

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

EDNA GRAÇA SCOPEL

**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**

VITÓRIA
2012

EDNA GRAÇA SCOPEL

**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 apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof. Dra. Edna Castro de Oliveira

VITÓRIA

2012

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

S422o Scopel, Edna Graça, 1976-
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 / Edna Graça Scopel. – 2012.
148 f. : il.

Orientadora: Edna Castro de Oliveira.
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 do adolescente. 3. Educação de adultos. 4. Planejamento educacional. 5. Currículos. I. Oliveira, Edna Castro de, 1950-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

EDNA GRAÇA SCOPEL

"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 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 25 de setembro de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Edna Castro de Oliveira

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Eliza Bartolozzi Ferreira

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Margarida Machado

Professora Doutora Maria Margarida Machado
Universidade Federal de Goiás

AGRADECIMENTOS

“Não há no mundo excesso mais belo que o da gratidão” (La Brayére)

Por isso, nesta oportunidade, quero...

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

Em especial, agradeço:

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

As professoras Eliza Bartolozzi Ferreira, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto e a Maria Margarida Machado que compartilharam comigo seus olhares sobre minha pesquisa.

A Maria José de Resende Ferreira, Mateus Silva Ferreira, Sirley Trugilho da Silva e Zilda Telles da Silva Amparo pelos seus olhares sobre o trabalho.

A todos os professores do PPGE/Ufes, de modo especial àqueles que ministraram aulas na turma 24 do curso Mestrado em Educação, pelas contribuições e amizade durante este caminho.

Aos membros do grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES e aos meus companheiros de mestrado Kênia Cristina Tinelli Guimarães, Aline Menezes Bregonci e Helton Canhamaque. Ao Júlio Santos pelos detalhes nos registros das reuniões de formação continuada.

Ao Ifes pelo apoio institucional e aos alunos e alunas, professores e professoras do Proeja meu agradecimento por compartilhar comigo suas experiências.

Aos meus pais Merci e Fiorencio, aos meus irmãos Everaldo, Edson e Ernandes, aos meus sobrinhos Júlia e Rafael, as minhas cunhadas Magna e Claudia, as minhas tias Domingas e Paschoalina, e demais familiares e amigos por todo seu apoio, carinho, paciência e compreensão.

Muito obrigada!!!



Fotografia 1 – Aluno David Ambrózio e a pedagoga Zilda Teles
 Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2009)

ZÉ da ZILDA

Autor: David Ambrózio
 (Aluno do 6º módulo do curso de Edificações do Proeja, 2012)

Essa pele que queima na obra
 Que traz a marmitta é lá do morrão
 Ele é aluno federal
 Que calça botinas e vai de busão

Esse negro que chega na roda
 É Proeja integrado Edificação
 E a cultura que vem do canteiro
 É martelo cruzado ponteiro pião

Morena clareou
 Me chama pro jogo que eu vou
 Morena me chamou
 Agora a madeira lascou

Ela é Zilda trabalha e confia
 Apoia daqui abraça de lá
 Quando cai ela é na rede
 Com o seu notebook na beira do mar

Ela é letra viva de uma história
 Com mais de cem anos de evolução
 E é claro que sou companheiro
 E vou na batida do seu coração

Ela enverga, mas não quebra
 Tem calibre de angolana
 Ela é mulher de fé
 E faz meu rock virar samba

Quando a mãe terra me chamar
 Eu não careço de bagagem
 Pra qualquer lugar que eu vá
 Eu levarei sua imagem

Um dia eu aprendo a tocar violão
 E por você subirei ao palco
 E nesse dia farei a conexão
 Entre o meu morro e o seu asfalto

Dedico esse trabalho

A todos os alunos do Proeja do Ifes *Campus* Vitória, com quem convivo diariamente e que confiam a mim suas angústias, seus medos e principalmente suas vitórias.

Aos alunos que lutam para conciliar trabalho, escola e família.

RESUMO

Este trabalho é resultado da investigação que teve como objetivo analisar o processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Proeja no contexto do Ifes *campus* Vitória. O problema de pesquisa buscou captar os movimentos e as experiências desencadeados nesse processo. No percurso metodológico, com ênfase na pesquisa qualitativa, foi necessário entrelaçar duas abordagens: a etnografia escolar e a pesquisa-ação em função da atuação profissional da pesquisadora no *lócus* de estudo. Variados instrumentos foram utilizados para levantamento e a produção dos dados, dentre os quais: questionários, entrevistas, diário de campo das observações, pesquisa bibliográfica e documental. Participaram da pesquisa aproximadamente 80 pessoas, entre docentes, alunos e gestores, abordados em contextos específicos: o grupo de formação continuada, a comissão dos projetos, o encontro dos alunos, a reunião intermediária dentre outros. O referencial teórico-metodológico pautado na perspectiva do materialismo histórico dialético embasou toda a trajetória investigativa, em coerência com a base da produção das pesquisas sobre trabalho e educação e por se constituir a referência que fundamenta os princípios estruturantes do currículo integrado na perspectiva da formação humana. Por meio da metáfora dos observatórios, focamos nossas lentes sobre as questões que desafiaram a construção dos projetos políticos pedagógicos e sua coerência com os princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos do Proeja. Nesse movimento, diversos olhares foram captados, possibilitando-nos levantar os seguintes resultados: o percurso de construção dos projetos foi marcado por contradições que perpassam todo o processo e que constituíram um debate profícuo que tenciona a gestão pedagógica, administrativa e financeira do Ifes *campus* Vitória. O movimento se constituiu também em um processo de construção, partilha de saberes e experiências, impulsionado pela busca da apreensão dos sentidos da integração, que contraditoriamente não alcançou seus objetivos, embora não se possa negar os resultados positivos do processo no interior da Instituição. Dessa forma, os desafios para efetivação da formação integrada no Ifes persistem. Ganha centralidade nessa discussão os sujeitos a quem o programa se volta e suas demandas de formação, bem como as condições materiais de oferta dos cursos e de forma especial as condições de envolvimento dos professores com o programa e as reflexões sobre suas práticas.

