste momento. (“José”).

Foi o apoio dos colegas que fez com que este aluno não desistisse. Enfrentou o afastamento da escola porque sofreu um acidente. A separação dos antigos colegas de classe levou-o a busca por integrar-se a nova turma: “Ninguém me ajudava, ninguém sabia quem eu era” (“José”).

A Tabela 08 talvez seja uma denúncia do sentimento de desamparo da maioria dos alunos: “Era uma turma bastante grande. Muito complicada. Mas logo houve desistência do curso. Alguns saíam e voltavam desestimulando os colegas que frequentavam normalmente” (“Isaura”).

As reprovações fizeram alguns alunos “darem um tempo” na frequência ao curso retornando com a expectativa de encontrar outro professor para a disciplina em que foram reprovados.

“Quanto aos professores, três ou quatro se preocupavam com os alunos, os restantes, não. Eles diziam o seguinte: não vai passar mesmo. Esses professores eram os mais desanimadores” (“Isabel”).

Para o estudioso da EJA, o aluno jovem e adulto ainda não é visto como sujeito de direito: “Nosso paradoxo é sabermos que todo aluno é cidadão, um ser humano, sujeito de direito plenos, mas não conseguimos enxergá-los, quando é aluno popular, além de carente, sobrevivente” (ARROYO, 2014, p.76).

O protagonismo dos alunos do Proeja quanto à permanência liga-se a ideia de que são “indivíduos sociais”, “trabalhador coletivo” e “coletivos sociais” (MÉSZÁROS, 2008, BOTTOMORE, 2001, ARROYO, 2014), cujas características são comuns: negros, pobres, subempregados, desempregados, baixa escolaridade. A partir do avanço na compreensão do protagonismo desses sujeitos, no que se refere à inserção/permanência escolar no Proeja, passamos a vê-los como um ser social que está se constituindo na relação trabalho e educação.

Nisso é preciso então avançar a ciência da educação, especialmente na área trabalho-educação. “Falta-nos conhecer as mediações que interferem no ato educativo, como o ser humano se educa, como processa a cultura, o sistema de símbolos e o pensamento que dirigem sua ação humana” (ARROYO, 2013, p.164).

Quanto à permanência escolar dos alunos no curso Proeja de Edificações no Ifes *campus* Vitória, ela expressa o protagonismo dos sujeitos. Há resistência e protagonismo na forma coletiva (Fórum EJA, Encontro de Estudantes Proeja, movimento negro, sindicato de servidores) que envolve servidores do instituto federal, alunos e lideranças de movimentos sociais que juntos debatem, propõe e agem em defesa da permanência da oferta de vagas no curso. E na forma individual que, no cotidiano dos processos pedagógicos, buscam superar reprovações e dependências através da solidariedade entre colegas e na atenção de professores comprometidos com o programa.

## **7 AS MEDIAÇÕES DA INSERÇÃO/PERMANÊNCIA NO PROEJA/EDIFICAÇÕES NO IFES *CAMPUS* VITÓRIA**

Nesse momento de nossa pesquisa buscaremos analisar as mediações que constituem a relação dos sujeitos da EJA com a inserção e permanência no Proeja. Ao contrário de destacar os aspectos que levam à evasão ou não inserção dos alunos no Proeja, buscamos evidenciar, a partir das mediações, os processos que os alunos mobilizam para que na sua interação com a instituição de ensino consigam sustentar e manter continuidade nos estudos, construindo assim sua resistência de classe contra a exclusão do processo de formação.

O sujeito que estudamos é um ser histórico e inacabado, portanto, está em construção permanente. A análise das mediações para sua emancipação humana é fundamental para tentar compreender a política pública de educação básica e profissional. E para efetivação dessa compreensão precisamos elencar as mediações, que se fazem presentes. Cabe assim a afirmativa de que as políticas educacionais como parte integrante de uma totalidade estruturada estão determinadas na articulação constante do sujeito com a sua participação no processo educativo. Por isso, a partir da escuta dos interlocutores analisaremos as mediações que nos permitam entender os principais aspectos desse processo.

O Proeja possibilita o direito à educação na medida em que viabiliza a inserção e a permanência e o êxito dos estudantes na rede federal, espaço por longo tempo interdito para esse público estudiantil. Na análise dos relatos dos educandos que frequentam o Curso de Edificações é possível perceber alguns aspectos contraditórios próprios das mediações que perpassam o Programa.

A compreensão da educação como direito não pode fundamentar-se num ser humano abstrato, a-histórico e ideal, mas deve levar em consideração as condições reais, sociais, concretas de ser humano. Nestes termos, sobre os limites do direito à educação, afirma Frigotto que “a universalização do acesso legitima a aparente democratização”. Mas isso não é suficiente quando se nega aos educandos das classes populares as condições objetivas, materiais, que lhes facultem uma escola de qualidade (FRIGOTTO, 2010). Então, o acesso à escola não é suficiente para

garantir completamente esse direito. Por isso, deve-se levar em conta a realidade econômica, cultural e social dos educandos.

Ao analisar as mediações (sócio-econômicos e educacionais-culturais) da inserção/permanência percebemos que não se trata de um processo simples e linear. São relações estabelecidas no processo educativo no qual ocorre afirmação e negação ao direito à educação. Passamos aqui a analisar cada uma das mediações elencadas para tentar explicar nosso objeto de análise.

### 7.1 MEDIAÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Partindo dos relatos dos sujeitos do Proeja analisamos, nesta seção, as mediações socioeconômicas que constituem a relação entre esses sujeitos e sua inserção/permanência no instituto federal.

O Censo Demográfico Brasileiro de 2010 demonstra a alta desigualdade social existente no Brasil. Segundo Almeida (2017), os indicadores socioeconômicos afirmam que a desigualdade de renda no Brasil ainda é grande. No censo de 2010, embora a renda nacional per capita fosse superior ao salário mínimo, de R\$668,00 quando o salário mínimo era 510,00, a metade da população recebia somente até R\$375,00 (ALMEIDA, 2017, p.366). Nesse panorama, os trabalhadores de baixa renda tendem a conciliar sua tentativa de sobrevivência com sua busca pela escolarização, com vistas a melhor inserção nas relações de trabalho. No caso específico dos alunos do Proeja, isso não é diferente. Em geral, esses sujeitos, como denomina as políticas de assistência social, vivem situação de vulnerabilidade social.

Segundo Monteiro (2011), a vulnerabilidade social pressupõe um conjunto de características relativas a níveis de qualidade e quantidade de recursos materiais ou simbólicos e de habilidades inerentes a indivíduos ou grupos, que podem ser insuficientes ou inadequados para o aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade. Assim, essa relação irá determinar maior ou menor grau de deterioração de qualidade vida dos sujeitos, o que pode comprometer as

possibilidades de inserção e viabilidade destes indivíduos, ou grupos, no trabalho, na escola e na vida social em geral.

Atuando por mais de dez anos no Proeja, para além das informações socioeconômicas presentes no IBGE ou mesmo nos registros da instituição de ensino, constatamos no dia a dia muitas especificidades e singularidades desses educandos que nos chamam a atenção. Detectamos que muitos dos educandos têm baixa renda e vivem em condições de desemprego, subemprego e na informalidade e os poucos que atuam no mercado formal de trabalho. Os que se encontram no mercado de trabalho formal ou informal ficam submetidos a uma irregularidade de horário que precisam a todo tempo adaptar suas atividades para viabilizar sua presença na escola. Além disso, geralmente estão em situação de cansaço e *stress* extremos, ocasionados por longas horas destinadas ao trabalho e pelos deslocamentos da casa para o trabalho e do trabalho para escola e da escola para casa.

Muitos vivem momentos de desestruturação familiar, tendo histórico de abandono infantil e de privação alimentar, razão pela qual também são acometidos por doenças e padecem nos atendimentos restritos e insuficientes em quantidade e qualidade do sistema único de saúde.

São majoritariamente negros, pobres, com histórico de trajetórias escolares interrompidas diversas vezes e moram em locais com alta incidência de violência e criminalidade na região da Grande Vitória. Esta localização, geralmente longe das unidades de ensino, eventualmente os impedem de circular nos espaços de periferia controlada pelo “crime organizado”, o que pode influenciar negativamente sua frequência regular a escola. Dependem do transporte público com horário irregular, superlotação e longo percurso. Moram em residências precárias, carentes de esgoto, sem ruas asfaltadas e sem iluminação pública, onde também são impactadas por alagamentos e falta de livre de trânsito de veículos.

Muitos não sabem usar e/ou não têm acesso ao computador em casa e nem no trabalho, o que os leva a condição de analfabetos digitais, possuindo, assim, menos acesso às informações sobre seus direitos e sobre as oportunidades de trabalho e de estudo, reforçando sua vulnerabilidade.

Essa caracterização constatada no dia a dia, verificável nos relatos dos alunos, os quais passamos a analisar. Entretanto, a nossa abordagem tem maior interesse nos aspectos de superação das precariedades acima listadas, pois nossa investigação tenta entender como esses sujeitos, apesar dessas condições de vida e de trabalho, apesar de tudo, permanecem no Proeja.

Nesse propósito, foram entrevistados seis alunos do curso de Edificações do Proeja, três homens e três mulheres, aos quais foram atribuídos nomes fictícios.

O aluno “José” mestre de obras na construção civil, de 60 anos. Matriculou-se em 2010 e tem várias reprovações no Ifes. Na infância, estudou até a 4ª série primária quando, aos 50 anos, retornou à escola não tinha comprovante da escolaridade e teve que reiniciar os estudos.

A aluna “Elvira” auxiliar administrativa, de 40 anos. Matriculou-se em 2011 e interrompeu o curso em 2016. Não tem nenhuma formação profissional e o retorno à escola deve-se à busca da profissionalização, pois via no mercado da construção civil a possibilidade de emprego.

A aluna “Isaura” auxiliar de serviços gerais, de 46 anos. Matriculou-se em 2011 no Ifes, mas tem vários cursos no Senai (pedreiro, pintor, elétrica, hidráulica).

A aluna “Isabel” trabalhadora de casa (“dona de casa”), de 40 anos. Matriculou-se em 2012 no Ifes, mas fez um curso de qualificação em Arquitetura nunca exercendo a profissão.

O aluno “Ronaldo” trabalhador autônomo, de 42 anos. Matriculou-se em 2012 no Ifes, concluiu a 8ª série aos 40 anos.

E, por fim o aluno “Alaor” trabalhador da roça, de 26 anos. Matriculou-se, inicialmente, no curso Proeja de Metalurgia em 2011, mas em 2013 fez a reopção para o curso de Edificações.

O que podemos depreender a partir das características desses sujeitos, é que se trata de um público formado por trabalhadores e filhos de trabalhadores que, além de terem interrompido seus estudos, apresentam baixa remuneração quando na

situação de condição de empregados. Essa condição econômica também é uma característica de suas famílias, razão pela qual desde muito cedo foram obrigados a trabalhar e, precocemente, constituíram famílias assumindo a responsabilidade de criar e cuidar dos filhos.

Neste caso, estamos analisando indivíduos em condição de pobreza e de baixa qualificação profissional e baixa escolaridade. Esses aspectos articulados entre si podem levar à perpetuação dessa situação, na qual a pobreza leva à baixa escolaridade e a baixa escolaridade leva à pobreza, já que esses indivíduos possuem pouca condição de superar sua inserção profissional. Apesar disso, quando esse público encontra na escola pública de qualidade, a oportunidade de se inserir na sociedade, esse círculo vicioso pode ser quebrado.

Nesse sentido, consideramos que há uma vontade de mudança que pode criar condições objetivas para que os pobres trilhem o caminho da luta por seus direitos, produzindo assim sua inserção/permanência em políticas que levem a sua emancipação como se pode vislumbrar no Proeja.

Como já foi dito, a pobreza desses sujeitos dificulta o deslocamento e a alimentação para sua permanência na escola. No relato do “José” há uma historicidade das condições de pobreza e negação do direito a educação: “Se na minha época de criança/adolescente as escolas tivessem lanche, janta, água, etc eu teria estudado. [...] Hoje, então, deveria haver mais apoio aos que como eu não estudaram na juventude. [...] Quando eu frequentei a escola em Fortaleza na década de 1970, aos nove ou dez anos, levava um tamborete para sentar. Levava nas costas um tamborete pesado e mais uma garrafa de água”. “José”, em seu relato, diz que não conseguiu o perfil para receber auxílios, mas diz que, apesar disso, a fome que sente é a mesma e que isso deveria ser revisto. Considera que não está na idade certa nos estudos por falta das condições necessárias, mas adulto gostaria que tivesse mais apoio da escola para o prosseguimento nos estudos.

Apesar das restrições apontadas pelo “José”, a assistência estudantil atende outros estudantes que apresentam perfil de extrema carência, classificados como em vulnerabilidade social. A situação de desempregado fez com que o aluno “Ronaldo” procurasse este serviço na instituição. Assim afirma ele: “Quando eu entrei estava

empregado”, mas “quando eu fiquei desempregado recorri à assistência estudantil”. Pai de dois filhos adolescentes e com a esposa executando trabalho doméstico, “Ronaldo” procurou o setor de assistência estudantil e foi contemplado pelos auxílios alimentação e de moradia. “Eles me ajudaram muito na época em que estava desempregado”. Isso permitiu que permanecesse no curso.

Para melhor entender a atuação da assistência estudantil no Ifes *Campus* Vitória vamos mostrar os programas e as estratégias adotadas pelo setor da assistência estudantil para permitir a permanência escolar.

O processo começa com a entrevista e o edital público para a seleção para os programas de assistência estudantil. Eles pretendem contribuir para que os estudantes em vulnerabilidade social possam permanecer na escola com qualidade. Fazem parte do programa: 1- o auxílio transporte, utilizado para o acesso diário ao campus e para visitas quando o aluno não mora com a família; 2- auxílio-alimentação, visa custeio das despesas com alimentação devido a sua permanência no *campus*; 3- auxílio moradia, é assegurado ao aluno que não resida com a família e em local de acesso irregular ao transporte diário e pela distância do *campus*; 4- auxílio uniforme e material didático, são concedidas duas camisas do uniforme escolar e quanto ao material didático são concedido uma vez no ano o valor que não ultrapasse R\$ 50,00; 5- auxílio financeiro – é concedido ao educando que não se enquadra nos demais programas. Além desses programas os estudantes contam com orientação psicológica que visa o bem- estar físico, mental e social.

Os estudantes que têm acesso aos programas são considerados em situação de vulnerabilidade social. Isso significa que o serviço social definiu o valor de um salário mínimo *per capita* familiar para o direito ao acesso aos programas. Além disso, são considerados na construção do perfil do aluno a situação de saúde, segurança, moradia, vínculo familiar. E o serviço social encaminha para atendimento externo quando se apresenta essas necessidades e o *campus* não oferece o serviço.

O serviço social atua não apenas na concessão do auxílio, mas à atenção integral ao discente compreendendo apoio econômico, psicológico, de desempenho acadêmico, saúde, segurança. Neste caso, há orientação ao aluno para buscar atendimento em outros órgãos públicos para atendimento específico.

O serviço social atua em articulação com o serviço pedagógico no acompanhamento daqueles assistidos pelos programas. Essa parceria visa à verificação da frequência escolar e outras situações que prejudicam essa assiduidade, como conflito familiar, violência no bairro, desemprego, cuidado com filhos, saúde.

Existem os programas, considerados de não vulnerabilidade social, como o auxílio óculos. Este auxílio é destinado a todos os matriculados. Para acessar o auxílio, o aluno deve apresentar três orçamentos de óculos ao setor. O valor limite do auxílio é de R\$ 300,00.

A atuação da assistência estudantil possibilitou, por exemplo, a superação das carências alimentares da família da “Isaura”. Para ela essa ajuda servia para comprar comida, pois vinha para a escola “sem comer nada”. Ela também afirma que além da alimentação, o auxílio moradia contribuiu na sua continuidade do curso. Depreendemos que os sujeitos do Proeja, trabalhador-estudante, têm dificuldade de integrar-se à escola pelas condições materiais oferecidas. Nesse sentido trazemos ainda a narrativa de “Isaura”: “No início do semestre, no processo de cadastramento, ficava sem o vale transporte escolar. Nem sempre a gente tinha dinheiro para vir à escola nos quinze dias iniciais”.

O sujeito objetivado através do trabalho (desumanizado, precarizado) no sistema capitalista vê-se privado da condição de locomoção que garantiria a continuidade na escola. O comprometimento da frequência nas duas semanas iniciais do semestre é identificada pelo sujeito, mas essa situação concreta de vida dos sujeitos é ignorada pela política de assistência estudantil. Segundo depoimento da assistente social do Iles *Campus* Vitória, não há acompanhamento da situação da gratuidade do vale transporte. O tempo de cadastramento ou recadastramento não depende da escola, mas da empresa que presta o serviço de transporte coletivo.

As condições materiais dos sujeitos do Proeja oscilam devido à precariedade no emprego: “Se naquela época, no início do curso, não tivesse assistência estudantil, eu não teria como vir para a escola”, expõe “Isabel”. Deste modo, apesar de ser uma política compensatória, a assistência estudantil constitui-se num importante elemento mitigador das precariedades econômicas desse público, favorecendo, assim, a permanência no Proeja.

Temos que considerar também o discente, originário de família pobre e vindo de outro município, que precisa do apoio com a acomodação e a alimentação. É o caso de “Alaor” que recebeu os auxílios transporte, moradia, alimentação e segundo o relato dele foram fundamentais para a sua permanência, pois “no começo foi muito complicado o apoio familiar”. “Fiquei quase um mês desempregado”. “Mantive-me com o dinheiro que havia guardado”. Além das más condições materiais, Alaor enfrentou problema de saúde, que o levou a ser demitido da empresa em que havia sido recém-contratado. “Quando retornei ao trabalho fui demitido”.

Aos sujeitos da EJA, a permanência escolar está vinculada a regularidade do serviço de assistência estudantil. O direito à educação para este público passa por uma política articulada entre acesso à garantia educacional específica e a assistência social, condizente com as reais necessidades dos sujeitos. Ignorar esse fato é desconsiderar os relatos e os indicadores sociais que apontam um país desigual e injusto para com os mais pobres. A democracia não pode permanecer como vinculada somente à participação eleitoral. Neste aspecto é necessário a democracia social, que neste caso significa a permanência e conclusão da escolarização e profissionalização dos sujeitos do Proeja. Sabemos que a elevação da escolaridade na sociedade atual é elemento importante para uma participação efetiva e eficaz para as mudanças nas relações sociais e nos indicadores econômicos. A perenidade da democracia como regime político necessita da participação consciente de todos para que o Estado possa atender a todos os seguimentos sociais.

## 7.2 MEDIAÇÕES EDUCACIONAIS-CULTURAIS

A nosso ver, a meritocracia, o currículo, as relações hierarquizadas, os processos típicos de ensino-aprendizagem, as expectativas e estereótipos dos professores para com os educandos e vice-versa levam as práticas sociais e formas de organização que caracterizam uma dada cultura escolar que, no caso do Ifes, foi construída ao longo dos anos. A cultura familiar-pessoal-escolar dos alunos, por sua vez, também reflete um processo biográfico e social atravessada pela vulnerabilidade e pelo percurso descontínuo de trabalho e de escolarização.

O encontro entre o público da EJA e a realidade do instituto, revela-se bastante problemática. Para discutir esse processo do qual pode resultar a produção da evasão, mas, sobretudo, a permanência consiste num dos interesses centrais deste trabalho. A tensão e contradição, mas também a superação entre essas duas culturas nos ajudam a pensar o que denominamos de mediações educacionais-culturais da permanência dos alunos no Proeja.

Etimologicamente, a cultura refere-se a cultivo, a lavoura, significando a ação dos homens que coletivamente atuam sobre a natureza para transformá-la. Mas refere-se também a costumes, hábitos de uma comunidade que vive e trabalha junto. Na sociedade capitalista as vivências entre as classes não são idênticas. O acesso dos mais vulneráveis ao conhecimento pela via da escola ou pelo trabalho e as condições de vida estabelecem uma lógica de busca pela sobrevivência por meio do exercício de atividades que requerem baixa qualificação com pouco ou nenhum acesso à produção cultural universal.

A cultura familiar e pessoal dos educandos em situação de vulnerabilidade social, nascido da experiência de vida, não permite aos indivíduos dominarem plenamente o conhecimento historicamente acumulado no atual estágio da humanidade e isso impossibilita a emanciparem-se em bases distintas da sociedade capitalista.

O comum entre a cultura escolar e a cultura familiar/pessoal dos alunos é o fato de refletir a realidade. Acontece que conhecimento apropriado pela cultura familiar/pessoal não consegue descobrir a essência que o fenômeno revela e esconde. Somente através da cultura escolar é possível ultrapassar o imediatismo da vida cotidiana.

As mediações educacionais-culturais da permanência dos sujeitos no Proeja constituem-se pelo conflito e superação das contradições existentes entre a vida da escola e vida dos sujeitos.

A cultura escolar do Ifes é atravessada pelos interesses da classe dominante. O currículo reflete o modo de vida da classe dominante quando se ignora as condições materiais dos sujeitos educandos. A ênfase no conteúdo, na memória, na reprodução, na abstração, na medida sem necessariamente vincular-se a

materialidade. O currículo vincula-se a troca a quantidade de conteúdo acumulado pelo aluno, à capacidade de memorizar procedimentos, à disciplina em seguir regras pré-estabelecidas independente do contexto e à obediência a padrões estabelecidos em ambiente regulados.

O ensino e a aprendizagem respondem a procedimentos de medida sem considerar as reais condições das relações entre professor-aluno e aluno-materiais. A relação professor-aluno é estabelecida pela rígida hierarquia, desconsiderando a experiência do aluno e a bilateralidade do conteúdo. Nestes procedimentos, o mérito se apresenta também na forma de medida: o mais trabalhador, o mais dedicado, o mais “inteligente”. A medida do mérito desconsidera a experiência, o tempo de trabalho e a resolução de problemas ligados à vida imediata, ou seja, situação relacionada à vida do sujeito da EJA. Como corolário da cultura escolar do Ifes, há o preconceito social que se apresenta na forma de elitismo, ou seja, o desvalor ao comportamento, à vestimenta, à cor da pele e à religiosidade do sujeito da EJA.

Por outro lado, a cultura familiar/pessoal do sujeito da EJA é baseada no imediatismo, na trajetória escolar irregular, na desorganização familiar e na religiosidade. As condições precárias de sobrevivência fazem do imediatismo a forma operante dos procedimentos do sujeito da EJA.

A trajetória escolar descontínua, de péssima qualidade e de reprovações produz no sujeito baixa estima, ou seja, na falta de confiança em suas qualidades intelectuais e de desempenho escolar. Essa situação liga-se também à desorganização familiar, com o predomínio da figura materna e na ausência do pai. Se levarmos em conta a valorização da família na cultura do Ifes impregnada nos professores, aluno e ex-aluno, inclusive se auto definindo como “família eteviana”, produz no sujeito a EJA um sentimento de autoexclusão, de não pertencimento. Todas essas carências refletem na religiosidade que é baseada em superstições, na troca, na submissão.

O encontro da cultura escolar e a cultura familiar/pessoal do sujeito da EJA produzem conflito e transformação ao longo do processo escolar. É preciso considerar que são culturas vivas e refletem a dinâmica da sociedade. Além disso, são impactadas pelos valores capitalistas (mercadoria, troca, lucro, individualismo, concorrência).

O que estamos refletindo é o Programa destinado a educação da classe trabalhadora e sua inserção no mundo do trabalho. Nossa intenção é identificar as contradições da ação educativa realizada no Proeja. Neste aspecto consideramos o Proeja uma política pública que se insere no contexto de lutas sociais onde a inserção e a permanência escolar se manifestam como resistência da classe trabalhadora. Observando a realidade em tela percebemos que esse processo de resistência se dá de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que possibilita o retorno dos sujeitos da EJA à escola pública de qualidade, por outro, não garante o sucesso escolar. Uma vez que a inserção não garante a permanência e o êxito, pois as condições materiais e pedagógicas apresentam-se desconectadas das especificidades dos sujeitos da EJA.

É neste sentido que o espaço e o tempo escolar não são adequados às condições reais da vida dos sujeitos do Proeja, sendo reduzido o número daqueles que permanecem. Essa situação de baixa permanência escolar mediatiza intencionalidades “ocultas”, que constituem os interesses de classe.

Essa baixa permanência dos sujeitos no instituto federal expressa o fundamento da própria sociedade desigual da qual a política cumpre um objetivo manifesto. Isso acontece porque os sujeitos destinatários da política, não exercem plenamente sua liberdade tolhida pelas suas condições materiais de existência. Mas os sujeitos da EJA que permanecem são obrigados a se adaptar à cultura escolar.

Essa adaptação à cultura escolar se entende como possibilidade a superação da alienação, produzida pela divisão social do trabalho e pela existência da propriedade privada. A apropriação do conhecimento, historicamente construído pela humanidade, precisa ser dominada pelos trabalhadores para se emanciparem e constituírem a vida em princípios humanos e não baseado na exploração e no lucro.

Essa consciência manifestada pelo sujeito da EJA que permanece no instituto demonstra a preocupação com a cultura, que é um fenômeno sócio-histórico, portanto, está ligada a construção coletiva, social. É neste sentido que a cultura científica e filosófica, ou seja, cultura escolar foi apropriada pela classe dominante e transformou-se em instrumento de opressão.

A profissionalização almejada pelo sujeito da EJA via formação escolar é uma maneira de apropriar-se dos conhecimentos socialmente acumulada e é fundamental para recuperar uma existência humanizada.

A humanização das condições de trabalho e situação escolar tem que ser considerada para de fato emancipar os sujeitos da opressão de classe. É dessa maneira que se torna possível a conquista dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Como sinaliza o relato de “José”: “O estudo me deu firmeza para falar e superar um pouco minha timidez”. A humanização também se apresenta na forma de integração social produzida pela cultura escolar. Essa humanização relaciona-se à superação do individualismo e do isolamento social possibilitando valorização da vivência coletiva e de maior troca interpessoal.

Isso não significa superação do conflito pedagógico na relação professor-aluno. A alienação das condições sociais concretas do sujeito do Proeja ainda se apresenta como indicador da falta de diálogo para promover humanização. Vejamos o que aponta “José”: “Tem professor que transmite facilmente e outros eu tenho dificuldade em entender. Isso complica a vida da gente. Eu penso que quem estuda a noite não está sonhando em emprego”.

Neste sentido a escola está muito além de preparação para o mercado de trabalho ou a dita formação cidadã. É preciso repensar o papel da escola na sociedade para além do ler, escrever e contar, mas também abrir horizontes de integração no convívio social que garanta participação deliberativa, inclusive sobre os conteúdos relevantes aos interesses dos alunos. Essa transição para uma escola realmente deliberativa, ou seja, de uma democracia participativa deve ser horizonte previsível no planejamento curricular e do professor.

A escola deve ser pensada como inserida numa sociedade contraditória e a partir dessa perspectiva, buscar práticas pedagógicas que permitam a avaliação permanente do seu papel na sociedade.

Isso implica em considerar a totalidade do contexto escolar, ou seja, considerar as contradições da política governamental para melhor avaliar e deliberar conforme o destino que se deseja atingir.

Portanto, o Proeja está inserido neste contexto contraditório em que os interesses de classes ou segmento de classe estão implicados nos processos pedagógicos. A escola deve ser produtiva para o capital (financeiro, industrial e de serviços) ou comprometida com os interesses da classe trabalhadora, questão problematizadora que deve ser posta em discussão na escola. Neste caso professores e alunos devem avaliar permanentemente a ação pedagógica levando em consideração a luta de classe.

A cultura escolar do Ifes é conteudista – “a gente dizia ao professor para não passar muita matéria” – e a forma de resistência ao conteúdo pelo conteúdo é a turma barulhenta. Um conteúdo predefinido e não dialogado entra em conflito com a cultura do sujeito da EJA. A resolução encontrada é o autoritarismo do professor e a submissão do aluno: “eu procurava anotar tudo”. O individualismo e a culpa se reproduzem na relação professor-aluno: “isso era devido a minha dificuldade de memorizar”.

De certa maneira, esses conflitos pedagógicos tornam-se mediação “oculta” da luta de classe que permeiam as relações no instituto federal. Esses conflitos ligam-se à condição material dos alunos, que se caracteriza pelas precárias condições de trabalho e salário, e ao processo pedagógico não dialógico.

Temos a impressão que o professor precisa tomar consciência do caráter de classe da cultura escolar no Ifes e perceber que o público da EJA pertence à classe trabalhadora, talvez seja um primeiro indicador da mudança que precisa se efetivar para garantir a permanência escolar. Neste sentido é que o diálogo na relação pedagógica deve considerar os interesses e necessidades que afirmem a consciência de classe. Afirmar a consciência de classe significa que o conteúdo, a metodologia e a relação professor-aluno devem problematizar a realidade. Dessa maneira, fazer emergir as contradições da sociedade capitalista e comprometer politicamente os sujeitos com sua própria libertação.

A relação professor-aluno é uma importante mediação educacional na afirmação da libertação ou opressão da classe trabalhadora. Nos institutos federais vigorou uma concepção pedagógica tecnicista que privilegiava a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Tal como no processo fabril o trabalhador-estudante deve ser objetivo e operacional. Dessa maneira buscava-se a menor interferência subjetiva para não pôr em risco a eficiência. Essa pedagogia buscava uma formação que promovesse uma melhor adaptação do aluno ao sistema fabril.

No relato, acima citado, a preocupação do professor em “avançar a matéria” indica que o planejamento previsto deve ser executado a qualquer custo. Essa é a maneira objetiva, racional e neutra de cumprir uma determinação em que o professor e o aluno é coadjuvante, portanto, são relegados a condições de meros executores. Essa falta de autonomia do professor e do aluno permite uma formação adequada ao trabalhador fabril, e, portanto, vinculada a aprender a fazer. Para o professor Saviani

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2008, p.383).

Portanto, ao ignorar o conflito capital e trabalho, a pedagogia tecnicista possibilitou uma formação que buscou adaptar o aluno às condições opressivas do sistema fabril. Acreditamos que a pedagogia adequada é aquela comprometida com a formação para a intervenção na realidade de maneira a promover sua transformação. Única maneira dos sujeitos do Proeja vincularem sua formação a libertação.

Se a cultura escolar vincula-se ao capitalismo, isso não é diferente da cultura familiar/pessoal da EJA. Assim temos que a principal fonte dessa cultura são as informações da grande mídia, especialmente a televisão. Não se posicionam criticamente ao que é veiculado na programação da grande mídia comercial. A

leitura, quando realizam, é da bíblia<sup>29</sup>. A religiosidade é sua marca predominante. Seguem várias denominações evangélicas. Essas atitudes indicam uma cultura de adaptação e não de contestação à ordem estabelecida.

Apesar disso, a cultura familiar/pessoal quando do encontro com a cultura escolar, estabelecem vínculo com a família. De certa maneira, essa cultura supera o individualismo hegemônico ao vincular-se ao ser familiar, portanto, se apresenta como um ser coletivo. O cuidado com a família se apresentou como uma importante mediação cultural da permanência na EJA. Vejamos os relatos.

O cuidado com a aprendizagem do filho levou o pai ao retorno à escola. “A princípio meu retorno à escola foi para ajudar meu filho. [...] Minha filha se espelhou muito em ver o pai estudando e trabalhando” (“Ronaldo”).

Essa preocupação com a aprendizagem do filho possibilitou ao sujeito da EJA concluir o ensino fundamental. A aprendizagem assumiu na relação pai e filho a perspectiva do cuidado, ou seja, a humanização do sujeito. Consideramos que o cuidado da família é mediação de superação das dificuldades que o retorno à escola produz no sujeito.

[...] O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira como é o ser humano.

Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre. [...] Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (que responde à pergunta: o que é o ser humano?) (BOFF, 1999, p.34).

O cuidado com os filhos, no sentido de garantir sua escolarização, é mediação objetiva que cumpre papel de retorno à escola ao pai e aponta futuro escolarizado aos filhos. A necessidade da escolarização e da profissionalização apresenta-se implicada com o mundo do trabalho, porque estamos falando da classe que vive do trabalho.

---

<sup>29</sup> Retratos da leitura no Brasil (2016): Entre aqueles que estão estudando a Bíblia foi citada como “gênero” que costuma ser lido por 31% dos entrevistados. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)> Visitado em 10 jul 2017.

A ideia de cuidado articula-se a ideia de humanização presente nas análises de Marx cuja origem encontra-se em Hegel. Essas análises concluem que a relação entre os indivíduos na sociedade burguesa não se dá como “pertencente ao gênero humano, não é amor, o encontro do eu e do tu, não é a consciência ou qualquer outro movimento centrado na subjetividade” (FREDERICO, 2019, p.152). A mediação material nas relações capitalistas são os meios de produção, que são as propriedades privadas, ou seja, o trabalho humano (mercadoria) e os bens materiais (fábricas, terras). Nestas condições, os “[...] indivíduos que não são mais vistos abstratamente como homens e, sim, como seres sociais, pessoas jurídicas, mantendo relações sociais” (FREDERICO, 2019, p.152).

Assim, a humanização para Marx somente será possível pela superação do capitalismo, ou seja, “[...] a definitiva ruptura com a propriedade privada e seus efeitos deletérios na sociabilidade humana” (FREDERICO, 2019, p.146).

O sujeito do Proeja, ao se objetivar como ser coletivo (família), busca neste movimento superar sua situação de desumanização produzida por relações hierarquizadas e de dominação. Essa situação é reproduzida pela escola, consciente ou não, das relações dominantes da sociedade.

Outro relato em que aparece é o cuidado com família. Esse cuidado se apresenta na forma de preocupação com a aprendizagem dos filhos, sendo motivo do retorno à escola. Assim se expressa a aluna: Eu tinha dificuldade de ajudar meus filhos na escola. Eu pensava, meu Deus, vai chegar uma hora que não conseguirei ajuda-los (“Isaura”).

Se no primeiro momento é o retorno à escola, no segundo acreditamos que a permanência é desdobrando desse desejo de cuidar da família. Com a expressão “ajudar meus filhos”, vincula-se o desejo de mudar a trajetória de pobreza da família, vislumbrando na escolarização uma possibilidade de ascensão social. A elevação escolar do sujeito do Proeja pode ser um desencadeador da escolarização na família: tios, irmãos, filhos, pai, mãe, vizinhos.

A cultura do cuidado compreende estender a formação escolar a um sujeito coletivo, cujo núcleo fundamental é a família. Atentar para essa situação cultural dos sujeitos

da EJA, significa construir uma rede de apoio institucional para ampliar o direito à cidadania. Dessa maneira, garante o direito à educação a grupos sociais tradicionalmente excluídos da política pública de educação.

A permanência no curso Proeja, pode vincular-se a elevação da escolarização de si e dos filhos, representando o protagonismo do sujeito. Esse processo de permanência, então, realiza-se entre utopia e história. “O ser humano constrói a sua existência no tempo. [...] No tempo vive a tensão entre utopia que o anima a sempre olhar para cima e para frente e a história real que o obriga a buscar mediações [...]” (BOFF, 1999, p.82). Essas mediações apresentam-se como caminhos com oportunidade e ameaça. São oportunidades quando humanizam o sujeito, por exemplo, as relações familiares horizontais, dialogadas e respeitadas, e são ameaças quando as relações familiares são verticalizadas, onde o machismo predomina. Essa tensão atravessa a vida do sujeito permanentemente nas relações familiares, de trabalho e na escola,

O sujeito da EJA é um sujeito que tem uma história de vida. O trabalho infantil, o abandono paterno, a carência material e a baixa escolaridade perpassam a história de vida desses sujeitos. Neste caso a experiência de sua trajetória escolar pode contribuir para a permanência, quando se mostra uma como possibilidade de superação de gerações. “Eu sei as dificuldades que tive... E eu não vou deixar minhas filhas terem a mesma dificuldade. [...] E meus estudos aqui têm contribuído para ajuda-las. [...] Tem muitos pais que não conseguem ajudar os filhos. Eu estou conseguindo graças aos estudos aqui no Ifes” (“Isabel”).