Palavras-chave: Proeja; Projeto Político Pedagógico; Integração; Construção Coletiva.

ABSTRACT

This paper presents the findings of an investigation that aimed to analyze the process of construction of the Pedagogical Political Projects of Proeja's courses in the context of Ifes *campus* Vitória. The research problem sought to capture movements and experiences triggered in this process. In the methodological approach, with an emphasis on qualitative research, it was necessary to entwine two approaches: school ethnography and action research due to the researcher's professional practice in the *locus* of the study. Various instruments were used to data survey and production, which include: questionnaires, interviews, a field diary of the observations, literature and documental research. Approximately 80 people participated in this study, including teachers, students and administrators, addressed in specific contexts: the group of continuing education, the committee of the projects, the students' meetings, intermediate pedagogical meeting, among others. The theoretical and methodological framework lined with the historical and dialectical materialism perspective founded the entire investigative trajectory, consistent with the basis of production of the research on labor and education and by constituting the reference that underlies the structuring principles of the integrated curriculum in the human perspective. Through the metaphor of observatories, we focus our lenses on the issues that challenged the construction of pedagogical and political projects, their consistency with Proeja's epistemological, political and pedagogical principles. In this movement, various looks were captured, enabling us to raise the following results: the path of building the projects was marked by contradictions that pervade the whole process and that constituted a meaningful discussion that tensions the pedagogical, administrative and financial management of Ifes *campus* Vitória. The movement was also a process of building, sharing of knowledge and experiences, driven by the pursuit to learn the sense of integration that contradictorily did not achieve its goals, although one cannot deny the positive results of the process within the institution. Thus, the challenges for effective integrated formation at Ifes persist. The subjects to whom the program turns to and their demands and formation, as well as the material conditions of the courses offering and specially the conditions of the teachers' involvement with the program and the reflections about their practices earn centrality in this discussion.

Keywords: Proeja; Political Pedagogical Project; Integration; Collective Constructing

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Aluno David Ambrózio e pedagoga Zilda Teles.....	6
Fotografias 2 e 3 – Boas vindas aos alunos ingressantes no Proeja.....	24
Fotografia 4 – Apresentação dos Projetos Integradores.....	24
Fotografia 5 – Aniversário de uma aluna do curso de Segurança do Trabalho	24
Fotografia 6 – Confraternização pela conclusão do 4º módulo e passagem para área técnica.....	52
Fotografias 7, 8, 9 e 10 – Apresentações do Projeto Integrador.....	53
Fotografia 11 – Formatura dos Alunos de Segurança do Trabalho.....	53
Fotografias 12 e 13 – Abertura do Encontro dos Alunos	92
Fotografia 14 – Alunos de Edificações e Metalurgia recebendo Prêmio Destaque 2010 - categoria Estudante.....	102
Fotografia 15 – Alunos de Metalurgia e Segurança do Trabalho no II Fórum Mundial de EPT.....	103
Fotografias 16, 17 e 18 – Alunos e Professores na Reunião Intermediária....	110
Fotografia 19 – Palestra Informativa	117

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Alunos Matriculados em cursos Proeja	47
Tabela 1 – Número de matrícula na EJA por etapa de ensino, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2011.....	18
Tabela 2 - Cursos e oferta de vagas por <i>campi</i> no Ifes – 2012.....	44
Tabela 3 – Quantitativo de matrículas iniciais do Ifes <i>campus</i> Vitória – 2011/2.	45
Tabela 4 – Quantitativo do total de matrículas no Proeja (1º e 8º módulo) no Ifes <i>campus</i> Vitória por curso – 2006/1 a 2012/1.....	46

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cefetes	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Condetuf	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
Etfes	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emjat	Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores
EP	Educação Profissional
ES	Espírito Santo
GT DCEPTNM	Grupo de Trabalho para a formulação de contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização

NGP	Núcleo de Gestão Pedagógica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Senai	Serviço Nacional Aprendizagem Industrial
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	16
OBSERVATÓRIO UM - CENÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	31
OBSERVATÓRIO DOIS - IFES <i>CAMPUS</i> VITÓRIA: APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	36
Cena 1 – O Ifes <i>Campus</i> Vitória e a EJA.....	36
Cena 2 – A EJA e EP: aproximações.....	40
Cena 3 – A oferta de EJA no Ifes <i>Campus</i> Vitória.....	43
Cena 4 – Os sujeitos do Proeja do <i>Campus</i> Vitória: em foco os alunos.....	52
OBSERVATÓRIO TRÊS - A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO PROEJA NO IFES <i>CAMPUS</i> VITÓRIA/ES.....	61
Cena 1 – Transição do Emjat para o Proeja.....	61
Cena 2 – Os Encontros de Formação Continuada.....	67
Cena 3 – A organização das Comissões e a sistematização dos trabalhos .	70
Cena 4 – O impasse com a Coordenadoria de Metalurgia sobre o processo de construção dos projetos.....	84
Cena 5 – Revisão das ementas e a busca pela integração.....	88
Cena 6 – Encontros dos Alunos.....	91

OBSERVATÓRIO QUATRO - OLHARES SOBRE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS QUE SE ARTICULAM NA IMPLANTAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS	100
Cena 1 – Projeto Integrador.....	100
Cena 2 – Reunião Intermediária.....	104
Cena 3 – Material Didático.....	111
Cena 4 – Processo Seletivo.....	113
Cena 5 – O que pensam professores, gestores e alunos do Proeja sobre o Programa?.....	118
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	148

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Trago dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio. Todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero (PESSOA, 1980, p. 238).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), como tema de pesquisa, tem motivado diversos pesquisadores nos últimos sete anos perfazendo uma agenda de debates e estabelecendo um rico campo de investigação. Sob indução do Edital Proeja/Capes/Setec nº 03/2006¹ que fomentou a produção de pesquisas nos Programas de Pós-graduação tem contribuído para a formação de pesquisadores voltados para estudos sobre a temática da Educação Profissional (EP) integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esta dissertação faz parte desse movimento e integra as pesquisas em andamento desenvolvidas pelos pesquisadores em formação no âmbito do Proeja, no estado do Espírito Santo². O trabalho apresentado é resultado da investigação que teve como objeto de estudo os movimentos e experiências desencadeados no processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos³ dos cursos de Edificações, Metalurgia e Segurança do Trabalho no Proeja.