A experiência do sujeito da EJA se conecta ao projeto de continuidade no curso quando diz “meus estudos aqui têm contribuído para ajuda-las”. Neste sentido, Thompson afirma que “é na e pela experiência que os sujeitos se constituem, sejam indivíduos, sejam classes sociais” (FARIA FILHO, 2011, p.251).

Neste caso, o sujeito rejeita para as filhas o seu passado de dificuldades na escola e isso fortalece sua permanência no Ifes. Significa que o sujeito de EJA se apropria do tempo, do espaço e da relação escolar não restringindo esse conhecimento científico à produção ou ao mundo do trabalho. A experiência do sujeito da EJA resulta em valorização da cultura escolar. Essa valorização é indicada pelo relato de

“Elvira” que atenta para uma melhor inserção no mundo do trabalho. “Eles gostaram do meu retorno à escola... Perguntam: “Mãe, tirou nota boa?” Eu estou estimulando meu filho a fazer o curso aqui no Ifes. [...] Digo a eles que não é fácil estudar e trabalhar. Chamo a atenção deles que têm que estudar”. Ao mostrar-se como exemplo aos filhos o sujeito da EJA instiga-os a refletir sobre as condições sociais e o nível de escolaridade da família, fazendo-os perceber pelo esforço da mãe a importância da cultura escolar.

A estima, o desejo e a espera de sucesso são indícios da valorização da cultura escolar. Nestes termos a ciência, a arte e a filosofia não se realizam sem o direito a educação, pois esses conhecimentos acumulados pela humanidade são transmitidos via a instituição escolar. A apropriação da cultura escolar aparece como possibilidade à transformação social necessária para alterar as condições de vida desse sujeito. Isso é perceptivo quando “Elvira” afirma aos filhos de que “não é fácil estudar e trabalhar”. Pois “Elvira”, com seu retorno a escola, busca mostrar aos filhos que a cultura escolar é necessária para o emprego e para atualização constante de conhecimentos.

Essa percepção vai ao encontro do que pensam os estudiosos sobre o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, pois consideram que somente é possível adquiri-lo, no atual estágio de desenvolvimento histórico, através do conhecimento escolarizado.

A cultura escolar, ao permitir a compreensão melhor da realidade, articula o desenvolvimento das forças produtivas e as condições sociais. Disso resulta a compreensão da origem da propriedade privada, da divisão social do trabalho e o do caráter mercantil do trabalho humano como elementos históricos e passíveis de transformação.

A permanência escolar nos depoimentos dos sujeitos da EJA é atravessada por interesses que incluem a ampliação do direito a educação aos familiares.

Disso resulta o caráter coletivo desses sujeitos e consideramos que isso está associado à luta de classe pelo direito à educação. A origem social da família vincula-se à classe trabalhadora e a escolarização é vista para a transformação das

condições de trabalho. Essa luta não se desvincula das necessidades do próprio capital na incorporação da modernização tecnológica para sua ampliação.

As mediações da permanência escolar do sujeito da EJA não devem ser consideradas isoladamente. Neste sentido é preciso relacionar dialeticamente educação e política para identificar o caráter contraditório do direito a educação. Essa relação dialética tenciona permanentemente no sentido de restrição da elevação da escolaridade pelas condições materiais dos sujeitos e da própria ampliação do trabalho morto proporcionada pela modernização tecnológica. Mas, contraditoriamente essa situação originou o desemprego estrutural.

A elevação da escolaridade, proporcionada pela permanência e sucesso escolar, não necessariamente implica em inserção no mercado de trabalho, pois a apropriação pelo capital da modernização tecnológica aumenta a produtividade com o trabalho morto, com dispensa de mão-de-obra. Neste sentido é preciso repensar a política trabalhista de maneira que a modernização se faça no sentido da humanização do trabalhador, significando mais tempo livre para o lazer, para o estudo e para os relacionamentos sociais.

Mas o desemprego tem sido legitimado pela escola através da pedagogia tradicional. Essa pedagogia concebia um homem como ser desvinculado de qualquer historicidade e cuja formação tinha como pressuposto a conservação da sociedade capitalista. Neste sentido é que a desigualdade no direito à educação é garantida por uma seletividade baseada na ideia de um homem universal, genérico e abstrato. Vejamos o caso do estágio seletivo:

A colega da turma foi se inscrever para o estágio e a atendente falou para ela que pelo fato de ter 45 anos não era possível ela ficar na vaga. [...] os alunos do Proeja ao não conseguirem o estágio, não conseguem o diploma de técnico e nem o certificado do ensino médio (“Ronaldo”).

O direito à educação aparece negado no momento do sujeito da EJA estagiar. Esse problema evidencia a negação do direito à educação na sociedade capitalista quando não se considera a luta de classe. O estágio não se realiza por interesse do capital que regula a oferta limitada a determinada idade. Ou seja, “o ser de classe, como um modo de ser particular, apresenta aspectos de oposição ao ser universal humano” (KONDER, 2009, p.53).

A particularidade (interesse da classe proprietária) ao negar o direito à educação da classe trabalhadora investe contra a elevação de escolaridade dos sujeitos da EJA. Mas isso não está passando despercebido pelo sujeito quando afirma que “os alunos do Proeja ao não conseguirem o estágio, não conseguem o diploma”.

A limitação da idade para o estágio funciona como mediação da negação do direito à educação profissional aos sujeitos jovens e adultos.

Nos fragmentos dos relatos podemos deprender que os sujeitos do Proeja são homens e mulheres que vivem do trabalho e que suas dificuldades na escola relacionam-se às condições de existência. A negação do direito à educação se materializa pela compreensão abstrata dos sujeitos do EJA, conforme aponta “José”: “em algumas disciplinas ainda não consegui me achar. [...] Sei que não vou usar isso no meu trabalho”. “Elvira” também afirma que “eu fiquei agarrada numa disciplina por causa de dois pontos” e o relato de “Alaor” caminha nesse entendimento: “Nos dois anos iniciais os professores tiveram que ensinar como ‘para crianças’ para ver se aprendiam. Isso foi desestimulante [...]”.

A historicidade, a contradição, a mediação e a luta de classe emergem dos relatos permitindo compreender a Programa na realidade concreta da sociedade brasileira do século XXI. A superação da cultura escolar (elitista/meritocrática) são pontos de embates do Fórum EJA e nas reuniões pedagógicas dos professores do instituto federal contra o tecnicismo educacional.

Essa luta indica que a consciência de classe está se estendendo para além dos documentos legais que perpassam o Proeja. Isso possibilitou que o processo seletivo fosse diferenciado permitindo a inserção dos sujeitos do Proeja no instituto federal. Isso aparece nos relatos: “Meu temor era a prova de seleção para o Ifes” (“Isaura”); “Fiz a prova sem preparatório e fui aprovado” (“José”) e “Cheguei aqui morrendo de medo da prova, mas a prova foi muito simples [...]” (“Elvira”).

A inserção diferenciada para os cursos do Proeja veio recolocar o trabalhador na rede federal, previsto em legislação:

O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes

bem como suas condições concretas de existência. “Assim, a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem” (BRASIL, 2007, p.43).

Essa situação representa o Estado Democrático de Direito sem o qual os direitos cidadãos não se efetivam. E do qual os movimentos sociais de trabalhadores, superando a institucionalidade e o burocratismo, tem papel relevante para uma perspectiva do direito à educação (comprometida com a libertação da opressão) e restauradora de humanidade (FREIRE, 2014). Pois a educação profissional no Brasil sempre esteve associada à luta de classes (persistência do dualismo educacional) e do qual o Proeja é a possibilidade de mudança estrutural quando prevê o ensino médio integrado (FRIGOTTO, 2012).

Como vimos o atendimento às especificidades dos sujeitos do Proeja possibilitaram a inserção escolar dos jovens e adultos no Ifes campus Vitória. E os conflitos em sala de aula são desdobramentos das condições materiais e antidialógicas das relações pedagógicas.

### 7.3 INTERFACES DAS MEDIAÇÕES

A conjuntura socioeconômica e política do Brasil nos últimos dez anos permitiram ao sujeito da EJA barganhar condições de trabalho. Partindo dessa perspectiva encontramos nos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, a negociação das condições de trabalho como elemento de mediação socioeconômica e política da permanência escolar. Neste aspecto devemos considerar que as condições de trabalho desses sujeitos produzem um desgaste físico, mental e emocional acentuados, e isso, articulado com as condições de vida material e as relações que estabelece com a cultura escolar do Ifes, notadamente, em relação a permanência e o êxito escolar.

Nos relatos dos sujeitos do curso Proeja de Edificações do Ifes *Campus* Vitória reclamam da falta de tempo para os estudos, sendo obrigados a revisão dos estudos nos finais de semana, a noite após ou durante as aulas. Quando conseguem reduzir horas de trabalho possibilita a procura pela monitoria, estudos com colegas e revisão das matérias.

Quando não se consegue negociar as condições de trabalho para a continuidade dos estudos o pedido de demissão apresentou-se como alternativa de acordo com o relato de Ronaldo: “Desisti da profissão de motorista, porque estava influenciando nos meus estudos. Cheguei à empresa e pedi demissão. Disse que estava dando ênfase nos meus estudos. A empresa fez um acordo comigo para eu não perder meus direitos”. A situação de rotatividade, vulnerabilidade e precariedade no emprego desses sujeitos permite transitar do emprego ao desemprego de forma mais frequente.

Essa situação deve ser vista numa conjuntura social favorável ao emprego. Durante os dez anos dos governos Lula-Dilma “o país incorporou 16 milhões de famílias ao mercado de moderno”. A taxa de pobreza “despencou de 26,7% em 2002 para cerca de 12,8% em 2012”. Mesmo diante da crise de 2008 adotou-se a “manutenção da rede de proteção social e dos programas de investimentos públicos em um contexto de queda da receita do governo” (SADER, 2013, p.81-115).

Houve um aproveitamento da conjuntura brasileira que favoreceu o sujeito do Proeja. A permanência na escola foi possibilitada pela escolha tendo em vista as condições favoráveis ao emprego imediato ou de proteção social.

Então, num ambiente de quase pleno emprego ou de política social os sujeitos da EJA tiveram escolhas e suas escolhas recaíram sobre a permanência na escola. As negociações sobre as condições de trabalho realizadas por esses sujeitos devem ser articuladas nessa rede de política social, de programa de investimentos públicos e de formalização do trabalho.

Na luta entre capital e trabalho, no Brasil, o Estado - diante da crise econômica mundial - trilhou o caminho da proteção ao trabalho nos últimos dez anos, que resultou na possibilidade de elevação da escolaridade e profissionalização do sujeito da EJA.

Os empresários possivelmente negociavam com seus trabalhadores de maneira a segurá-los no emprego, pois com o mercado aquecido encontrar funcionários seria mais difícil, se não se criasse condições favoráveis. Foi o caso de “Isaura”, estudante do Proeja Edificações, trabalhadora de serviço de limpeza, que negociou

com seu patrão a redução em trinta minutos do horário de almoço “para que fosse liberada do trabalho meia hora antes”. Chegando meia hora antes no Instituto Federal poderia utilizar-se das orientações da monitoria e estudar as matérias.

A rede de proteção social (salário desemprego, bolsa família, auxílio estudantil) permite a permanência mesmo na situação de desemprego. Mas o tempo da proteção social se esgota. No emprego novo o sujeito não consegue a negociação de horário de trabalho compatível com os estudos e isso compromete a frequência escolar.

Este foi o caso do relato da “Elvira” quando diz que “quando comecei a trabalhar houve mudança para o noturno e tinha disciplina em dependência”. Não tendo oportunidade de negociação com o patrão, por ser novata no emprego, Elvira trancou o curso. Mas expressou o desejo de continuar quando diz que “eu quero voltar este ano para continuar o curso”.

Estudar requer esforço, disciplina, tempo e a negociação das condições de trabalho também é uma forma de humanização do sujeito. Significando, com isso, a necessidade de considerar as condições reais do sujeito para garantir a permanência escolar. O autoritarismo e a falta de diálogo na escola, muitas das vezes, revestem-se de pragmatismo e de incosequência. Se no emprego as negociações avançavam, no entanto, na escola foi a intolerância que predominou: “Quando a gente dizia ao professor para não passar muita matéria, ele dizia que a gente precisava dormir meia hora. [...] Era um pouco angustiante”, desabafa “Isabel”.

A negociação das condições de trabalho relacionava-se ao protagonismo do sujeito, da sua consciência de tomar seu destino na mão e seguir para alcançar o direito à educação negada nas fases anteriores da vida escolar. As condições oferecidas pela conjuntura socioeconômica e política favoreceu o ativismo político desses sujeitos.

Apesar de o ativismo ser individual, na medida em que o sujeito negocia diretamente com o patrão as condições de trabalho, isso poderá amadurecer para um ativismo social. Então, a permanência escolar poderá contribuir para um protagonismo político comprometido com sua causa que é social e não individual. O ambiente

escolar, favorecendo os contatos sociais e o senso crítico, possibilitará mudanças nas relações de trabalho desses sujeitos e na organização das lutas pelas mudanças necessárias à sua humanização.

Mas o Ifes *campus* Vitória, no decorrer dos anos de oferta de cursos Proeja, foi desenvolvendo estratégias de modificações nas relações entre professor e aluno. As reuniões intermediárias promoveram mudanças nas relações tradicionalmente estabelecidas na escola (SCOPEL, 2012). O autoritarismo na relação professor-aluno modificou-se quando se estabeleceu o diálogo. “Mudou muito a relação dos professores com os alunos de lá para cá. [...] De uma postura de arrogância e distanciamento do professor surge outra metodologia, jeito de explicar”, revela “Isabel”.

O diálogo proporcionado nas reuniões intermediárias<sup>30</sup> (pedagógicas), previsto em calendário acadêmico, humanizou os sujeitos. Relações humanizadas permitiram a horizontalidade na troca das experiências e de aprendizagem. Transformar relações pedagógicas de aprendizagem, de valor de troca (conteúdos programáticos) em valor de uso (conteúdos significativos) possibilitou a permanência escolar desses sujeitos porque houve respeito e diálogo.

As relações humanizadas transformaram a postura do professor “não vai passar mesmo” para “quando o professor coloca o lado dele [dificuldades] isso ajuda a gente” (“Isabel”).

A humanização na relação professor-aluno significou valorizar o fazer do outro, quando isso ocorre, motiva a permanência. “Mas um dia na escola a apresentação de uns engenheiros sobre materiais, e aí eu me soltei. Os caras falaram: ‘Pense num cara que conhece’ e se referiam a mim”.

---

<sup>30</sup> Reuniões previstas no calendário acadêmico dos cursos do Proeja que consistem na avaliação conjunta, envolvendo professores e estudantes, das atividades realizadas nos primeiros meses do semestre.

A quebra de hierarquia do saber produz motivação no sujeito do Proeja porque há sentimento de valorização das experiências e conhecimentos adquiridos na prática do trabalho.

Como vimos, o diálogo e a superação de hierarquia de saber possibilitaram humanização e permanência dos sujeitos do Proeja. O tempo escolar pode ser utilizado na valorização do saber dos alunos e na consideração das experiências adquiridas no trabalho.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa teve como objeto de estudo o Curso Proeja de Edificações do Ifes *campus* Vitória no período de 2010 a 2014. Como política conciliatória de classe, o Proeja sofre o limite estrutural do sistema capitalista, onde se pode até alcançar a emancipação política, mas isso não significa alcançar a emancipação humana. É nessa situação que a inserção/permanência no Proeja é a expressão do caráter contraditório da política.

A inserção (matrícula) se fez, mas a evasão predominou como vimos nos indicadores locais do Proeja, devido à cultura elitista (meritocracia) dos institutos federais e às condições materiais precárias dos estudantes. A permanência no Proeja, no entanto, mostra indícios de resistência a partir de dentro das escolas através das mediações socioeconômica e educacional-cultural que expõem a luta de classe e a crise de hegemonia na sociedade brasileira atual.

O Proeja, como uma política educacional fundamentada na formação humana e no direito cidadão contraditoriamente produz ranhura na dualidade educacional brasileira.

A permanência escolar no Proeja é permeada por interesses contraditórios que se expressa na resistência/adesão dos professores e resiliência/conformismo dos alunos na relação pedagógica tensionada por interesses de classe, ocultado pela meritocracia e pela burocracia escolar.

Do ponto de vista da evolução das matrículas o Proeja vem sofrendo um processo de esvaziamento e não consolidação, o que sinaliza que esta política vem sendo preterida em função de outras como o Pronatec, com suas ofertas de cursos aligeirados, fragmentados e instrumentais. Apesar disso, pudemos identificar na experiência analisada a inserção e a permanência escolar no Proeja no Ifes *Campus Vitória* que se contrapõe a esse processo.

A EJA necessita de tratamento pedagógico diferenciado que leve em consideração as condições sociais e culturais dos sujeitos constituindo-se uma demanda complexa para as unidades de ensino da rede federal. Isso exige maior empenho dos campi que devem reorganizar a sua atuação pedagógica no sentido de fortalecer o compromisso dos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino e os seus sujeitos. Essa problemática atua muitas vezes de modo a afastar os agentes públicos do seu enfrentamento, pois muitos não consideram o Proeja como direito dos sujeitos, mas como apenas mais uma política do governo de plantão.

Os dados nacionais apontam que houve redução de matrícula na educação de jovens e adultos no período de 2007 a 2014: na rede federal em 30%, na rede estadual em 15% e na rede municipal em 48%. Enquanto na rede privada houve aumento de matrícula em 220% no mesmo período. Evidente que isso representa transferência de recursos públicos para o setor privado da educação.

Os dados do Proeja no Ifes indicam a redução de oferta de vagas entre 2011 a 2016 em 47%. A oferta da educação profissional foi redirecionada para o atendimento ao Pronatec onde a matrícula teve um aumento no mesmo período de 32%. As forças regressistas na política profissional fizeram um movimento para apoio da

permanência da dualidade educacional que perpassa historicamente a educação no Brasil.

Além da redução geral da oferta, se destacam em relação aos campi do Ifes alguns que não ofertam vagas, isso faz com que a distribuição geográfica do atendimento do direito a EJA fique comprometida. A legislação prevê um percentual mínimo de oferta do Ifes como um todo sem obrigar a oferta por unidade de ensino, mas isso fez com que alguns campi se vejam obrigados a ofertar vagas e outros não. Essa situação possibilita (e ao mesmo tempo denuncia) o fato de que algumas gestões dos campi do Ifes se sintam desobrigadas a ofertar o Proeja e se descomprometam com o atendimento com o seu público.

Centralizando nossa análise nas mediações socioeconômica e educacional-cultural da permanência, pudemos verificar que a assistência estudantil e os programas de proteção social do governo federal, permitiram escolhas ao sujeito da EJA. Essas escolhas recaíram sobre sua permanência escolar.

A assistência estudantil, ao pretender a atenção integral do sujeito da EJA, permitiu suprir condições mínimas de sobrevivência, o amparo à saúde e a moradia, além disso, o acompanhamento da frequência escolar. Dessa maneira, a assistência estudantil tornou-se uma importante mediação socioeconômica no contexto de vulnerabilidade social característico do público da EJA.

A influência da relação professor-aluno modificou-se no processo de implantação e consolidação do Proeja no Ifes. A percepção da historicidade destas questões na escola fez com que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem reconhecessem essa realidade, promovendo o avanço na humanização dessas relações.

O conflito pedagógico vai sendo superado pelo diálogo entre professor-aluno, como foi mostrado nos relatos, valorizando a experiência de vida dos sujeitos. O diálogo de professores e alunos permite um livre debate sobre os procedimentos pedagógicos, levando a avaliação e amadurecimento permanente do fazer em sala de aula. Isso possibilitou a um repensar dos procedimentos dos educandos e educadores. Por outro lado, o comprometimento político do professor, do aluno e

das organizações e movimentos sociais (sindicato, Fórum de estudantes do Proeja e Coordenação colegiada) vão se constituindo como foco de resistência e de denúncia de práticas de exclusão a desse público.

A influência da família representou outro elemento da permanência. A situação do cuidado com a família apresenta o sujeito da EJA como ser social, ser coletivo. Esse ser social articula-se ao passado, ao presente e ao futuro do seu grupo familiar. Neste caso, veem na permanência escolar a superação do passado de exclusão escolar individual e coletivo. Percebem o presente como oportunidade individual e coletiva na medida em que inserem seus familiares na inclusão escolar, seja pelo estímulo ao retorno a escola, seja pela orientação dos trabalhos escolares dos filhos. Vislumbram superar o passado e o presente de exclusão escolar incluindo os filhos e parentes num projeto individual e coletivo para promover melhorias nas condições de vida familiar.

A experiência de vida e a trajetória escolar apresentaram-se como parte integrante das mediações da permanência. Isso potencializou a valorização da escolarização, a maior consciência de seus direitos cidadãos e o fortalecimento das relações interpessoais. A elevação da escolaridade e a profissionalização melhoram as expectativas de oportunidades de emprego para o sujeito da EJA. A consciência dos direitos mobiliza o sujeito em busca de melhores condições de vida. As relações interpessoais no emprego e nos movimentos sociais se fortalecem com as dinâmicas aprendidas na sala de aula e no contexto escolar. Essa historicidade, percebida como mudança da situação do sujeito da EJA, estende-se aos familiares e amigos na medida em que o sujeito é um ser social.

O estágio representa uma mediação no Proeja e, ao não levar as condições reais do sujeito EJA, promove não conclusão do curso. O aluno não consegue concluir o curso sem o estágio e as empresas determinam a idade mínima para o estágio. Mas o sujeito da EJA questiona nas reuniões pedagógicas essa situação, mostrando uma postura de autonomia e protagonismo na luta pelo direito de concluir o curso. Isso ocorre porque o sujeito no período do estágio finalizou a maioria das disciplinas e potencializando-o ao enfrentamento dessa adversidade em sua nova trajetória escolar. Nessa situação, a permanência escolar contribui para uma formação

pedagógica e política quando o sujeito se mobiliza e questiona a imobilidade do instituto diante da situação do estágio.

Deste modo, consideramos o Proeja uma política pública que se insere no contexto de lutas sociais onde a inserção e a permanência escolar se manifestam como resistência da classe trabalhadora. Neste processo, as mediações socioeconômica e educacional-cultural apresentam-se como campos complexos de interesses em conflito que apesar das dificuldades possibilitam aos sujeitos da EJA permanecerem na instituição de ensino. A assistência estudantil representou um importante elemento da mediação ao atuar no atendimento ao aluno. A relação professor-aluno a despeito dos conflitos está se constituindo no diálogo possibilitando superação de rígida hierarquia e viabilizando o processo ensino-aprendizagem. A família, a experiência de vida e a trajetória escolar deste público no retorno à escola mostraram-se elementos potencializadores da permanência escolar, pois constituíram-se em forças de superação. Como política compensatória, o Proeja sofre o limite estrutural da economia e dos interesses do capital, onde se pode até alcançar a emancipação política, mas isso não significa alterar as bases desiguais do sistema econômico e alcançar a plena humanização.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana. **Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA**: problematizando as causas da evasão. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2008.

ALMEIDA, A.; SILVA, M. R. da. **A problemática da evasão no processo de implantação do Proeja no Estado do Paraná**. IN: SILVA, Mônica Ribeiro da.; AMORIN, Mário Lopes.; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. [orgs.] Proeja: Educação Profissional Integrada à EJA entre políticas e práticas. 1.ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

ALMEIDA, Luana Costa. **As desigualdades e o trabalho das escolas**: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. Revista Brasileira de Educação, v.22, n.69, abr-jun.2017.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2000

**Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M<sup>a</sup> Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino, orgs. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica**. In: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e Crise do Trabalho. 12. ed. Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999

BOTTOMORE, Tom.(org.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**,1988. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SETEC. *PROEJA* – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: **Documento Base.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Formação de professores para EPT:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília, DF: INEP, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica:** Legislação Básica – Técnico de Nível Médio. 7 ed., Brasília: MEC, SETEC, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União:** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Brasília, junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024,** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013 resumo técnico.** 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: MEC, 2016.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho humano e capital monopolista.** 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1987.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores:** Busca e Movimento. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira:** uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009). 1 ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

CAPES/SICAPES. **Programa Observatório da Educação:** Rede UFG, UFES, UnB. SICAPES 13769 - OBEDUC/CAPES/INEP, 2012

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 3 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação:** gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Maria. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional.** In.: Revista: Educ. Soc. Campinas, v.31, n. 111, 461-480, abr-jun. 2010.

CIAVATTA, M. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações.** In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

COSTA, C. B.; SCHVEEIDT, M.; VELOSO, M. **O acesso e a permanência dos educandos no Proeja-FIC/Pronatec em Goiânia/GO:** as estratégias desenvolvidas para a amenizar a descontinuidade na formação. In: OLIVEIRA, Edna Castro de. [et al.] [orgs.]. Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DEBIASIO, Flávia Mendes de Jesus. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do Proeja em instituições de ensino de Curitiba – PR.** 2010. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar, Centro de Ciências Humanas. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.

FARIA, Débora Suzane de Araújo. **O PROEJA ensino médio no IFRN – Campus Caicó:** causas da desistência e motivos da permanência. Dissertação (Mestrado em Educação) Natal-RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Fazer História da Educação com E. P. Thompson:** trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Pensadores Sociais e a História da Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** contradições e potencialidades. 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JarinaRodriguesFernandes\\_res\\_int\\_GT2.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JarinaRodriguesFernandes_res_int_GT2.pdf)> Visitado em 17 jan 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **O Proeja e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação.** In: OLIVEIRA; PINTO; FERREIRA, Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja, Brasília: Liber Livro, 2012.

FERREIRA, Rejane Gomes. **Os estudantes do Proeja no IFRN:** a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos. 2014.135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx:** 1843-1844 as origens da ontologia do ser social. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Lucas Bueno de. **O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre PROEJA no Estado do Paraná**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FREITAS, Rony C.O. et al. **Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: caminhos para o fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo**. Vol. 3, Vitória: Ifes, 2013.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In.: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 16.ed. Petrópolis,RJ: Editora vozes, 2009.

FRIGOTTO, Galdêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural**. In.: CIAVATTA, Maria (org.). **Galdêncio Frigotto: Um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – Excertos. Disponível em: <[http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto\\_ciavatta\\_ramos\\_o\\_trabalho\\_como\\_principio\\_educativo.pdf](http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf)> Visitado em: 17 jan 2017.

GARCIA, Rogéria Aparecida. **Não estão na escola? um estudo sobre a evasão na educação de jovens e adultos nos anos iniciais na Rede Municipal de Pelotas**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2013.

GEGLIO, P. C.; ROSA, A. C.; DIAS, V. G. **As causas da evasão de alunos de um programa de Educação de Jovens e Adultos**. Revista Trabalho e Educação/2012. Encontrado em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/733>> Visitado: dez 2016.

GOMES, R. F.; LAUDARES, J. B. **Estudos dos fatores de evasão escolar no Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Revista Trabalho e Educação/2016. Encontrado em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2363>> Visitado: dez 2016.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019**, Vitória-ES, 2014. Disponível em: < [http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi\\_28-08-15.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_28-08-15.pdf)>. Visitado em 15 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão Exercício 2013**, Vitória-ES, março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão Exercício 2014**, Vitória-ES, março de 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. & PAIVA, Jane (org.). **Políticas de educação para jovens e adultos construindo diálogos com as Américas**. 1.ed., Petrópolis, RJ: De Petras; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

KLINSKI, Cláudia. **Ingresso e Permanência de Alunos com Ensino Médio Concluído no PROEJA do IFSUL Rio Grandense – Campus Charqueadas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: CIAVATTA, Maria (org.). **Educação e Crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIMA, Marcelo. **O Desenvolvimento Histórico do Tempo Socialmente Necessário para a Formação Profissional**: do modelo correcional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFET(s). Vitória: Autor, 2010.

LIMA, Marcelo. **Trabalho e Educação no Brasil**: formação para o mercado ao mercado da formação. Curitiba: CRV, 2016.

LIMA, Marcelo; ZANDONADE, Viviane. **Expansão da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima**. Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v.12, n. 1, jan/jun. 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **O PROEJA em construção**: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. Revista Educação e Realidade. v.35, jan-abr 2010. p.111

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, jul-set. 2011. Encontrada em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Visitado em 17 maio de 2016.

MACIEL, Samanta Lopes. **A Política de Educação Profissional do Governo Dilma**: O Direito à Educação no Contexto da Expansão da Rede Federal de

Educação Profissional e do Pronatec. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas,SP: Autores Associados, 2016.

MARCONATTO, Lauri João. **Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Textos sobre Educação e Ensino**: Marx e Engels. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 2.ed. São Paulo: Martin Claire, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**, 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004

MONTEIRO, Simone R. da R. Pires. **O marco conceitual da vulnerabilidade social**. Revista Sociedade em Debate, v.17, n.2, jul.-dez./2011.

MOREIRA,H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, L. M. W.; PRONKO. M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NORO, Margarete Maria Chaipinotto. **Gestão de Processos Pedagógicos no Proeja**: razão de acesso e permanência. 2011. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. **O Desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores**. In.: OLIVEIRA; PINTO; FERREIRA, Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja, Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique. **O percurso do Proeja/ES: conflitos, desafios e proposições**. In.: OLIVEIRA; PINTO; FERREIRA, Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja, Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Organização curricular da educação profissional**. In: ARAÚJO, R. M de L. & RODRIGUES, D. S. Filosofia da Práxis e didática da educação profissional. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, PINTO, 2012- O percurso do proeja/ES: conflitos, desafios e proposições In: OLIVEIRA, Edna C. de; PINTO, Antonio H.; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, p.13 – 41, 2012

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A Cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PINTO, Antonio Henrique. **Educação Matemática e Educação Profissional: elos de uma histórica relação**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

PREMOLI, B. E. U.; CADE, M. B. S. **A evasão e as ações de sustentabilidade e a permanência dos alunos da EJA e Proeja**. In: FREITAS, Rony C. O. [et al] [orgs.]. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: caminhos para o fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo. Volume 2, Vitória: Ifes, 2012.

QUEIRÓZ, Antonio Carlos Guimarães de. **Proeja: egressos do Curso Técnico em Metalurgia do Ifes Campus Vitória e sua inserção no mundo trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.

RICARTE, F. D. N.; LIRA, K.P.L.; MOURA, D. H. **Investigando as causas da evasão em cursos do Proeja no IFRN: o caso da unidade de Currais Novos**. IN: MOURA, Dante Henrique.; BARACHO, Maria das Graças (orgs.). Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente. Natal: IFRN Editora, 2010.

RODRIGUES, Edgar. **O Socialismo e o Sindicalismo no Brasil: 1675-1913**. Rio de Janeiro: Laemmert S.A., 1969.

SADER, Emir. **A Nova Toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOPEL, Edna Graça. **Olhares acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultos no contexto do Ifes Campus Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

SCOPEL, Edna Graça et al. **Os desafios na construção do currículo integrado no Proeja do Ifes campus Vitória**. In.: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. & PAIVA, Jane (org.). Políticas de educação para jovens e adultos construindo diálogos com as Américas. 1.ed. Petrópoles, RJ: De Petras; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

SCOPEL, Edna Graça. **Experiências e Práticas no Proeja do Ifes Campus Vitória. Desafios da Integração Curricular e da Construção Coletiva na Perspectiva da Educação Popular**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

SILVA, Izabel Costa da Silva. **PRONATEC e as artes de governar: capturas e apropriações em uma escola federal do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional, 2015.

SILVA, G.L. R. da; KLEIN, L. R. **Proeja: necessidade e limites de programas de reinserção escolar de jovens e adultos**. IN: ZANARDINI, Isaura Monica Souza.; LIMA FILHO, Domingos Souza.; SILVA, Mônica Ribeiro da. [orgs.]. Produção do conhecimento no Proeja: cinco anos de pesquisa. 1ed.- Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

SILVA, Márcia; INVERNIZZI, Noela. **Qual educação para os trabalhadores no governo do Partido dos Trabalhadores? A Educação Profissional após o Decreto 5.154/2004**, IV Simpósio Trabalho e Educação, ago-2007.

SIQUEIRA, André B. **Alunos do Proeja: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Sapucaia do Sul**. 2010. Encontrado: <[http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/ UNISINOS/2107](http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2107)> Visitado: dez 2016.

SIRINO, Marisa de Fátima. CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. **Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/marisafatimasirinot13.rtf>> Acesso em 30 de julho de 2013.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Volume 1, São Paulo: Editora Nova Cultural/Circulo do Livro, 1996.

SOUSA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. IN: CUNHA, Célio et al. (orgs.). **O método dialético na**

**pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados/Brasília,DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

SUETH, José Candido Rifan [et al.]. **A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs:** da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória-ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. O campo de medições: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In.: CUNHA, Célio da. et all.(org.) **O Método Dialético na Pesquisa em Educação.** Campinas, SP: Autores Associados/Brasília-DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014, p.183-200.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VIEIRA. Edna Ferreira da Costa. **Evasão Escolar no Curso do Programa Educacional de Jovens e Adultos (PROEJA).** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado.** Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Tese (doutorado em educação), 2014

WADER, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social:** a profissionalização em questão. 3.ed. São Paulo: Moraes,1983.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

Entrevista realizada com o estudante		
Masculino	Casado	42 anos.
Aluno(a):		
NOME DE FANTASIA: <b>“Ronaldo”</b>		
Dia da entrevista: 16 11 2016	Local: Biblioteca do Ifes Campus Vitória	Duração: 20 minutos
Curso Técnico em Edificações/Proeja do Ifes campus Vitória	Ano de acesso: 2012	

**Reginaldo:** Conte um pouco sua trajetória antes de chegar no Ifes. Quantos anos você ficou longe da escola? Qual sua idade? Por que resolveu voltar a estudar e fazer o curso de edificações?