¹ Esse Edital constituiu o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Proeja/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) (BRASIL, 2006a, p. 1).

² Ver Anexo I, com a produção acadêmica em nível de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), localizada no estado do Espírito Santo (ES). Todos os anexos do trabalho encontram-se no cd-room.

³ Optamos por utilizar o termo Projeto Político Pedagógico ao invés de Projeto Pedagógico de Curso, nome que é dado aos projetos no Ifes, pois demarca nossa posição político-pedagógica. “O projeto político pedagógico só existe de fato – não como um texto formal ou uma *peça de ficção*, mas como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar – se ele verdadeiramente pertencer a este grupo; se o grupo se identificar com ele; se reconhecer nele. Para isto, todos devem ser autores e sujeitos de seu desenvolvimento” (BRASIL, 2010, p. 64).

O campo empírico da pesquisa foi o Instituto Federal do Espírito (Ifes) *Campus* Vitória. A escolha deu-se, a princípio, por este ser um dos primeiros a ofertar EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, antes mesmo do Decreto nº 5.478/2005 que instituiu o Proeja e por ser também o meu campo de atuação como pedagoga do Programa, o que propiciou meu contato direto com os docentes e com os discentes dos cursos do Proeja e a confrontação com os desafios de sua implantação.

Iniciei minhas atividades nesse *Campus*, em janeiro de 2009, período de férias dos alunos, dos docentes e também dos membros do Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP). Então naquele contexto, não encontrei alguém efetivamente com quem eu pudesse compartilhar minhas angústias e ansiedades diante desse novo trabalho, seja para esclarecimentos sobre o Proeja, ou sobre como seria a minha atuação.

Tudo isso era algo totalmente novo e desconhecido. Cabe salientar, que já havia estudado sobre a EJA, porém, não tinha conhecimento acerca do Proeja. As primeiras impressões que tive é que seria mais um programa de alfabetização para jovens e adultos. Essa forma de pensar ronda o nosso imaginário, uma vez que, em seus primeiros tempos e até bem recentemente, a oferta de EJA era sinônimo de alfabetização. Machado (2011a) chama a atenção para o fato de que nesse imaginário, persiste a ideia de que só existe um resíduo de adultos e idosos que não se escolarizaram por motivos pessoais e, provavelmente, não mais o farão.

Contudo, se olharmos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2009, veremos que o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o Ensino Fundamental completo. Os números apresentados mostram que o atendimento de EJA é muito aquém do que deveria ser. A tabela 1 apresenta dados do Censo Escolar de 2011, que nos possibilita um diagnóstico dessa oferta nas redes de ensino e principalmente na Rede Federal⁴.

⁴ No Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), encontramos a caracterização do campo da EJA no Brasil e os grupos destinatários da política de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade EJA.

**TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULA NA EJA⁵ POR ETAPA DE ENSINO,
SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2011**

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

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

Na perspectiva de ampliação da oferta e para responder ao desafio de atendimento aos jovens e adultos, que não concluíram os seus estudos na faixa etária denominada *regular*⁶, a Setec convoca a Rede Federal para se assumir como *lócus* de implantação de uma política pública voltada para esses sujeitos de direitos buscando a elevação da escolaridade associada a uma formação profissional, com vistas a contribuir para melhoria de suas condições de inserção no mundo do trabalho.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ao fazerem um balanço sobre a escola pública brasileira, no início do século XXI, nos mostram o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Essa dívida se explicita de forma mais perversa no Ensino Médio, pois, “apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivo” (p. 7).

⁵ Inclui matrícula de EJA presencial e semipresencial e a EJA integrada à educação profissional nível fundamental e médio.

⁶ Moura (2006) problematiza a utilização deste termo e destaca o conteúdo de preconceito que carrega essa expressão “faixa etária regular”, tão utilizada entre nós, inclusive no meio educacional. Essa expressão traz consigo uma ideia que culpabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em geral por falta de oferta pública e gratuita, ou por sua inadequação às características desses jovens. Assim, por contraste com a ideia de faixa etária “regular”, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles.

Os autores propõem ainda um desdobramento destes dados que, se analisados por regiões e pela classificação rural e urbana, assumem um dimensão ainda mais constrangedora, pois ficarão mais latentes “as desigualdades de condições e de oportunidades neste país condenam, *a priori*, milhões de jovens ao subemprego, ao desemprego, à exclusão social e à cooptação pelo mundo da criminalidade e de prostituição” (p.7).

Ao examinar os dados de emprego e desemprego no país, os autores evidenciam, novamente, a dificuldade de participação dos jovens neste mercado. Proporcionalmente, é a categoria com maior índice de desemprego ou de empregos precários, mediante prestação de serviços temporários e sem direitos trabalhistas⁷. Sem trabalho e renda, o acesso à educação tem sido um grande obstáculo e, sem educação e qualificação, o mercado torna-se inacessível, quando, não raramente, exige-se experiência para quem está em formação e/ou iniciando uma atividade produtiva (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Os referidos autores ainda destacam que a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante de que o Ensino Médio é sua maior expressão. Isso é detectado no falso dilema de sua identidade: oferecer formação propedêutica ou preparação para o trabalho, revelando a contradição fundamental entre o capital e o trabalho.

Nesse debate histórico, institui-se, então, o Proeja, como “inédito viável” (FREIRE, 2005) para atender às demandas de milhões de homens e mulheres, de 18 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica. Esse movimento provocou a construção de propostas curriculares de EJA, no Ensino Fundamental, integradas às perspectivas da formação inicial e continuada de trabalhadores e, no Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio, na perspectiva da formação integral do ser humano, defendida por Gramsci (1986).