**“Ronaldo”:** Tenho 42 anos de idade. Fiquei fora da escola por 25 ou 26 anos. A princípio meu retorno à escola foi para ajudar meu filho. Ele tinha muita dificuldade de aprendizagem. Então eu queria ajudá-lo. Eu concluir o ensino fundamental junto com meu filho. Estudava na mesma escola. Foi a forma que eu encontrei para incentivá-lo a estudar. Estudava na mesma sala dele. Isso me incentivou a voltar aos estudos. Aprendi a tomar gosto pela escola novamente, apesar de ter a idade de 37 anos. Eu descobri que assim poderia melhorar minha renda familiar. Eu trabalhava como caminhoneiro. E na conclusão do meu ensino fundamental, o professor de Matemática falou sobre a inscrição para o curso no Ifes. O curso era para o Proeja e meu filho tinha quatorze anos. Ele não poderia fazer o curso de jovens e adultos por não ter dezoito anos. Por ser menor era proibido meu filho estudar a noite, passei então a acompanhá-lo, estudando junto com ele. Ele brigava muito e seria transferido para outra escola. O diretor me chamou e disse: “Pai o seu filho não tem jeito. Será transferido para outra escola. Junto do Eja (noturno) ele não pode estudar”. Eu disse: “Tudo tem jeito. Se eu acompanhá-lo ele pode estudar noturno.” O diretor perguntou: “Você vai fazer isso?”. Minha resposta foi positiva. Assim, eu repeti da 5ª a 7ª série junto com meu filho. E também fiz a 8ª série terminando o ensino fundamental com ele. Quando conclui a 8ª série, nesta escola próxima da minha casa, o professor comentou na turma que tinha inscrição aberta para o curso Proeja Edificações no Ifes. Estávamos no final de 2011. Fiz a prova e em maio de 2012 comecei o curso. Fiz minha inscrição para continuar o Ensino Médio e prosseguiria junto do meu filho nesta outra escola, mas eu passei no Ifes. Ai eu falei para ele: “Agora vou para o Ifes, você continua aqui”. No ano de 2012 houve uma greve longa no Ifes. Quase que eu desisti. Ai eu pensei: “Eu já estou aqui, não vou dar pra trás, não”. Quando nossa turma começou éramos 48 alunos. Muitos desistiram. Se formaram apenas três alunos e eu me formo agora. A pessoa vai descobrindo que não é aquilo que ela quer. Mas eu estou aqui e a dificuldade é o estágio nesta finalização do curso. Para resolver o problema do estágio eu fiz dessa maneira. Eu trabalho atualmente na área da construção civil. Levei os documentos da escola à empresa e os procedimentos estão sendo validados como estágio. Trabalhei dois anos na empresa como “oficial de manutenção”. A dificuldade para os colegas da turma está em arrumar [conseguir] o estágio. Uma colega nossa se ofereceu para trabalhar (estagiar) gratuitamente, mesmo assim, a empresa não cadastrou. Ela então não pôde pegar o certificado. A maior dificuldade para todos os alunos do Proeja é o estágio. Inclusive no último conselho de classe os alunos colocaram o seguinte: “Se o estágio é obrigatório e a escola tem responsabilidade na oferta, e diante da dificuldade dos alunos Proeja estagiarem, nós propomos um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em substituição ao estágio”. Uma colega da turma foi se inscrever para o estágio e a atendente falou para ela que pelo fato de ter 45 anos não era possível ela ficar na vaga. A empresa quer gente nova de 18 a 30 anos. Eu ouvi informação de que empresas em São Paulo estão dando estágio para pessoas acima de 45 anos. Há a preocupação das empresas em colocarem três idades de funcionários: jovens até 30 anos, adultos de meia idade e adultos mais velhos. Espero que essa

política das empresas chegue ao nosso Estado. O estágio hoje é limitado para determinada idade. Assim, os alunos do Proeja ao não conseguirem o estágio, não conseguem o diploma de técnico e nem o certificado do ensino médio. Por exemplo, essa senhora que eu me referi anteriormente já tem seis anos fazendo o curso e por motivo de idade não consegue o estágio. No conselho de classe da turma alguns professores concordaram com a utilização do TCC substituindo o estágio, mas outros foram contra. Ficou então acertado que os professores e a coordenadora do curso iriam debater a questão. Foi lembrado no conselho de classe que não é obrigatório o estágio aos alunos do curso regular de Técnico de Edificações. Eles fazem [apresentam] o TCC. Aí nós questionamos: “Porque somente os alunos do Proeja são obrigados a fazer o estágio?”. Há um tratamento desigual aos alunos do mesmo curso técnico. Por exemplo, o curso Proeja de Segurança do Trabalho do Ifes campus Vitória pôde substituir o estágio pelo TCC. O motivo é a dificuldade de conseguir o estágio aos alunos de maior idade.

**Reginaldo:** Quais as dificuldades do curso e como foram superadas?

**“Ronaldo”:** Hoje eu trabalho por minha conta. Devido à crise tem um ano e meio que eu fiquei desempregado. Eu trabalho como autônomo. Estou esperando concluir o curso. Já me inscrevi em concurso público. Porque se eu não conseguir emprego no setor privado, tenho a oportunidade do emprego público. Eu quero ir para a área da construção civil. É uma área bem remunerada... e mais de cinco anos aqui dentro [do Ifes] tem que valer a pena. Eu quero ir para a área da construção civil, porque o meu intuito [objetivo] é não parar aqui. Quero dar seguimento e fazer Engenharia Civil. Questionamos o Ifes durante o conselho de classe: “Porque que vai oferecer o Curso de Engenharia Civil no período integral? E mais: Por que não oferecer a noite para não nos excluir [os alunos trabalhadores]?” Porque o trabalhador não vai conseguir fazer em tempo integral [diurno]. Da mesma maneira que a Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo) o curso somente é oferecido em tempo integral. Quem trabalha na área teria a oportunidade de fazer o curso noturno. Tem faculdade particular que “faz” [oferece vagas noturna]. Porque também o Ifes não pode oferecer? Tem professor com a mentalidade que não pode ter curso de Engenharia a noite nas federais (institutos e universidades federais).

**Reginaldo:** Como você analisa a assistência estudantil? Você permaneceria no curso sem a assistência estudantil?

**“Ronaldo”:** Eu permaneceria. Quando eu entrei estava empregado. Achei injusto pedir assistência estudantil, quando muitos dos meus colegas estavam com mais necessidade. Fique preocupado em tomar a vaga [assistência estudantil] de quem precisava. Durante dois anos eu não recebi, pois eu trabalhava. Quando eu fiquei desempregado recorri a assistência estudantil. Inclusive eu ganhei dois auxílios: moradia e alimentação. O auxílio moradia foi cortado este ano. Eles me ajudaram muito na época em que estava desempregado. Hoje eu recebo somente o auxílio alimentação no valor de R\$ 182,00. O transporte público é gratuito ao estudante na grande Vitória: duas passagens por dia. Mas tendo os auxílios, ou não, eu continuaria estudando. Porque eu coloquei como objetivo na minha vida sair do Ifes formado. Desistir da profissão de motorista, porque estava influenciando nos meus estudos. Cheguei à empresa e pedi demissão. Disse que estava dando ênfase nos meus estudos. A empresa fez um acordo comigo para eu não perder meus direitos. Daí eu partir para a área da construção civil. Foi quando eu fiquei no Shopping no município de Vila Velha [ES] no setor de manutenção.

**Reginaldo:** Qual o papel da sua família neste processo de trabalhar e estudar?

**“Ronaldo”:** Minha família é composta de esposa e um casal de filhos. Um filho com 22 anos e uma filha com 17 anos. Minha filha se espelhou muito em ver o pai estudando e trabalhando. Eu saio de casa às quatro horas da manhã e chego à meia noite. Eu tomo banho aqui na escola. Nos finais de semana eu passo estudando em casa. Eu vou acumulando as matérias e no final de semana estudo para não ficar atrasado. Nisso minha esposa reclamou que eu parei de sair nos finais de semana. Ai eu falei para ela: “Olha, nós vamos ter a vida inteira pela frente. Calma”. Tudo tem seu tempo. Hoje o tempo é para estudar. Para a gente melhorar nosso ganho familiar. Em casa somente eu trabalho. Meu filho tem 22 anos e agora que começou a trabalhar.

**Reginaldo:** Você participa de outra atividade (lazer, religiosidade) fora do trabalho e do estudo?

**“Ronaldo”:** Participo na minha igreja aos domingos: da escola bíblica pela manhã e no culto noturno. Compartilhamos o assistir televisão, enquanto eu estudo. Minha família compreende meu empenho.

**Reginaldo:** Como você explica sua permanência no curso?

**“Ronaldo”:** Minha força de vontade. Eu vi muitos amigos logo desistirem.

**Reginaldo:** Por que você não finalizou os estudos quando mais jovem?

**“Ronaldo”:** Minha mãe era solteira e tinha três filhos. Meu pai nunca esteve junto da família. Nunca ajudou minha mãe. Nós [os filhos] precisávamos ajudar nossa mãe. Foi aí que eu precisei parar de estudar para começar a trabalhar. Aos quinze anos trabalhava para ajudar minha mãe e parei de estudar. Aos vinte anos tornei-me pai. Aí é que não dava mais para estudar. Parei na 5ª série. Nesse tempo eu tive entrevistas de emprego. Quando se falava na minha escolaridade prometia-se ligar depois e não ligavam. Isso acontecia mesmo tendo experiência na carteira [profissional]. Mas eles [empresas] queriam a escolaridade. Chegou uma época que comecei a esbarrar [encontrar] esta dificuldade para empregar-me. Hoje eu falo isso muito para o meu filho. Ele concluiu a 8ª série. Começou o primeiro ano [ensino médio] e parou. Ele não quis mais estudar. Começou a faltar aulas. Dizia que ia para a escola, mas não ia. Estava com dezessete anos. Eu falei para ele: “Enquanto você for menor vai ter que ir para a escola”. Ele fazia que ia e não ia. Quando completou dezoito anos eu disse: “A mesma dificuldade que eu esbarrei você terá. Quando você tiver lá na frente para sustentar uma família você sentirá o peso [de não ter estudado]. Hoje você não me vê durante a semana e isso é o peso de não ter estudado lá atrás. Não estudei porque precisei ajudar minha mãe. Você não estuda porque não quer”. Cansei de falar para ele vir se inscrever aqui no processo seletivo do Ifes. Mas ele nunca se interessou. Acredito que em alguma hora ele irá acordar para a vida.

## APÊNDICE 2

Entrevista realizada com a estudante		
Feminino	Casada	46 anos
Aluno(a):		
NOME DE FANTASIA: <b>“Isaura”</b>		
Dia da entrevista: 14 11 2016	Local: Biblioteca do Ifes Campus Vitória	Duração: 40 minutos
Curso Técnico em Edificações/Proeja do Ifes campus Vitória	Ano de acesso: 2011	

**Reginaldo:** Conte sua trajetória escolar e seu retorno à escola?

**“Isaura”:** Minha filha fez o curso Técnico em Metalurgia no Ifes campus Vitória e na época eu tinha mais de 34 anos fora da escola. Quando ela estava próxima de se formar fiquei sabendo que aqui tinha Proeja. Vi como uma oportunidade de terminar os meus estudos. Acontece que eu tinha a 5ª série. Então matriculei no curso de EJA e fiz as provas, referentes a ensino fundamental (6ª a 8ª série). Quando abriu novamente oferta de vagas no Ifes, candidatei-me a vaga no Proeja. Meu temor era a prova de seleção para o Ifes. Eu já havia tentado três vezes para o curso de Mecânica, mas na disciplina Português eu zerava a prova. Eu não sabia que tinha curso Proeja, por isso, fazia para o curso regular. Na época minha filha estava fazendo o curso pós-médio de Metalurgia, com duração de dois anos e formou-se. E através da minha filha fiquei sabendo do curso Proeja. Fiz minha inscrição e pedi isenção de taxa. Pedi a Deus que não houvesse prova, porque se tivesse certamente que seria reprovada na disciplina de Português. Acho que Deus ouviu minhas preces e imagino que houve algum problema no Edital de Seleção do Curso Proeja, pois a minha turma não fez prova. Tinha colega que estava fazendo faculdade. O processo seletivo consistiu na análise de documentos. Era uma turma bastante grande. Muito complicada. Mas logo houve desistências do curso. Alguns saíam e voltavam desestimulando os colegas que frequentavam normalmente. No final de um determinado tempo, apenas 15 alunos permaneceram. No segundo ano do curso tive uma perda: a morte de minha filha. A filha caçula. Ficando apenas um rapaz, hoje com 24 anos, e a filha, mais velha, com 28 anos, que trabalha na Vale. É técnica em metalurgia, ex-aluna do Ifes. Quando ocorreu isso, tive muito apoio dos professores e dos colegas, que foram são muito solidários. Pois aqueles que têm dificuldades encontram apoio naqueles que entendem a matéria. Isso é importante, porque às vezes a linguagem do professor dificulta o entendimento. A linguagem que a gente entende é outra. Os colegas, então complementavam as explicações do professor. A diferença de idade entre os alunos não interferia na união com o objetivo de vencer as dificuldades nas matérias [a entrevistada tem 46 anos e na sala tem colegas de 22 anos a 52 anos]. O encontro da gente é sempre na escola. Quanto à recepção da escola aos alunos do Proeja o que marcou foram alguns professores com sorriso receptivo. Quando a gente chega numa escola depois de muito tempo... e a primeira professora [...] que chegou com um sorriso foi ela. Toda a turma que permaneceu até hoje fala que o sorriso da professora expressava o “sejam bem vindos”. Mas de todos os professores não tenho o que reclamar deles. O professor de História [...] levava a gente “dentro da História”. Ele conta uma História que a gente consegue enxergar mesmo a gente não estando no tempo. A gente consegue imaginar o tempo... Além disso, houve orientação sobre vestimentas e calçados. Houve alguns contratempos de colegas que não respeitavam as normas. Mas passados seis meses os baderneiros viram que aqui não era o lugar deles. As avaliações na escola baseavam-se nos conteúdos dados. Eles eram debatidos na sala de aula. Então as provas respeitavam essa dinâmica. Quanto ao uniforme escolar fomos liberados para não utilizá-lo. Mas alguns quiseram comprá-lo. Outros o receberam por doação da escola. Mas eu acho que o uniforme deveria ser usado obrigatoriamente. O tempo que fiquei fora da escola foram 34 anos, como já disse. Fiquei sem estudar por dificuldades

dos pais [na família]. Ou você estudava ou trabalhava. Se não trabalhasse morria de fome. Minha família era composta por cinco filhos. As dificuldades da família eram porque meu pai gastava muito com bebida. Ele tinha problema de alcoolismo. Na época não se via isso como doença, portanto, não se tinha acesso a tratamento. Foi muito difícil para a família. Havia também a ideia da minha mãe de que quem fez até a 4ª série, tinha estudo suficiente para trabalhar em casa de família (como doméstica). Essa ideia foi triste para mim, pois comecei a trabalhar aos 13 ou 14 anos. Eu gostava muito da escola. Eu passava [era aprovada] com as melhores notas, menos em Português. Eu tinha um carinho muito grande pela escola. Por mais dificuldade que eu tivesse, pois desde novinha usei óculos. O primeiro óculos a escola forneceu. Eu tinha paixão pela escola. A grande verdade é que eu ia para a escola para comer. E o segundo motivo de ir para a escola era para aprender. Quando estava na escola era para aprender. Quando eu cheguei aqui na escola [Ifes] houve desavenças com colegas. Eu falava para alguns deles calarem a boca durante as aulas e alguns não gostavam. Tive que deixar de estudar para cuidar dos filhos da minha irmã mais velha. Mas antes eu cuidava de uma criança de outra família. Era remunerada e estudava de 18 às 21 horas. Dessa maneira eu consegui estudar até a 5ª série. Mas meu pai falou que minha irmã precisa de mim. Ele disse ou você ajuda a cuidar dos seus sobrinhos ou eles vão morrer. Essa pressão psicológica levou-me a parar de trabalhar em casa de família. Fui cuidar dos meus sobrinhos. Nesse período minha irmã teve três filhos que eu tive que cuidar. Depois de dois ou três anos voltei a trabalhar em casa de família, porém não voltei a estudar. Ao fazer 18 anos tive a primeira filha. Eu estudava em cursos de curta duração no Senai: curso de pedreiro, de pintor, de eletricista. Esses cursos sempre tinham matéria básica, quer dizer que de alguma forma eu estava sempre estudando. Eu tinha dificuldade de ajudar meus filhos na escola. Eu pensava, meu Deus, vai chegar uma hora que não conseguirei ajudá-los. Hoje eles me ajudam. Minha filha se formou no Ifes e está trabalhando na área. E logo começou a fazer faculdade. Ela trabalha e estuda. Então, às vezes, ela precisa trancar matérias por causa do serviço e do cansaço. Na época que minha filha estudava eu trabalhava em serviço de limpeza. Mas negociava meu horário de almoço (fazia 30 minutos) para que fosse liberada do trabalho meia hora antes. Assim, conseguia chegar à escola para aula na monitoria ou estudar. Mas muitas vezes reservava um tempo no local do trabalho para estudar. A escolha do curso de Edificações se relacionava aos cursos de que eu fazia no Senai (pedreiro, pintor, elétrica, hidráulica). Mas eu sempre pensei em ser professora. Já trabalhei em creche, pré-escolar. Depois de adulta passei a ver com beleza a mulher que trabalha na construção civil. Quando cheguei aqui em Vitória, via muitas mulheres trabalharem nessa área. Vi várias mulheres trabalhando no museu do negro: pintando. É neste contexto que surge o edital de seleção do Proeja Ifes campus Vitória. Em casa sempre fazia os consertos. Meu pai era aposentado da política militar, mas fazia bico de pedreiro. Eu o via fazendo e outras pessoas também. Em 2013 houve alagamento da minha casa no município de Vila Velha. Eu fiz o trabalho de recuperação das avarias da enchente em casa. O serviço consistiu em subir o piso e o telhado. Eu fiz o reboco, a pintura e a parte elétrica. Na parte elétrica fiz errado. Quanto à relação teoria e prática no curso de Edificações - eu tinha consciência quando fiz a matrícula - que se eu tivesse o curso médio estava bom. Estava disposta a concluir o ensino médio, porque eu não tinha o curso médio. Mas colegas da turma que tinham o curso médio ficavam saturados de ver a mesma coisa. Para mim tudo era novidade. Quanto ao horário de chegada à escola. Minha rotina era a seguinte: 7:30 saía de casa para o trabalho (serviço de limpeza). Iniciava às 8 horas e saía às 17h30min. da empresa. Negocie para sair meio hora antes. Fazia meia hora de almoço e descontava na saída. Assim, chegava tranquilamente às 18h20min. à escola. Minha dificuldade era que eu não tinha vale transporte, pois morava próximo ao emprego. No início do semestre, no processo de cadastramento, ficava sem o vale transporte escolar. Nem sempre a gente tinha o dinheiro para vir à escola nos quinze dias iniciais. Quanto ao material didático minha dificuldade era acesso à régua, ao compasso e ao calímetro. A escola emprestava, mas não era suficiente para todos da turma.