⁷ O desemprego estrutural é sem precedentes – um milhão de desempregados no mundo [...] concomitantemente amplia-se o número de trabalhadores precarizados em seu trabalho – tempo parcial ou contrato temporário de trabalho. Chama-se isso cinicamente de flexibilização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 13).

Diante desse cenário, Moll (2010, p.19) afirma que o Proeja tem um enorme desafio epistemológico e de gestão, pois é uma:

[...] tentativa de construir políticas públicas que pudessem romper com descontinuidades e assegurar aos jovens e adultos deste país acesso público, gratuito e de qualidade a oportunidades educativas sérias, que (re)compusessem trajetórias escolares, interrompidas pelo quadro crônico de fracasso da escola pública e, ao mesmo tempo, que oportunizassem formação profissional e tecnológica plena na perspectiva de uma inclusão social emancipatória.

A autora menciona ainda que a construção do Programa nasceu de diálogos fecundos com sujeitos representativos, atores sociais da educação profissional e tecnológica brasileira. Para Fischer (2010, p. 15), a educação profissional e tecnológica:

[...] sinaliza um claro encaminhamento para que essa modalidade de ensino se torne uma poderosa ferramenta, na parceria com outras políticas públicas, para a implementação de projetos educativos com forte determinação superadora de desigualdades nos planos social, econômico, cultural e político.

Machado (2011a) corrobora com essa ideia quando destaca que a aproximação da Educação Básica com as modalidades de Educação Profissional e de EJA, possibilitou um espaço nas discussões acadêmicas pela Setec, a partir da criação do Proeja. A pesquisadora ainda indica que embora não tenha sido a primeira experiência nacional nesse sentido, pois cursos com foco na qualificação dos trabalhadores associados à elevação da escolaridade já eram ofertados anteriormente a este Programa, essa experiência tornou-se, sem dúvida, relevante no contexto da política educacional brasileira, por se tratar de um Programa a ser executado, obrigatoriamente, por toda a Rede Federal. Ou seja, “o lugar de excelência na formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada de jovens e adultos trabalhadores nessas instituições” (MACHADO, 2011a, p. 20).

Porém, a presença dos sujeitos da EJA nesse espaço institucional é causa de tensionamento, uma vez que, na dinâmica do processo pedagógico, junto aos alunos e aos professores, percebo o preconceito de muitos professores e servidores para com os discentes do Proeja. Os registros que seguem dão visibilidade a essas tensões:

E além dos docentes está a falta de preparação dos demais servidores que atendem esses alunos, já que ainda há preconceito quanto a eles. Creio que a Instituição de forma geral ainda alimenta esse preconceito em achar que os alunos do Proeja estão ali apenas para atender uma exigência do governo ou que frequentam as aulas apenas para receberem um auxílio financeiro, e desconsidera-se que muitos, apesar de todas as dificuldades, querem uma formação para poder ter um emprego decente (PEDAGOGA SABRINA⁸ - TRECHO DA ENTREVISTA, 2012).

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

Os depoimentos acima contribuem para demonstrar esse cotidiano que é perpassado por insistentes contradições no que diz respeito ao lugar, ou ao “não lugar”⁹ desses sujeitos na instituição. Outros estudos, como de Ferreira (2009), Maciel (2010) e Vieira (2010), embora com enfoques teóricos e epistemológicos diferenciados, apontam também esse embate político e ideológico que ocorre na instituição no que concerne à presença dos alunos com perfil da EJA inseridos no Programa.

Por outro lado, também tive o prazer do contato com profissionais dedicados e comprometidos em ofertar uma educação de qualidade a esses alunos que, por diversos motivos, tiveram trajetórias educacionais descontínuas.

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

⁸ Ver Anexo IV – Quadro dos sujeitos da Pesquisa. Os nomes são fictícios.

⁹ Conceito desenvolvido por Augé e apropriado por Oliveira (2008) para problematizar a inclusão dos alunos do Proeja no Ifes *Campus* Vitória.

Diante das possibilidades, das tensões e das contradições que se configuraram nesse cotidiano escolar me senti desafiada a compreendê-lo. Dessa forma, comecei a pesquisar e a estudar os projetos, as atas das Reuniões Pedagógicas Intermediárias e Finais, a legislação pertinente, o Documento Base¹⁰, os decretos específicos do Programa e a fazer a leitura dos artigos publicados pelos Grupos de Pesquisas Proeja/Capes/Setec espalhados pelo Brasil e os produzidos pelo grupo de pesquisa interinstitucional da Ufes/lfes, bem como a participar das discussões que eram realizadas naquele momento nos Encontros de Formação¹¹. Essas produções contribuíram para que pudesse buscar pistas e apontamentos de como deveria me inserir no processo.

Minha chegada à Instituição ocorreu também num contexto em que a Rede Federal passava por um amplo processo de expansão e reconfiguração institucional, com a abertura de novos *campi* e oferta diversificada de cursos¹². Com o passar do tempo, fui ampliando meus contatos e minhas percepções sobre o Programa. Os diálogos com as pessoas envolvidas há mais tempo com os cursos do Proeja me deram também indícios de como deveria ser o meu trabalho pedagógico. Kuenzer (2005, p. 89-90) afirma que a organização do trabalho pedagógico “[...] implica em tomar a escola como totalidade, em compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade tendo em vista a sua transformação [...]”.

Nesse contexto é que fui desafiada a assumir minha função como pedagoga nas discussões sobre a reestruturação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do Proeja. A necessidade de delinear novos projetos surgiu a partir dos Encontros de Formação Continuada, e não foram poucas as experiências e os movimentos promovidos por esse processo de construção coletiva. Nesse momento, passei a fazer parte do grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES e esse envolvimento me

¹⁰ O Proeja norteia-se por diretrizes operacionais e pedagógicas apresentadas no Documento-Base. Foi elaborado por um Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 208, de 1º de dezembro de 2006, composto por dezesseis pessoas e com representação da Setec, gestores e professores da Rede Federal e das Universidades Federais e do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf) (SILVA, 2010).

¹¹ Espaço institucionalizado de discussão e reflexão sobre o Proeja no Ifes. As discussões serão aprofundada no Observatório 2.

¹² Será explorado no Observatório 1.

motivou a participar do processo de Seleção do Mestrado em Educação do PPGE/CE/Ufes.

Em 2010, iniciei o Mestrado na linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Durante este processo, tomada pelas inquietações aqui compartilhadas e pela necessidade de acompanhamento das ações desenvolvidas pelo Proeja, fui levada, como membro do grupo, a tomar como problema de investigação a seguinte questão: quais os movimentos e as experiências desencadeados no processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos do Proeja no contexto do Ifes *Campus Vitória*¹³?

Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Proeja no contexto do Ifes *Campus Vitória*. Os objetivos específicos propuseram-se a:

- ✓ Refletir acerca do envolvimento dos professores e demais sujeitos implicados no processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Proeja;
- ✓ Investigar os movimentos e as experiências desencadeados no processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos do Proeja no Ifes *Campus Vitória*;
- ✓ Identificar os desafios políticos, pedagógicos e epistemológicos da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, no contexto do Ifes *Campus Vitória*.

Esse meu fazer cotidiano no *Campus Vitória* junto às turmas do Proeja, tem permitido o contato direto com os alunos e professores, possibilitando diversos momentos de compartilhamento, como ouvir suas aspirações, seus desafios, problemas e realizações. Isso se observa nas imagens e depoimentos que seguem:

¹³ No início do processo da pesquisa, o foco era pesquisar a construção e a implantação dos projetos, mas devido às greves que aconteceram em 2011 e 2012, houve prejuízo no andamento da pesquisa e na busca dos dados. Apresentaremos alguns indícios da implantação, mas não serão o foco do trabalho.



Fotografias 2 e 3 – Boas vindas aos alunos ingressantes no Proeja
 Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2010).



Fotografia 4 – Apresentação dos Projetos Integradores
 Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2009).



Fotografia 5 – Aniversário de uma aluna do curso de Segurança do Trabalho
 Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2010).

Nesse cenário, aproprio-me de algumas falas de alunos e professores do Proeja Ifes *Campus* Vitória quando relatam sobre suas trajetórias de descontinuidades, sobre as dificuldades e seus medos:

Eu via minhas irmãs saindo e estudando e dava vontade, mas ao mesmo tempo em que dava vontade eu tinha vergonha. Como é que seria a reação dos colegas na sala por eu chegar de cadeira de rodas? Até que eu vi minhas irmãs se formando, terminando o ensino médio, aí eu falei com minha mãe 'tá' na hora de eu voltar a estudar. [...] No começo foi difícil, até você conseguir estudar, chegar na sala de aula, o pessoal fica te olhando, você na cadeira de rodas e o pessoal fica te olhando, vendo as suas dificuldades. Mas eu consegui vencer essas dificuldades [...] (ALUNO SILVIO, DO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO – TRECHO DA ENTREVISTA, 2010).

Vi uma propaganda do Projovem¹⁴ na televisão, nessa propaganda vi a oportunidade que eu estava esperando, fiz a minha inscrição e torcendo muito para que eu fosse chamada, fui chamada, depois disso nunca mais fui a mesma, nesse programa estudei em um ano, da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, quando estava no último período, a pedagoga do curso me perguntou se eu iria me inscrever no curso técnico do Proeja. Até esse momento não sabia do que se tratava ou o que era esse tal de Cefetes, mas mesmo assim respondi a ela que estava a fim de ter um estudo de qualidade e de quebra ainda teria uma profissão, pois até então só sabia trabalhar na roça e cuidar da casa (ALUNA ANA, DO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO – RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

Dou muito valor ao Proeja. Acho que é um programa muito positivo, que está de acordo com a nossa realidade nacional, que pode proporcionar um resgate social. Eu mesmo tenho origem simples. Meu pai já foi lavrador e hoje é dono de uma grande empresa de contabilidade e é pós-graduado em direito. Tudo isso foi conseguido com muito suor. Sempre estudei em escola pública, mas quando surgiu a oportunidade (através de uma visita feita por um servidor da Etes¹⁵ à minha escola) não pensei duas vezes e me inscrevi no processo seletivo. Estudei bastante para isso, fiz o curso técnico em Edificações. Depois me esforcei novamente e consegui me graduar em Arquitetura e Urbanismo. O que quero dizer com isso é que uma das coisas que pode motivar os alunos é a nítida noção da oportunidade que surge diante deles. E, como desdobramento, a força de vontade para encarar a dificuldade e colher os frutos no futuro (PROFESSOR ALAN – RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

Sou professor e tenho trabalhado com EJA desde o início de minha carreira. Opto por um trabalho que parte da experiência dos alunos, buscando sempre extrapolar sua realidade (PROFESSOR MARCOS – RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

¹⁴ Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

¹⁵ Escola Técnica Federal do Espírito Santo.

Estudei no Ifes Campus de Colatina, os 3 primeiros semestres do curso e, por ter me mudado para Vitória, me transferi para concluir o curso no Campus de Vitória. A realidade aqui mudou, afinal, o curso para o qual me transferi é no período vespertino, lá (Colatina) é no período noturno. Mas está valendo a pena, recebo isto como uma nova experiência (ALUNA JAMILE, DO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO, 2012)¹⁶.

Diversos problemas surgiram que me fizeram largar os estudos. Com 20 anos, eu já estava casada e grávida de minha primeira filha, com isso eu não retornei aos estudos. [...] Aos 23 anos, engravidei da minha filha caçula, chorei muito, não por rejeitar a gravidez, mas porque eu já tinha feito planos para o futuro e entre esses planos estava o de retornar aos estudos [...] Tentei, por diversas vezes, retornar aos estudos, porém a escola era muito longe eu gastava 1 hora e meia para chegar ao colégio e como eu só poderia estudar à noite, se tornava impossível com duas crianças e meu marido trabalhava por escala. (ALUNA LEIDE, DO CURSO DE SEGURANÇA DE TRABALHO, 2012).