**Reginaldo:** Qual o seu tempo de estudar?

**“Isaura”:** Eu estudava a noite. Não deixava acumular trabalhos. Era mais ou menos duas horas à noite, após a escola. Às vezes para dar conta, não almoçava para concluir os trabalhos escolares.

**Reginaldo:** Como era a relação professor-aluno?

**“Isaura”:** Quando a gente dizia ao professor para não passar muita matéria, ele dizia que a gente precisava dormir meia hora. E a turma era grande e barulhenta. Devido a isso o professor ia avançando com a matéria. Ele dizia, se vocês têm tempo para conversar, então, têm tempo para estudar. Era um pouco angustiante. Eu procurava anotar tudo o que era escrito no quadro. Isso era devido a minha dificuldade de memorizar. Quando havia exercício do livro copiava as questões no caderno e respondia. Na época de prova essas anotações, inclusive os exercícios respondidos, eu

relia no ônibus. Na turma se formou o grupo mais interessado. Sentávamos sempre na frente e fazíamos os trabalhos juntos.

**Reginaldo:** Você recebe assistência estudantil?

**“Isaura”:** A assistência estudantil no começo eu recebia e me ajudava muito. Às vezes eu vinha para cá [escola] sem comer nada. Tinha dificuldade em casa e com o dinheiro da bolsa comprava comida. Não comprava só material para a escola. Essa é a grande verdade. A bolsa alimentação (R\$ 150,00 – cento e cinquenta reais) ajudava na compra de comida para casa. Quanto às apostilas o aluno tem direito, se ele for bolsista. O meu problema maior era a disciplina Desenho. Tinha que comprar o esquadro, o escalímetro e outros. O problema ocorria quando você repetia uma matéria e perdia o direito a bolsa. Acontece que no ano seguinte você continua estudando, mas agora sem a ajuda da bolsa. Muitos saem da escola neste momento, porque não tem condições de comprar o material, e se isso ajudava na alimentação é mais uma dificuldade para o aluno. “Eles têm que pensar o seguinte: o aluno ficou reprovado numa matéria, mas vai continuar fazendo o restante...”. Somam-se a isso os pedidos dos professores quando que requer algum gasto... O aluno fica tão para baixo, por não poder comprar o material, que acaba desistindo de continuar estudando. Eu já fiquei de dependência e perdi a bolsa. Foi difícil porque foi o momento em que eu mais precisava do dinheiro. O material para o desenho é a maior dificuldade. A escola não doa o material em papel, canetas, esquadro e nem as cópias que se precisa fazer. O material feito em auto-cad precisa ter cópia.

**Reginaldo:** Como é o apoio da sua família?

**“Isaura”:** A família tem apoiado, principalmente, minha filha. Quando faço alguma reclamação ela diz para não desistir. Meu filho (24 anos de idade) fez a seleção este ano (2016). Iniciou os estudos aqui na escola. Eu disse a ele: “O que manda é ter o ensino técnico... faculdade”. Venho falando a ele algum tempo para voltar a estudar.

**Reginaldo:** Como você equilibra estudo, trabalho e família? E como é a cobrança da família?

**“Isaura”:** Não tinha cobrança. Os filhos são todos crescidos. Sou descasada.

**Reginaldo:** Você faz trabalho voluntário? Lazer?

**“Isaura”:** Na igreja eu sou responsável pelo estudo bíblico das crianças. Na leitura da bíblia não conseguia ver as pontuações: ponto, parágrafo e vírgula. Daí minha dificuldade de interpretação e redação de texto. Quando alguém ler para você, aí dar-se conta das pontuações no texto.

**Reginaldo:** Como você explica sua permanência na escola?

**“Isaura”:** Meus filhos insistindo para continuar. Os amigos e os professores foram grandes incentivadores para não desistir do estudo. Às vezes tinha que pegar pouca matéria. Permaneço, principalmente, para eu poder terminar, pelo menos o ensino médio, mas como a gente pode também se formar no técnico... Essa é minha persistência... começar e terminar, mesmo com todas as dificuldades... o que não fácil.

### APÊNDICE 3

Entrevista realizada com a estudante		
Feminino	Casada	40 anos
Aluno(a):		
NOME DE FANTASIA: “Isabel”		
Dia da entrevista: 18 11 2016	Local: Biblioteca do Ifes Campus Vitória	Duração: 40 minutos.
Curso Técnico em Edificações/Proeja do Ifes campus Vitória	Ano de acesso: 2012	

**Reginaldo:** Conte sua trajetória escolar antes do Proeja?

**“Isabel”:** Eu tentava fazer provas de concurso e via que não tinha base. O que eu havia estudado naquela época não tinha base para fazer concurso. Disso eu sabia que precisava voltar a estudar. Antes do Proeja eu havia terminado a 2ª série do Segundo Grau [ensino médio]. Mas eu não tinha base para fazer uma prova do Enem [Exame Nacional do Ensino Médio].

**Reginaldo:** Então, você estudou até os 17 anos?

**“Isabel”:** Sim, voltei agora com mais de 30 anos de idade [para fazer o Proeja]. Neste período fora da escola tive filhos. Fiz o curso [qualificação] de Arquitetura (em instituição particular), onde não havia exigência de escolaridade. Fiz o curso de CAD, onde tinha matéria de desenho de topografia, desenho de mecânica, desenho de arquitetura, desenho de perspectiva e outros. Aqui (no Ifes) você estuda um ano os comandos para realizar os desenhos. E não se consegue fazer um “detalhezinho” porque faltou conhecer um comando.

**Reginaldo:** Você, então, tem uma ligação com esta área da construção civil?

**“Isabel”:** Sim, sempre gostei. Ainda não estou no ramo [trabalhando na área] porque eu deveria ter passado por aqui primeiro.

**Reginaldo:** Seus pais trabalham na área?

**“Isabel”:** Não. Eu sou menina. Menina tem que casar e ter filhos. Eu sou a ovelha negra da família. Eu não tinha que está estudando.

**Reginaldo:** Por que você parou de estudar?

**“Isabel”:** Eu parei de estudar porque queria trabalhar. Queria trabalhar para poder fazer uma faculdade. A faculdade que tinha era arquitetura: de manhã, tarde e noite. Quando eu falei para o meu pai que queria fazer a faculdade à noite ele não concordou. Então, eu pensei vou trabalhar, juntar um dinheiro... [neste período] arrumei um namorado. Tive uma filha que ficou doente... E um monte de coisas... Quando tudo normalizou, disse [pensei] agora é hora de estudar. Fiz esses cursinhos que não resolveram. Hoje, [depois desses estudos aqui no Ifes] eu posso pegar esses livros e resolver os problemas [exercícios]. Eu nem imaginava que o que eu havia estudado era topografia [no Proeja foi que eu descobrir isso]. Nesses cursos, eles fazem uma salada. O que conta é o dinheiro. [gerou insatisfação]

**Reginaldo:** Você nunca trabalhou na área?

**“Isabel”:** Não, porque eu não me sentia segura. Hoje é diferente, tenho segurança dos conhecimentos na área.

**Reginaldo:** Como você ficou sabendo do Proeja?

**“Isabel”:** Através de uma colega minha que já estava fazendo. Ela fez Curso Proeja em Segurança do Trabalho. Inclusive já está trabalhando na área. Ela me incentivou a me inscrever. Eu nem sabia que era quatro anos. Eu só queria fazer Edificações. Depois soube que o ensino médio era integrado ao técnico. [Pensei] vou juntar o útil ao agradável.

**Reginaldo:** Como foi a seleção para o Proeja?

**“Isabel”:** Houve entrevista. Tinham 150 pessoas e na prova escrita tinham 80 pessoas.

**Reginaldo:** Você teve o apoio de teu marido?

**“Isabel”:** Eu tinha um sonho de entrar aqui. Eu não entrei porque não tinha base para fazer as provas. Se você não orientar seu filho: “Aqui é o melhor”. Ele não vai saber.

**Reginaldo:** Qual é a escolaridade do seu pai?

**“Isabel”:** Ele tem o Segundo Grau completo. Naquela época ele entrou na Vale como torneiro mecânico e pronto...

**Reginaldo:** Quais são suas expectativas com relação à escola?

**“Isabel”:** Quanto aos professores, três ou quatro se preocupavam com os alunos, os restantes, não. Eles diziam o seguinte: não vai passar mesmo. Esses professores eram os mais desanimadores. Depois, os adultos (colegas da turma) vão ficando mais arrogantes. Não sei porque... Talvez o ego vai crescendo. Aí na turma os colegas querem excluir você que tem mais dificuldade. Arma-se uma competição. Isso começa a te desanimar. Você está cansado, deu duro no trabalho, tem família... Ainda tem um colega enchendo seu saco... Metade deles que ficaram no meio do caminho foi justamente por isso. Conflitos entre colegas, fofocas, perseguição, encheção de saco... A pessoa mandar você para casa. Pergunta: o que você está fazendo aqui? Uma arrogância sem tamanho. Esses colegas não gostavam que se perguntasse ao professor. E diziam: Por que você estar perguntando isso? Mas o professor não se importavam de explicar uma, duas e três vezes. Eu comecei a perceber isso. O que não se pode é desmerecer uma colega que ainda não entendeu. Tem alguns colegas da turma que querem somente terminar o segundo grau. Penso: Por que vou aguentar o abuso do colega se eu não preciso dele para nada? Em minha opinião a diretoria pega de leve com os alunos do Proeja. Ao perceber essas atitudes nas turmas a ação deveria ser imediata. Eu já presenciei caso de aluno agredir professor verbalmente. Eu conhecendo o cara (o colega) não admito... Há falta de respeito com o professor. A escola deveria ser mais enérgica.

**Reginaldo:** Você não se sente vitoriosa de ter permanecido, apesar desses colegas ruins?

**“Isabel”:** Os que destroem os outros foram os que ficaram. Eu fiquei. Por quê? Quando eu chego próximo de um professor, que tem um olhar diferente, ele chega ao seu nível e consegue te explicar. Aí gente! Meu lugar é realmente aqui. Eu não posso tá olhando pra fulano... Eu me sentia mal no Segundo Grau exatamente por isso. Quando eu ia procurar meu professor, ele não dava a atenção. Aqui, em nenhum momento, nenhum professor recusou-se a explicar matéria, mesmo não sendo meu professor: “Senta aqui que eu vou te ajudar.” Isso exatamente que me fez está terminando o curso. Essa atenção do professor.

**Reginaldo:** Quanto tempo você ficou fora da escola? Por que resolveu voltar a estudar? E por que fazer o curso de Edificações?

**“Isabel”:** Aproximadamente dezoito anos sem estudar. Voltei porque queria trabalhar; queria fazer um concurso e não tinha base. Eu acho que tinha medo do curso de Edificação: era difícil, complicado. Eu não tinha base de matemática aí ficava com medo. Quando eu fiz a prova aqui no Ifes, eu nem reparei que tinha feito para o curso de Edificações. Depois eu fui descobrindo...

**Reginaldo:** Quais as dificuldades no Curso? Como foram superadas?

**“Isabel”:** Minha maior dificuldade foi com os colegas, como já disse acima... Arrogantes. Eu não sei se os adultos têm “essa coisa” de competir... E eles trazem para cá [escola]. Acho que a competição na vida e eles trazem para cá.

**Reginaldo:** ... E a relação com os professores?

**“Isabel”:** Mudou muito a relação dos professores com os alunos de lá para cá. Eu percebi o desenvolvimento dos professores na relação com os alunos. De um ano para outro eles mudaram o

seu jeito de dar aula. De uma postura de arrogância e distanciamento do professor surge outra metodologia, jeito de explicar.

**Reginaldo:** Você acha que as reuniões intermediárias (conselho de classe) ajudaram nesta mudança?

**“Isabel”:** Acho que a falha está no setor pedagógico. Após a reunião será que se encaminham as solicitações da reunião? Será que o setor pedagógico senta com os professores e conversa? O setor pedagógico deve agir para melhorar a relação entre os colegas.

**Reginaldo:** Como você superou esses conflitos com colegas?

**“Isabel”:** Tem dia que dá vontade de voltar para casa. Aí você vê um colega arrogante que também foi reprovado... Penso: “...Então eu não sou idiota”. Porque eles fazem você se sentir idiota, retardada. Mas tem professor (com doutorado) dizer que ficou reprovado... Ele diz: “Isso foi bom para mim”. Eu penso: “Me deixa observar o lado dele também”. Quando o professor coloca o lado dele isso ajuda a gente. Isso ajuda a perceber que não sou só eu que passo dificuldade de aprendizagem. As histórias dos professores ajudam muito. Suas dicas do que precisa ler...

**Reginaldo:** A assistência estudantil ajudou na sua permanência no curso?

**“Isabel”:** Isso foi ótimo. Contribuiu muito. Quando entrei aqui meu marido estava ganhando muito pouco e eu não estava trabalhando. Eu tinha saído de um trabalho de babá. Se naquela época, no início do curso, não tivesse assistência estudantil eu não teria como vir para a escola. Eu ia abandonar o curso por razões financeiras. Hoje, já não preciso mais. Graças a Deus, que e me vendo estudando meu marido percebeu que não poderia ficar pra trás. Hoje ele ganha mais, tem um trabalho melhor e saiu da acomodação. Movimentei minhas filhas. Ele também se movimentou para não ficar para trás. Isso fez bem lá para casa.

**Reginaldo:** Qual a contribuição da família para sua permanência escola?

**“Isabel”:** Todos reconhecem a minha luta aqui na escola. Tenho uma filha de onze e outra de nove anos. Minha filha mais velha estuda em Jardim da Penha. Eu fiz questão de fazer a matrícula nessa escola. A família brigando para eu colocar no nosso bairro. Eu disse que não ia colocar na escola do bairro. Eu sei as dificuldades que tive... E eu não vou deixar minhas filhas terem a mesma dificuldade. Eu escolho a escola para minhas filhas. Meu esposo não interfere. E meus estudos aqui têm contribuído para ajudá-las. Elas não estudam na escola pública do meu bairro. Têm muitos pais que não conseguem ajudar os filhos. Eu estou conseguindo graças aos estudos aqui no Ifes. Eu não quero que elas passem o que eu passei. Em casa formamos grupos de estudo das minhas filhas para fazer trabalhos escolares. As mães não sabem ajudar. As crianças não sabem procurar na internet. Eu é que entro no grupo para ajudar minha filha e as colegas. Foi graças à escola que aprendi, pois eu não sabia como procurar, como fazer o trabalho. A escola ensinou-me tudo isso. Aqui os professores passam trabalhos para ir buscar...

**Reginaldo:** Como você concilia trabalho e escola?

**“Isabel”:** Esse ano eu optei em não trabalhar. O ano passado fiz estágio. Fiquei dois anos de estágio na prefeitura.

**Reginaldo:** Alguns colegas seus têm dificuldade em conseguir estagiar. Como foi para você?

**“Isabel”:** Alguns colegas não conseguem. Por quê? A pessoa que entrevista não olha só o estagiário. Olha tudo em volta. Entre uma pessoa que sabe receber ordem e outra que não sabe receber, vai escolher quem sabe receber ordem. Então, é a arrogância de alguns colegas que procuram estágio. Essas pessoas que não sabem receber ordem do professor não vão se dá bem na vida. Tudo gira em torno de ordem. Saber obedecer. O estágio que eu fiz na prefeitura era do setor do IPTU. A coordenadora chegava comigo e dizia: “Isabel, quero que você avalie este prédio”. A avaliação era feita na planta e/ou no prédio. Eu inclusive já entreguei o relatório do estágio à escola. Havia a preocupação da coordenação do curso de saber se as pessoas estavam tratando mal a gente. Se havia a obediência às normas do estágio. [00:40:00] Olha uma coisa interessante que eu analisei da turma arrogante. Todos estavam falando: “Ha! Eu não consegui estágio!”. Eu falei: “Eu acabei de estagiar dois anos na Prefeitura”. Eles olharam para mim como se pensassem: “Essa idiota conseguiu estagiar dois anos?”. E falei mais: “Eu não fiquei mais no estágio porque não quis. Porque eu dei preferência para cá [escola]”. Disseram: “Como?! Você ficou doida?” Eu disse: “Tem coisas na vida que você tem que optar”.

**Reginaldo:** Como você conciliava o estágio e a escola?

**“Isabel”**: Eu estagiava de manhã e minhas filhas ficavam na escola. À tarde eu ficava com elas em casa. À noite eu vinha estudar. Meu esposo ficava a noite com as filhas.

**Reginaldo**: Como você faz para estudar?

**“Isabel”**: Eu estudo à tarde. Minhas filhas também ficavam fazendo os deveres de casa.

**Reginaldo**: Fale um pouco do seu lazer?

**“Isabel”**: Vou a Igreja aos domingos. Não participo de nada na Igreja como voluntária. É uma opção minha de concentrar na escola. Até o lazer eu renunciei para estudar. Eu sabia quando entrei aqui que tinha de estudar muito. E pela minha deficiência em matemática, teria que estudar ainda mais.

**Reginaldo**: Como você explica sua permanência no curso?

**“Isabel”**: Da época que eu entrei até agora os professores melhoraram muito. Eles têm um maior comprometimento com o aluno. E também, por exemplo, se eu chegasse numa sala de professores pedindo ajuda e nenhum me ajudasse... Eu com certeza já teria abandonado a escola. Porque foi isso que aconteceu em outra escola. Eu pedia ajuda e o professor dizia: “Se vira...”. As vezes precisa de uma segunda vez falando [explicando]. Eu acho que é muita informação na escola e tem mais os problemas de casa. Aí demora em captar. Precisa explicar mais de uma vez.

**Reginaldo**: A monitoria ajuda?

**“Isabel”**: Ajuda muito. Esses meninos da manhã, monitores dos cursos regulares, são excelentes. Já os meninos da tarde, que são alunos do Proeja, são mais complicados. Um ou dois que salvam. O resto, te olham meio assim. Os monitores da manhã te explicam dez vezes se você precisar. Sem haver discriminação, sem perder a paciência. Agora, os alunos monitores do Proeja são arrogantes, perdem a paciência...

## APÊNDICE 4

Entrevista realizada com a estudante		
Masculino	Casado	60 anos
Aluno(a):		
NOME DE FANTASIA: “José”		
Dia da entrevista: <b>02 12 2016</b>	Local: Biblioteca do Ifes Campus Vitória	Duração: 60 minutos
Curso Técnico em Edificações/Proeja do Ifes campus Vitória	Ano de acesso: <b>2010</b>	

**Reginaldo:** Conte a tua trajetória escolar antes do Proeja?

“José”: Eu não tive muito estudo quando era jovem. Naquele tempo nós não tínhamos condições de estudar por causa do trabalho. Desde criança, eu ajudava a família. Não tinha escola. Eu fiz o Mobral e parei.

**Reginaldo:** Onde você morava?

“José”: Morava em Fortaleza até 1976. Ainda menor comecei a trabalhar. Aí, eu parei de estudar na 4ª série primária. Era muito difícil trabalhar e estudar. Até que os professores ajudavam muito, mas não deu para continuar estudando. Eu cheguei à cidade de Vitória-ES em 1978. Em 2004 resolvi voltar para a escola. Apesar de que eu nunca pensei em voltar a estudar. Eu trabalhava viajando o estado do Espírito Santo e não havia tempo de estudar. Meu trabalho era na construção civil desde 1969. Quando resolvi voltar a estudar procurei uma escola. A diretora perguntou-se: “O senhor parou em que série?” Eu respondi dizendo que havia parado na 4ª série. Apesar disso eu lia muito jornal e revista. Mas sempre fui muito ruim em escrever. Então, a diretora pediu-me um comprovante de ter concluído a 4ª série primeira. Eu não tinha como comprovar. Eu havia frequentado a escola nos anos 1970. Nunca mais havia voltado para uma escola, a não ser para fazer reforma do prédio. A diretoria disse-me que não havia jeito, que eu teria de começar do zero. Eu então disse: “Beleza! Agora eu tenho muito tempo para estudar”. As 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série para mim foram um tédio. Eu ajudava todos na sala e descobri que havia pessoas com mais dificuldade. Quando eu não ia para sala de aula fazia falta aos meus colegas. Eles reclamavam minha presença, porque eu ajudava naquelas contas básicas de matemática, geografia e conhecimentos gerais. Eu era o braço direito da professora. Eu gostava de ensinar. Na minha profissão sou professor. Mas o “bicho” pegou na 5ª série em diante. Na 5ª série eu mudei de escola e fui reprovado. Era o curso noturno da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Eu fazia uma série em seis meses. Deslanchei com a ajuda dos professores (“professores top”). Eles viam que eu tinha grande interesse nos estudos, que estava cheio de energia. Nesta escola eu reprovei na 5ª e depois na 7ª série. Às vezes eu brinco com as pessoas dizendo que é com reprovação que se aprende, mas essa “brincadeira” não é muito boa porque demora muito a concluir as séries. Em 2010 eu estava concluindo a 8ª série e fiz a inscrição no Ifes. Minha filha estudava aqui e me deu um material para estudar. Fiz a prova sem preparatório e fui aprovado. Nesse tempo eu tive um chefe que era técnico de obra. Ele havia estudado aqui. “Pense num cara que tinha conhecimento! Eu disse: No dia em que voltar a estudar vou ser igual a esse cara”. E acho que hoje eu sou um pouquinho melhor do que ele. Isso é devido ao tanto de conhecimento que adquiri aqui, depois que entrei no Ifes. Apesar de que eu me senti perdido, no início. Eu era analfabeto digital. Quando eu entrei aqui não tinha computador e nem sabia ligá-lo. A primeira coisa que fiz foi comprar um, pra ver se não dependia muito dos meus colegas. Eu fiz um cursinho no Senac, de informática. Aproveitei o tempo da greve do Ifes. Foi muito bom, pois era o básico de informática. Era o que precisava naquele momento. Fazer apresentação de trabalho em “power point” era um terror. Os colegas me ajudavam, mas não ficava do jeito que eu queria. Sou tímido e na apresentação de

trabalhos a perna tremia e a voz sumia. Eu pensava: as coisas têm de mudar e sem pensar em desistir. Na minha turma tinha colegas com 3º grau. Mas eu comprei um notebook e os colegas na sala me ajudavam. Eu cheguei a levar zero em uma apresentação. Era para eu ter desistido de estudar neste momento. Mas um belo dia, na apresentação de ‘power point”, tirei nota dez. Eu estudei o “dia todo”: tinha duas horas para estudar. Meus colegas me elogiaram porque eu tinha superado essa dificuldade, na qual tinha tirado zero no semestre anterior. A partir daí todas as apresentações de “power point” eu ficava responsável. Pesquisava, construía a apresentação. Minha prática na construção civil dava-me segurança de que fotos e desenhos mostrar. Hoje, sinto segurança na apresentação diante da turma. Fiquei solto nas apresentações. Sabe quem me ensinou a preparar apresentação? Os repórteres de rua. Você tem que apresentar o “power point” com o mínimo de texto, mais fotos. Naquela época (2010, 2011) eu trabalhava na sede da polícia federal. Eu observava como os repórteres faziam suas apresentações diante da câmera. Vi que memorizaram o texto para não olhar no papel. Ao vivo na tv tinham o suporte do papel-texto na mão. Ainda não estou satisfeito, quero melhorar ainda mais minhas apresentações.

**Reginaldo:** Então essa superação motivou você a permanecer na escola?

**“José”:** Sim. Uma professora da área técnica dizia para mim: Você que trabalha na área e deve ser o melhor. Hoje, sobre a aplicação de materiais está tudo na memória e agradeço a ela tudo que me ensinou. O profissional prático não lê as orientações do fornecedor. Mas descobri que você tem que ler para melhor utilização do material. No meu trabalho, agora, eu oriento “o meu pessoal” para a leitura prévia. Isso evita perda de tempo. E mais, sem prejuízo à saúde do indivíduo. Isso eu devo à escola que está me deixando desse jeito: um excelente profissional na minha área.

**Reginaldo:** Por que você está demorando na conclusão do curso?

**“José”:** Eu tive um acidente de moto em 2012. Fiquei quatro meses sem levantar da cama. O problema que tive no retorno à escola foi ter que entrar em outra turma. Nisso me sentir “um peixe fora d’água”. Sentia-me largado, isolado na turma. Não consegui me enturmar. Ninguém me ajudava, ninguém sabia quem eu era. Poxa, eu sou mestre de obra. Entendo de vários procedimentos com materiais. Falei para a “mulher” [esposa] vou parar. Não conseguia me achar na turma. Havia muito individualismo. Mas um dia houve na escola a apresentação de uns engenheiros sobre materiais e aí eu me soltei. “Os caras” falaram “pense num cara que conhece” e se referiam a mim. Eu não precisava está na escola. Sou profissional na minha área. Sou um profissional que todo mundo quer. Hoje não ficaria desempregado porque eu resolvo problemas na minha área. Mas a escola tem me dado muito suporte. Estou com seis anos no Ifes. Eu quero chegar lá no topo. Tenho muitas dificuldades, mas quero chegar lá.

**Reginaldo:** A escola tem respondido as suas expectativas?

**“José”:** Sim, mas em algumas disciplinas ainda não consegui me achar. Por exemplo, na disciplina Topografia tenho ficado em dependência. Sei que não vou usa isso no meu trabalho, mas sei que a gente precisa conhecer. Eu não sei o que acontece, mas na prova... As aulas são no sábado e quando vejo que não consigo acompanhar, eu paro. Eu vejo que estou perdendo tempo e dinheiro. A minha idade não permite eu ficar perdendo tempo. Outra disciplina é o Projeto Integrador. Eu nunca me achei nesta disciplina. Este ano matriculei-me em quatro dependências, talvez consiga aprovação em duas. Queria ter encerrado o segundo ano, mas não será possível. A disciplina biologia somente agora conseguir aprovação. Vou encerrar o segundo ano em dependência de duas disciplinas e ainda tenho que fazer a cirurgia da clavícula, consequência do acidente de moto. Queria terminar o segundo ano antes de fazer a cirurgia. Quero atravessar essa barreira. Ainda não sei como vou fazer o terceiro ano. É cheio de disciplinas. Tem professor que transmite facilmente e outros eu tenho dificuldade em entender. Isso complica a vida da gente. Eu penso que quem estuda a noite não está sonhando em emprego. Desde quando eu voltei a estudar o que quero é saber sobre o meu trabalho. Se questionado saberei responder. Isso é que me interessa. Eu já passei da idade de sonhar com alguma coisa mais alta. Eu estou é querendo aprender. Tudo que aprender aqui é vantajoso. Se for ser jubilado ou não, se vou ou não levar o certificado pra mim não interessa. Mas eu quero chegar lá, ter o certificado. Tem outro lado também. O cara diz: “Você estuda no Ifes? Parabéns para você. Você é bom”. Às vezes você está pra baixo e ouve isso. Motiva a continuar.

**Reginaldo:** Quanto tempo você ficou fora da escola?

**“José”:** Fiquei uns vinte anos fora da escola.

**Reginaldo:** Por que você resolveu voltar a estudar?

**“José”:** Eu resolvi voltar para satisfazer a mim mesmo. Buscar novos conhecimentos.

**Reginaldo:** Por que resolveu fazer o curso de Edificações?

**“José”:** Porque eu trabalho na área. Eu estou saído da prática para a teoria.

**Reginaldo:** Quais as dificuldades do curso?

**“José”:** A desmotivação provocada pela nota baixa na disciplina, aí você começa faltar e fica reprovado. Tirar dois numa prova que vale dez pontos me abate muito. Isso começa a travar, daí as faltas.

**Reginaldo:** Em sua opinião a assistência estudantil te ajudou a permanecer no curso?

**“José”:** Eu nunca consegui nada da assistência estudantil devido ao meu salário. Mas eu acho errado. Se a pessoa está estudando o benefício deveria ser estendido a todos. Porque querendo ou não você gasta: lanche, deslocamento, etc. Se na minha época de criança/adolescente as escolas tivessem lanche, janta, água etc. eu teria estudado. Não estudei porque não tinha escola. Hoje, então, deveria haver mais apoio aos que como eu não estudaram na juventude. Na escola de EJA em que fiz o ensino fundamental ofereciam janta. No intervalo entre as aulas se jantava. Saía direto do emprego e chegava à escola com fome e jantava no intervalo. Aqui no Ifes não recebo o benefício por causa do salário. Não tenho direito, mas a fome é a mesma. Quando eu frequentei a escola em Fortaleza na década de 1970, aos nove ou dez anos, levava um tamborete para sentar. Levava nas costas um tamborete pesado e mais uma garrafa de água. A mesa era coletiva. Eu não me esqueço disso nunca. O pobre para estudar tinha todo esse sacrífico. A escola foi construída por um empresário (comerciante) do bairro. O estado/prefeitura pagavam os professores e luz/água era paga pelo comerciante. **[00:46:00]**

**Reginaldo:** De que maneira a tua família contribuiu pra você permanecer na escola?

**“José”:** Todos se admiram da minha garra. Tenho quatro filhos: dois homens e duas mulheres. Tenho também três netos. Sou exigente no trabalho e estudar me ajudou a melhorar minha comunicação na empresa. O estudo me deu firmeza para falar e superar um pouco minha timidez. Hoje converso com as pessoas olhando nos olhos e isso foi graças ao meu retorno à escola. O estudo te dá este poder de conversar de igual para igual.

**Reginaldo:** Como você concilia família, trabalho e estudo?

**“José”:** Há uma desconfiança da esposa com relação à frequência a escola. Minha mulher já veio aqui na escola verificar se eu estava na sala de aula. Mas isso é histórico de relacionamentos que geram essa desconfiança, essa insegurança. Há também reclamação da minha esposa de que eu não saio com ela, mas você fica cansado. Nos sábados e domingos quero é assistir tv (futebol) e tomar uma cerveja em casa. Isso atrapalha um pouco. Aí tem momento que penso: Por que eu não moro sozinho? Mas não adianta separar, outra mulher será a mesma reclamação. Eu converso isso com minha esposa, a gente se ama. Ela sabe o que é importante hoje para mim: meu trabalho e a escola. Talvez o trabalho seja o mais importante, porque se eu tiver desempregado até minha mulher não vai mais me querer. Eu desempregado, vagabundo, em porta de boteco, nem meus filhos não vão me querer. Agora, através do meu trabalho tenho todos ao meu lado: filhos e esposa. Depois que voltei a estudar melhorias no trabalho alcancei, apesar de que não consigo mensurar. Eu trabalho na empresa desde 1984, com algumas saídas e retornos. Eu entrei na empresa quatro anos depois de sua fundação. Eu e a empresa crescemos juntos. Os momentos que saí serviram para aprimorar-me. Busquei cursos do Senai, queria me qualificar. Trabalhei na construção do terminal da Petrobrás e aprendi muito. Sentia-me respeitado como profissional. Neste percurso de trabalhos em diferentes empresas em fui tirado de uma função por causa de papel [certificado]. Eu perdi meu posto, cargo de encarregado de trabalho, mas não perdi o emprego. Nesta época eu estava concluindo o ensino fundamental. Por causa dessa rejeição no trabalho empenhei-me em estudar e fiz o supletivo de ensino médio e isso me ajudou na seleção de entrada aqui na escola. Veja que tudo representa a superação de obstáculo. Às vezes você fica para baixo, mas a vida segue. Temos que levantar a cabeça.

**Reginaldo:** Quando você começou a estudar no Ifes teve que abrir mão do lazer?

**“José”:** A cerveja boa é tomada no bar. As pessoas perguntavam por que eu sumi. São os estudos, mas apesar disso às vezes eu acumulo “coisas” da escola e isso não é bom. Acumulo matéria para viajar de moto pelo Estado. É um grupo de motoqueiro que viaja pelo interior. Isso me vez um bem.

Havia um tempo que eu e minha esposa tínhamos mais tempo de ir dançar forró. Hoje temos moto e condição financeira melhor e quase não saímos de casa.

**Reginaldo:** Como você explica sua permanência no curso?

**“José”:** Faz tanto tempo que estou na escola que aonde chego às pessoas me conhecem. Assim, sinto-me em casa aqui. Há muito respeito dos professores para comigo. A empresa em que trabalho presta serviço ao Ifes, e isso estreita a relação com a escola.

## APÊNDICE 5

Entrevista realizada com a estudante		
Feminino	Separada	40 anos
Aluno(a):		
NOME DE FANTASIA: “Elvira”		
Dia da entrevista: <b>01 12 2016</b>	Local: Biblioteca do Ifes Campus Vitória	Duração: 25 minutos.
Curso Técnico em Edificações/Proeja do Ifes campus Vitória	Ano de acesso: 2011	

**Reginaldo:** Quanto tempo você ficou fora da escolar? Por que resolveu voltar? E por que escolheu o curso de Edificações?

“Elvira”: Acho que fiquei vinte anos sem estudar. E neste período fiz cursos Senac de atualizações em administração, voltadas para o meu trabalho. Esse meu retorno à escola tem como propósito ter uma profissão. Achava que na época o mercado de trabalho na área da construção estava bom e, também porque gostava da área. Quando entrei aqui estava sem trabalho. Sempre trabalhei como auxiliar de alguma coisa: auxiliar administrativa, secretária, vendedora. Soube do Proeja, provavelmente, através de propagandas (jornal, internet). Cheguei aqui morrendo de medo da prova, mas a prova foi muito simples, matemática, português e redação. A demora do curso de Edificações, em minha opinião, é que faz as pessoas desistirem. Por exemplo, eu fiquei agarrada numa disciplina por causa de dois pontos. E isso desestimulou muito, porque você tem que vir em outro dia para “pagar” a dependência e abdicar de outra disciplina. Quando comecei a trabalhar houve mudança para o noturno e tinha disciplina em dependência. Isso dificultou minha frequência nas aulas. E você fica vendo colegas sendo aprovados e você ficando em dependência. Eu quero voltar este ano para continuar o curso.

**Reginaldo:** Como era a relação professor-aluno? E com os colegas?

“Elvira”: Eu sempre tive uma relação boa com os professores. Eu sei lidar muito bem com as diferenças. E fui apaziguadora de conflitos entre colegas. Eu fico impressionada com as pessoas. Elas têm “personalidade” que atrapalham as aulas. Não mudam seu jeito. Ainda hoje são problemas. Aprendem algumas coisas, mas continuam com velhos hábitos. Já houve vários debates sobre esses três colegas e eles ainda não mudaram seu comportamento. Há um desgaste porque você precisa sempre estar dizendo: “Não faz assim. Mude suas ideias”. Às vezes você está numa aula interessante e aquelas pessoas cismam com um ponto que reiteradamente foi discutindo na sala. Esses colegas promovem discussão dizendo que o curso não é para gente velha, falam mal do governo, criticam a religião, ou qualquer outro tema. Sempre é num sentido de desqualificação das pessoas. Eu me pergunto: Será que é a turma que está errada? Este ano eu tive dificuldade no horário de aulas. Mas o horário de saída da escola - às 22 horas 30 minutos - gera dificuldades pela falta de ônibus. Para o meu bairro não há ônibus depois de 23 horas. Os professores têm sido flexíveis nos horários, no sentido de liberar os alunos, mas a matéria será dada até às 22 horas e 20 minutos, e os alunos têm que dar conta da matéria. Isso não ocorria em todas as aulas.