Em 2007, voltei a estudar na Escola Elice Baptista Gáudio, agora cursando o supletivo (EJA), quando soube do curso Técnico de Segurança do Trabalho do Ifes, fiz a prova de seleção. Passei em segundo lugar e me inscrevi no curso que eu sempre sonhei em fazer (ALUNA DOMINGAS DO CURSO DE SEGURANÇA DE TRABALHO, 2012)

As múltiplas histórias contadas e vivenciadas por esses atores revelam aspectos singulares do processo de sua constituição como sujeitos. Suas histórias escondem nuances importantes e revelam características dos sujeitos da EJA, sejam eles professores ou alunos.

São pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem seu cotidiano [...] Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros – cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades (VASCONCELOS, 2003, p. 12)

Cada um desses fios tem uma dimensão formadora, cada uma apresenta uma linguagem, uma gramaticalidade, uma temporalidade e uma territorialidade específicas que colaboram para tecer uma trama complexa que requer sensibilidade para compreender o processo contínuo de formação, processo este cheio de idas e

¹⁶ Os três depoimentos a seguir foram extraídos do Livro “Histórias Inesperadas, Diferentes e Especiais: Alunos e Alunas do Proeja” (ver Anexo II), organizado pelo professor Mateus Silva Ferreira, que será lançado em novembro de 2012, no Encontro dos Alunos do Ifes *Campus* Vitória.

vindas, de atalhos e bifurcações, entrelaçado com as histórias de tantos outros sujeitos.

Minha trajetória também não é diferente. Sou filha de descendentes de italianos, que até a vida adulta tiveram que trabalhar no campo para ajudar suas famílias e não tiveram oportunidade de estudar. Meu pai concluiu até a 5ª série do Ensino Fundamental e sua qualificação técnica em Mecânica aconteceu no Instituto Universal Brasileiro. Minha mãe, até o casamento só sabia assinar o nome. Ela começou a estudar no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), somente depois de casada, mas não conseguiu concluir o Ensino Fundamental. Histórias iguais a essas, são as de tantos outros brasileiros e brasileiras.

Focando na minha trajetória educacional e profissional, meu contato com a educação iniciou-se com estudos no curso de Magistério, seguido do curso de Pedagogia e posteriormente de um Mestrado em Educação¹⁷.

Durante meu percurso profissional, pude atuar como professora da Educação Básica e do Ensino Superior e também ocupar cargos de gestão. Nessa caminhada, tive a imensa alegria de viver momentos inesquecíveis e de aprender diversas lições com as histórias, com as formas de vida, com as lutas e o trabalho de inúmeros sujeitos que atravessaram minha vida. Alves (1996) relata que a formação profissional, como um processo, significa aceitar que não existe separação entre formação pessoal e profissional e reconhece que não há uma formação “fora” de qualquer relação com os outros, mas “dentro” da relação com a realidade concreta. Ela ainda registra que:

a formação de profissionais como pessoas e cidadãos é uma das tarefas complexas a serem desenvolvidas pela universidade. Mas essa complexidade não pode ser encarada como um obstáculo intransponível, e sim com um desafio. Uma das formas de enfrentar a questão é ter consciência de sua complexidade e refletir, conseqüentemente sobre ela (ALVES, 1996, p. 67).

¹⁷ Esse curso foi realizado pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho, de Cuba. Foi dividido em três módulos, dois cursados aqui no Brasil e o terceiro em Cuba. Desenvolvi minha pesquisa na Sociedade de Educação e Caridade Recanto Feliz, no distrito de Guaraná/Aracruz-ES. A essência da pesquisa foi propor um sistema de ações de orientação educativa que contribuísse para desenvolvimento do autoconhecimento nos adolescentes, em regime de internato. Em janeiro de 2003, retornei à Cuba para a defesa da dissertação, fui aprovada com qualificação excelente. Até o presente momento não consegui a revalidação do meu título de Mestre por uma Universidade brasileira.

Durante todo esse período, minha interlocução com professores, coordenadores e principalmente, com os alunos, possibilitou-me “a troca de experiências e a partilha de saberes [que] consolidam espaços de formação mútua, nos quais percebemos [que] cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2002, p.26).

Essa construção diária implica num “aprender contínuo [que] é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23). Ainda nessa perspectiva, o autor ressalta que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores e o mais importante é que “promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 2002, p.27).

Ao produzir esse relatório de pesquisa, fui apanhada pela seguinte reflexão: mesmo sendo a escrita uma ação individual, solitária e muitas vezes angustiante, nesse trabalho, em especial, essa escrita configurou-se como um processo de construção coletiva, de interlocução entre a pesquisadora/mestranda e profissional com os demais sujeitos do Proeja¹⁸.

A organização da exposição desta dissertação foi inspirada na releitura do trabalho do pesquisador Freitas (2006). Tomamos dele a estrutura dos observatórios, dos cenários e das cenas, definida como “[...] um jogo de lâminas, espelhos e lentes [utiliza como suporte as metáforas do] microscópio e [do] telescópio” [...] (FREITAS, 2006, p. 26). Freitas ainda destaca que o “estudioso [...] das questões relacionadas à desigualdade e à diversidade, busca o detalhe com o mesmo empenho com qual busca a amplitude dos jogos de causa e consequência” (FREITAS, 2006, p.12-13).

¹⁸ A partir desse lugar, foi possível ao longo desse período, sistematizar os dados e as reflexões em diversos artigos que foram apresentados pelo grupo em eventos científicos, nacionais e internacionais, gerando diversas publicações por meio da produção colaborativa (Anexo III).