**Reginaldo:** Você acha que a assistência estudantil contribuiu para a sua permanência no curso?

“Elvira”: Nesse ano não tive assistência estudantil. Perdi o prazo. A assistência estudantil ajuda muito.

**Reginaldo:** Você tem o apoio da família para estudar?

**“Elvira”:** Minha família é composta de dois filhos: um de 13 anos e outro de 18 anos. Eles gostaram de meu retorno à escola... Perguntam: “mãe, tirou nota boa?” Eu estou estimulando meu filho a fazer o curso aqui no Ifes. Minha sobrinha fez a prova nesta semana. Este ano tranquei o curso e eles perguntaram se deixei de estudar. No início do curso havia um sentimento de mãe que abandona os filhos. Mas eu pensava que o sacrifício valia a pena. Você vislumbra melhorias. Digo a eles que não é fácil estudar e trabalhar. Chamo a atenção deles que têm que estudar. Não podem deixar para depois.

**Reginaldo:** Como você concilia família, trabalho e estudo?

**“Elvira”:** Não é fácil. O que atrapalha são as emergências: doenças, mal estar. Não é a rotina: “Lavou a roupa? Dormiu cedo?” [refere-se à vigilância na rotina dos filhos]. Existem as emergências dos compromissos do trabalho: “Preciso estar em tal lugar”. Compromisso social: “Tenho que ir num aniversário”.

**Reginaldo:** Como você administra seu lazer depois que voltou a estudar?

**“Elvira”:** Meu hábito é estudar a noite. Ver televisão. Durante o dia relaxo dos estudos. Minha concentração é à noite.

**Reginaldo:** Como você explica sua permanência no curso?

**“Elvira”:** Eu quero muito voltar [a aluna trancou o curso no ano de 2016]. Sinto falta das pessoas e dos estudos. Eu quero concluir para ter uma profissão. Profissionalmente na área da construção civil não se vê muitas vagas de emprego. A crise sumiu com os empregos.

## APÊNDICE 6

Entrevista realizada com a estudante		
Masculino	Casado	26 anos
Aluno(a):		
NOME DE FANTASIA: “Alaor”		
Dia da entrevista: <b>01 12 2016</b>	Local: Biblioteca do Ifes Campus Vitória	Duração: 28 minutos
Curso Técnico em Edificações/Proeja do Ifes campus Vitória	Ano de acesso: 2013	

**Reginaldo:** Fale um pouco da sua trajetória escolar antes da chegada ao Proeja?

“Alaor”: Estudei o ensino fundamental em Domingos Martins [município do Estado do Espírito Santo] onde morava. Comecei o ensino médio no interior de Domingos Martins onde trabalhava na roça. Estudava a noite e ficava muito cansativo. Fiz o primeiro ano do ensino médio. E não terminei o segundo ano. Parei e tentei retornar a estudar umas três vezes. Mas sempre parava novamente. E trabalhando na roça não via muita expectativa de vida. Meu pai não era dono da terra. Trabalhava-se para os outros como diarista ou meeiro. “Eu tinha que se virá para estudar e me sustentar”. Minha irmã já estudava aqui [no Ifes]. Ela falava para eu fazer a prova. Eu fiz a prova em 2010 para fazer o curso Proeja de Metalurgia. Tinha parado de estudar há uns quatro anos. Com vinte anos comecei o curso de Metalurgia. Fiz três semestres e ocorrem as greves no Ifes que desestimulou a continuidade nos estudos. E também descobri que não era o curso que eu desejava fazer. Fiz a prova para o curso porque era um único curso ofertado a noite. Eu trabalhava e não poderia fazer qualquer curso matutino. Parei um ano os estudos novamente. Em 2012 eu soube que poderia fazer a reopção de curso. Então reiniciei no curso Proeja de Edificações. O curso envolve as ciências exatas, que eu gosto, e já trabalhei na área, daí meu interesse. Atualmente estou desempregado a um ano e sete meses. Tenho a bolsa de monitoria no Ifes. Utilizarei a bolsa de monitoria como estágio, porque não consegui em outra empresa. Enviei e “bati” em “porta de obras” com currículo e não conseguir fazer o estágio, que é obrigatório. Ouvi muito “não” justificado pela crise. A disciplina Topografia era oferecida no sábado e não pude fazer porque trabalhava. Isso atrasou a conclusão do segundo ano, o que impedia de fazer o estágio obrigatório. Inclusive no último conselho de classe foi debatido a substituição do estágio pelo TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) para quem não conseguia estágio. Isso ainda não está resolvido. A regra atual é se em dois anos, após a conclusão das disciplinas, você não apresentar o relatório de estágio perde-se o diploma do curso. Nós propomos criar um Escritório Modelo aqui no Ifes e que tenha validade de estágio. Faríamos projeto de residências para pessoas de baixa renda. Esse trabalho no Escritório Modelo serviria de estágio para os alunos. O projeto foi apresentado na Semana de Edificações do Ifes e recebeu o nome de “Empresa Júnior”. O problema foi a pouca adesão dos alunos da turma ao projeto. A turma era bastante polêmica, porque tinha pessoas bem mais novas e outras bem mais velhas. Os mais novos se sentiram prejudicados, porque os mais velhos tinham muitas dificuldades de aprendizagem. Enfim, a turma sempre foi muito dividida, por isso o projeto não vigou.

**Reginaldo:** Quantos permaneceram na tua turma (iniciada em 2013)?

“Alaor”: Vão formar dois. Muitos ficaram em dependências.

**Reginaldo:** Em tua opinião esses conflitos (polêmica) na turma levaram a muitas desistências do curso?

“Alaor”: Provavelmente, sim. Alguns alunos preferiram parar o curso para deixarem os alunos polêmicos avançarem. Esses colegas eram muito ofensivos na forma de falar. Isso gerava brigas e bate-boca na sala de aula. Havia diferença de idade e de nível de conhecimentos. Havia pessoas que

mal sabiam escrever e tinham dificuldades de acompanhar as aulas. Isso atrasava conteúdo e os professores, para não deixar atrasados esses alunos, não adiantavam a matéria. Hoje há uma nivelção da turma, mas muitos ainda têm muitas dificuldades. Nos dois anos iniciais os professores tiveram que ensinar como “para crianças” para ver se aprendiam. Isso foi desestimulando, porque as pessoas que têm mais facilidades ficavam esperando duas ou três aulas para ter matéria nova. Penso que houve desorganização em juntar numa mesma turma alunos com diferentes tempos fora da escola. No processo seletivo a pontuação maior era para pessoas que tinham maior tempo fora da escola. Fazer um nivelamento prévio das turmas seria a solução. Por exemplo, muitos tinham dificuldades em usar computador (abrir email, salvar um arquivo). Houve atraso, por exemplo, na matéria de Desenho Arquitetônico porque precisávamos utilizar CAD, fazer projetos. O professor precisava a cada aula ensinar o básico de computador. “Isso foi massacrante”. Os alunos que dominavam o computador faziam os exercícios e ficavam sem fazer nada esperando os colegas que tinham dificuldades. Essa situação desestimulou bastante a continuação no curso. Muitos pararam, talvez, envergonhados por causa dessa defasagem de conhecimento entre os colegas. Outros pararam por causa de trabalho.

**Reginaldo:** A assistência estudantil contribuiu para a tua permanência no curso?

**“Alaor”:** A assistência ajudou-me bastante. Havia auxílio transporte, moradia, alimentação. No início do curso eu morava sozinho e pagava aluguel, portanto, esses auxílios contribuíram bastante para minha permanência no curso.

**Reginaldo:** Qual a contribuição de tua família para a permanência na escola?

**“Alaor”:** No começo foi muito complicado o apoio familiar. Vim do interior do Estado com a “cara e a coragem”. Havia conhecimentos da minha irmã quanto ao aluguel de quarto aqui em Vitória. Ela morava de aluguel e estudava. Eu fiquei quase um mês desempregado. Mantive-me com o dinheiro que havia guardado. Hoje, estou casado. Não moro de aluguel, graças a Deus. Isso facilitou minha vida. Apesar de está desempregado a um ano e sete meses, consegui alguns “bicos” neste tempo. Minha esposa trabalha. No começo minha irmã deu-me o apoio para iniciar o curso. Ela estudava no Ifes. Ela voltou para Domingos Martins e fiquei sozinho em Vitória. Eu morava num quitinete. Eu fiquei sozinho e não tinha nem com quem conversar. Isso desanimou muito nos meus estudos. Em 2013, quando voltei a estudar, conheci minha esposa. Ela tem me apoiado e me formo este ano graças ao seu estímulo. Quando eu pensava em desistir, desanimado, ela chegava e me reanimava. Mas também o curso de Edificações era um sonho antigo.

**Reginaldo:** Como você concilia família, trabalho e estudo?

**“Alaor”:** Em 2014 eu reprovei por falta. A matéria era ofertada no sábado e coincidia com meu trabalho. Ainda tentei negociar com a empresa para liberação no sábado, mas não surtiu efeito. Neste tempo tive que fazer uma cirurgia e fiquei afastado do trabalho e da escola. Quando retornei ao trabalho fui demitido. Nisso consegui fazer a disciplina no sábado, mas estou desempregado. Fui em busca de estágio e não consegui. Minha esposa tem curso superior, então, ela me ajuda bastante.

**Reginaldo:** Como você administra seu lazer?

**“Alaor”:** No começo do curso eu trabalhava de segunda a sábado: de 8:00 às 18:00 de segunda a sexta e sábado de 08:00 às 12:00. O tempo de estudo (exercícios, trabalhos) ocorria nas horas que sobravam neste intervalo de tempo: entre sábado e domingo. Visitava meus pais a cada três meses. Depois que conheci minha esposa facilitou as visitas porque ela tem carro. Hoje, visito-os todo mês. Saio para lazer com minha esposa aqui por Vitória, mas ainda não é como eu gostaria.

**Reginaldo:** Como você explica sua permanência no curso?

**“Alaor”:** São dois os fatores preponderantes: o apoio da minha esposa e o fato do curso ser um sonho. Graças a este apoio vou terminar o curso técnico e, se Deus quiser, vou fazer curso de Engenharia. Estou formando-me dia 08 de dezembro. Aqui no Ifes estão implantando a Engenharia Civil. O curso seria noturno, mas para não disputar com faculdades particulares a oferta de vagas será pela manhã. Houve votação entre os professores da área e foi derrotado o projeto inicial.

## APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS(AS) DO CURSO TÉCNICO EDIFICAÇÕES

Este questionário visa conhecer as razões da PERMANÊNCIA dos(as) alunos(as) no curso de Edificações (Proeja) do Ifes campus Vitória. A sinceridade na resposta ajudará a compreender as razões da permanência no curso. Não precisa identificar-se.

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

NOME (NÃO PRECISA IDENTIFICAR-SE): \_\_\_\_\_

- 1) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- 2) Faixa Etária:  
 ( ) Entre 18 a 25 anos ( ) Entre 26 a 30 anos ( ) Entre 31 a 35 anos  
 ( ) Entre 36 a 40 anos ( ) Entre 41 a 50 anos ( ) Mais de 51 anos
- 3) Você tem filhos? ( ) Sim ( ) Não
- 4) A maternidade/paternidade interfere nos seus estudos? Como?
  
- 5) Você recebe ajuda (bolsa de estudo, etc) para continuar estudando? ( ) Sim ( ) Não
- 6) Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não Qual horário? ( ) 8 as 17h; ( ) escala
- 7) Você realiza tarefas do lar ? ( ) Sim ( ) Não.  
Se sim, marque um X em uma única alternativa:  
 a) ( ) Lavar suas roupas e de outros da casa, limpeza da casa, cuidado dos filhos, fazer a comida;  
 b) ( ) Lavar minhas roupas.  
 c) ( )  
 Outros. \_\_\_\_\_
- 8) Fora do horário das aulas, você utiliza outros horários para estudar?  
 a) ( ) Sim Se sim, quais horários?  
 \_\_\_\_\_ Local \_\_\_\_\_  
 b) ( ) Não
- 9) No local de Estudo, em casa, você dispõe:  
 a) ( ) de espaço isolado e silencioso para estudar  
 b) ( ) salas, espaço que são compartilhados por outras pessoas, com barulhos (TV, etc.)  
 c) ( ) \_\_\_\_\_ ) outra alternativa. Qual?
  
- 10) Você está estudando de forma satisfatória (estudar para provas, fazer trabalhos)?  
 a) ( ) Sim  
 b) ( ) Não
- 11) Quais são as maiores dificuldades que você encontra para estudar de forma satisfatória?  
 R.

- 12) Você tem o hábito de ler livros para estudos?  
a)  Sim  
b)  Não
- 13) Você tem o hábito de leitura?  
a)  Sim  
b)  Não
- 14) O que você gosta de ler?  
a)  literatura brasileira  
b)  literatura estrangeira  
c)  livros técnicos (área da construção civil)  
d)  outros \_\_\_\_\_
- 15) Você tem livros em casa?  
a)  Sim  
b)  Não
- 16) Você costuma emprestar livros da biblioteca da escola?  
a)  Sim  
b)  Não
- 17) Qual o grau de instrução de seus pais (ou cuidadores)?  
a)  Pai e mãe analfabetos  
b)  Pai e mãe têm a 4ª série primária incompleta  
c)  Pai e mãe têm a 4ª série primária completa  
d)  Pai e mãe têm a 8ª série primária incompleta  
e)  Pai e mãe têm a 8ª série primária completo  
f)  Pai e mãe têm a 2º grau incompleto  
g)  Pai e mãe têm a 2º grau completo  
h)  Pai e mãe têm curso superior incompleto  
i)  Pai e mãe têm curso superior completo  
j)  outros \_\_\_\_\_
- 18) Você tem apoio da família para a continuidade dos seus estudos?  
a)  Sim  
b)  Não
- 19) Qual é o tipo de apoio familiar?  
a)  ajuda a cuidar dos filhos  
b)  ajuda financeira (transporte, alimentação, roupas)  
c)  apoio moral (incentiva, defende sua continuidade nos estudos)  
d)  todos anteriores  
e)  outros \_\_\_\_\_
- 20) A renda familiar (soma de salários de todos os membros da família) é:  
a)  1 salário mínimo (R\$ 880,00)  
b)  2 a 3 salário mínimo (entre R\$ 1760 a R\$ 2.640,00)  
c)  4 a 5 salário mínimo (entre R\$ 3.520,00 a R\$ 4.400,00)  
d)  mais de 5 salários mínimos.
- 21) Como você concilia trabalho e educação?  
a)  estudando nas horas de intervalos do trabalho  
b)  estudando no ônibus (trajeto residência-trabalho-escola)  
c)  estudando nos finais de semana  
d)  estudando somente durante as aulas  
e)  estudando todos os dias em casa

- f) ( )  
outros \_\_\_\_\_
- 22) O apoio dos (as) colegas de turma:  
a) ( ) é relevante na realização das tarefas escolares  
b) ( ) não é relevante na realização das tarefas escolares  
c) ( )  
outros \_\_\_\_\_
- 23) Sua alimentação durante horário escolar:  
a) ( ) é satisfatória  
b) ( ) não é satisfatória
- 24) O deslocamento residência/trabalho à escola:  
a) ( ) permite chegar pontualmente na escola  
b) ( ) não permite chegar pontualmente na escola
- 25) Os professores de modo geral:  
a) ( ) compreendem a minha dificuldade de chegada na escola  
b) ( ) não compreendem a minha dificuldade de chegada na escola
- 26) O que motivou você a se matricular no Ifes?  
a) ( ) incentivo da família  
b) ( ) incentivo da escola anterior  
c) ( ) iniciativa própria  
d) ( ) outro \_\_\_\_\_
- 27) O sistema de avaliação nas disciplinas do Ifes é:  
a) ( ) relevante para ampliação dos conhecimentos no curso técnico  
b) ( ) desestimulador para a continuidade dos estudos  
c) ( ) outro \_\_\_\_\_
- 28) A relação professor-aluno na sua opinião é:  
a) ( ) equilibrada e respeitosa  
b) ( ) autoritária  
c) ( ) outro \_\_\_\_\_
- 29) Os *trabalhos escolares* respeitam seu tempo para o estudo (trabalho/escola):  
a) ( ) sim  
b) ( ) não
- 30) As condições das salas/laboratórios permitem conforto para a aprendizagem:  
a) ( ) sim  
b) ( ) não
- 31) Os serviços (livros, atendimento) oferecidos pela biblioteca satisfaz suas necessidades:  
a) ( ) sim  
b) ( ) não

**APÊNDICE 8 – Entrevista com os ALUNOS do Curso Proeja de Edificações que permaneceram.**

**Objetivo:** Este questionário visa conhecer as razões da PERMANÊNCIA ESCOLAR dos alunos do curso Proeja de Edificações do Ifes Campus Vitória. Sua sinceridade nas respostas é importante para a compreensão do tema.

**Termo de consentimento:** Eu, \_\_\_\_\_,

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre a PERMANÊNCIA ESCOLAR no Curso Proeja de Edificações do Ifes Campus Vitória. Fui informado pelo dos procedimentos da pesquisa, dos riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido sigilo de meu nome nas informações prestadas e a entrevista será gravada.

Vitória-ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

**Entrevista:**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

Pesquisador: Reginaldo Flexa Nunes

- 1) Quanto tempo você ficou fora da escola? E por que?
- 2) Como você ficou sabendo curso do Ifes?
- 3) Você tem o apoio da família? Explique como?
- 4) Você recebe auxílio da escola? Por que?
- 5) Como você faz para conciliar trabalho e escola?
- 6) Na sua opinião o curso é muito exigente? O que poderia mudar?
- 7) Você tem o hábito da leitura? O que gosta de ler? E na sua família?
- 8) Você utiliza o computador? É útil para atividades da escola?
- 9) Como é sua relação com os colegas da turma?
- 10) Como é sua relação com os professores?