Outra referência utilizada foi a dissertação de Ponzo (2009)¹⁹ que se apropria dessa metodologia em seu trabalho, observando que, para as pesquisas que procuram compreender a dinâmica do contexto escolar, há necessidade de o pesquisador consolidar procedimentos que o tragam para dentro da escola, para ver e ouvir seus protagonistas, principalmente por considerar que todos os envolvidos no “mundo vida” (MACEDO, 2006 apud PONZO, 2009) da escola produzem pistas que “[...] acompanhadas com a lupa conduzem a ‘lâmina de observação’ cultural na qual estão inseridos e em movimento contínuo” (FREITAS, 2006, p. 26).

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

No segundo observatório, focamos nossos olhares, lentes e lupas para buscar no Ifes *Campus* Vitória o cenário de aproximações entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Fizemos uma retomada histórica dos cenários e dos contextos dessas modalidades educacionais e contextualizamos a oferta da EJA em uma instituição federal de Educação Profissional. Apontamos, também, as contradições e os desafios da implementação do Proeja no contexto da dualidade que caracteriza a Educação no Brasil.

Já no terceiro observatório, compartilhamos a experiência do trabalho pedagógico na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos do Proeja, na perspectiva da formação integrada dos alunos da Educação de Jovens e Adultos por meio dos nossos olhares, lentes e lupas. Focamos o processo de transição do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat) para Proeja, a importância da entrada do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES nos encontros de formação e nas comissões na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos do Proeja.

¹⁹ Que teve como objetivo analisar as políticas de formação dos professores em atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Município de Guarapari/ES, busca entender como esses profissionais se apropriam das políticas públicas de formação continuada, instituídas pela Secretaria Municipal de Educação, principalmente para aqueles que atuam como alunos que apresentam algum tipo necessidade educacional especial por deficiência.

No quarto observatório, miramos nossos instrumentos visuais para o projeto integrador, as reuniões pedagógicas intermediárias, espaços de acompanhamento da implantação e consolidação do Proeja e de compartilhamento das vivências desse processo pelos sujeitos da EJA, a produção de material didático e com os sujeitos do Proeja para apreender acerca do que pensam com relação ao Programa.

Finalmente, traçamos as considerações possíveis apontando que o percurso de construção dos projetos foi marcado por contradições que perpassam todo o processo e que constituíram um debate profícuo que tensiona a gestão pedagógica, administrativa e financeira do Ifes *Campus Vitória*.

OBSERVATÓRIO UM: CENÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

[...] Os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim ganham a razão das necessidades [...] (FREIRE, 2005, p.129).

Ao longo da pesquisa, não me limitei apenas em observar e acompanhar, mas também atuei no processo de construção dos projetos, o que implicou em desenvolver a pesquisa em duas frentes: uma como sujeito, pois faço parte da coordenação pedagógica do Programa no Ifes *Campus* Vitória e outra como pesquisadora/mestranda do PPGE/Ufes. A partir da minha imersão com/no objeto da pesquisa, por meio das análises documentais, das anotações no diário de campo e dos dados advindos dos questionários e entrevistas empreendidas, foi possível reunir um *corpus* significativo de dados que me permitiram sistematizar a partir dos observatórios, os olhares sobre os movimentos e as experiências desencadeados no processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos do Proeja no contexto do Ifes *Campus* Vitória.

A pesquisa é de natureza qualitativa, e buscou o entrelaçamento de duas abordagens metodológicas, a etnografia escolar e a pesquisa-ação. Conforme André (1995), a etnografia é uma tentativa de captar e de descrever os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Ao tentar compreender como variadas situações são interpretadas por diversas pessoas, o pesquisador não busca uma realidade uníssona, mas a pluralidade de vozes e de olhares mesmo que contraditórios entre si, nas quais se inclui a do próprio pesquisador.

André (1997) pontua que a abordagem etnográfica trouxe diversas contribuições para a pesquisa educacional e, mais especificamente, para o estudo da prática escolar. Uma delas é o considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, permitindo que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica, ao deslocar o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação.

A autora ainda ressalta que a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento e sua lógica.

Assim, na análise etnográfica, as categorias decorrem do próprio processo de investigação, “não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa” (ANDRÉ, 1997, p. 45). Foi esse movimento que buscamos captar pela mediação dos observatórios durante as análises em que as categorias foram emergindo, dentro das cenas, como veremos no decorrer do trabalho.

Considerando meu envolvimento como sujeito-pesquisadora, a pesquisa-ação se tornou estratégia que passou a compor a abordagem metodológica. No percurso da investigação, fui sendo levada a intervir nos processos de decisão sobre os rumos do Proeja na Instituição, o que implicava mudanças nas práticas de gestão político-pedagógica do Programa e demandava ação colegiada por parte da equipe responsável. Essa reflexão nos remete ao questionamento que inspirou o grupo de pesquisa, inicialmente, sobre os limites de se realizar a investigação científica pautada na pesquisa-ação, orientada pela lógica da produção coletiva, “como uma experiência séria e confiável, ao mesmo tempo em que plural, criativa e sempre aberta ao diálogo” (BRANDÃO, 2003, p. 15) com e entre todos os participantes.

Conforme Neves (2006, p. 12) a pesquisa-ação:

Além de engajar o pesquisador na situação estudada, transformando-o em um observador participante, coloca a importante questão da ação planejada no campo em estudo. É necessário ressaltar que a ação é gerada no próprio processo de investigação. Há uma estreita participação dos pesquisadores e pessoas envolvidos na pesquisa, deixando estas de serem meros informantes: elas tornam-se sujeitos, produtores ativos de conhecimento. A participação coletiva socializa o poder originado pelo acesso ao conhecimento produzido e permite que o grupo planeje respostas de ordem prática para os problemas vividos pelo grupo.

Maciel (1999) acrescenta ainda a ideia de “conhecimento produzido pela participação dos sujeitos nas discussões sobre a compreensão da realidade é de grande relevância para a fundamentação da metodologia da pesquisa-ação” (p. 78), uma vez que ela pressupõe como “paradigma de investigação o fato dos sujeitos serem capazes de aprender a produzir conhecimentos válidos uns para os outros e para seu próprio contexto de vida” (p.78). A autora ainda destaca que, para a pesquisa-ação,

a investigação deveria ser um processo de aprendizagem de tal forma que os sujeitos envolvidos pudessem aprender a aprender. Nesse sentido, o jogo simbólico presente na comunicação apresenta intrinsecamente as condições para a realização dessa meta da pesquisa-ação (MACIEL, 1999, p.78).

Se com a pesquisa-ação buscou-se intervir, com a etnografia, o principal desafio foi “aprender/ensinar outras formas de perceber, outros pontos de vista, descrevê-los e refletir sobre suas possibilidades na construção do conhecimento” (SPRADLEY, 1980 *apud* FONTOURA, 2009, p. 34). Constituem “caminhos que ora se afastam, ora se entrecruzam dependendo de nossos ‘mapas’ de onde partimos, por onde andamos e aonde desejamos aportar – ainda que não haja nunca a certeza apriorística de aonde vamos chegar” (NEVES, 2006, p. 15).

Os dados, que são objetos das lentes, são frutos do rastreamento de registros que constam do acervo do Grupo de Pesquisa, do Núcleo Pedagógico e da Coordenação do Proeja, os quais selecionamos para integrar a análise do objeto de estudo. Utilizamos também, outros instrumentos como: o diário de campo da pesquisadora e do grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES, sobre as observações *in loco* acerca dos processos de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos do Proeja e sua implantação, as entrevistas semiestruturadas e questionários realizados com professores, gestores e alunos, bem como fontes primárias (dados do sistema acadêmico, editais dos processos seletivos de 2008 a 2012, relatório de gestão do Ifes de 2012, regulamentação didática) dentre outros que foram utilizados em função de sua relevância para as análises em curso.

No percurso da pesquisa, os dados levantados das entrevistas e dos questionários foram, em parte, sendo utilizados como veremos, na sistematização e na produção

de artigos divulgados em eventos científicos, nacionais e internacionais, como também geraram diversas publicações por meio da produção colaborativa, conforme exposto anteriormente.

O uso de diferentes instrumentos, incluindo a análise documental, (LÜDKE; ANDRÉ, 2003) permitiu olhares específicos sobre os movimentos e as experiências desencadeadas no processo de construção dos projetos, bem como, trouxe o desafio do entrelaçamento das diferentes fontes, permitindo o aprofundamento de olhares sobre a totalidade do fenômeno.

Participaram dessa pesquisa aproximadamente 80 sujeitos, entre professores, gestores²⁰, membros do grupo de Pesquisa e os alunos dos cursos do Proeja²¹.

O contexto de abordagem desses sujeitos envolveu situações singulares, individuais e coletivas, em relação aos cursos ofertados, uma vez que as reuniões de formação continuada e das comissões, bem como as reuniões intermediárias se constituíram *locus* por excelência de escuta e troca de experiências e olhares sobre o Programa na Instituição.

Na busca de um caminho epistemológico na análise dos dados, pautamos pela coerência e pelo diálogo com o referencial do materialismo histórico dialético, que tem sido a base da produção no campo das pesquisas sobre trabalho e educação e sobre o Proeja²². Justifica também essa opção, o fato de ser a abordagem teórica que fundamenta a proposta do Documento Base do Proeja, em específico a referência aos princípios que estruturam o currículo integrado na perspectiva da formação humana.

²⁰ Consideramos como gestores os pedagogos, os coordenadores, a assistente social e os membros da equipe de gestão central.

²¹ Ver anexo IV, quadro dos sujeitos e instrumentos da pesquisa.

²² Machado (2011b) apresentou, como trabalho encomendado pelo GT 18 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 2011, o trabalho com o tema: Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa, que teve como objetivo apresentar e analisar, preliminarmente, alguns resultados das pesquisas realizadas com foco no Proeja.

Dessa escolha, emergem as delimitações conceituais pelas quais buscamos nos pautar na análise dos dados produzidos durante a construção dos projetos, tais como apontadas por Ramos (2005): a concepção da formação humana integrada, visando superar a alienação provocada pela divisão do trabalho, objetivando a formação omnilateral do sujeito pela mediação do trabalho (compreendido em seu sentido ontológico e histórico), da ciência (como conhecimentos que possibilitam compreender o contraditório avanço das forças produtivas) e da cultura (que integra valores éticos e estéticos que orientam normas sociais de conduta).

Pensar o currículo nessa perspectiva, implica reconhecer que homens e mulheres são seres históricos sociais que produzem saberes por sua atuação no mundo concreto, e são capazes de transformar a realidade objetiva a que tem sido submetidos como parte da lógica da divisão social do trabalho e da persistente dualidade estrutural.

Da mesma forma essa abordagem permite lançar olhares sobre a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos do Proeja, a partir da realidade concreta do Programa no Ifes *Campus* Vitória, realidade essa não considerada isoladamente, uma vez que os fatos se inter-relacionam no contexto político, pedagógico e epistemológico. O que significa focar o Proeja no Ifes nas suas relações com a totalidade das políticas públicas no campo da EJA e da Educação Profissional. Isso requer considerar o contexto escolar na singularidade das relações que são produzidas entre e pelos sujeitos, buscando compreender suas particularidades, sem perder de vista a totalidade que vem constituindo a práxis do Proeja no Ifes.

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

OBSERVATÓRIO DOIS – IFES *CAMPUS* VITÓRIA: APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis (FREIRE, 2000, p. 126).

Neste observatório, focamos nossos olhares, lentes e lupas para buscar no Ifes *Campus* Vitória o cenário de aproximações entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Será feita uma retomada histórica dos cenários e dos contextos da Educação Profissional e da EJA para que se compreenda o caráter político de suas concepções, determinado pelas características do desenvolvimento social e econômico do país, problematizando seus limites e suas possibilidades.

Cena 1 – O Ifes *Campus* Vitória e a EJA

Ao dirigir nossos olhares para essa Instituição, é preciso ampliar as lentes para situar no tempo suas origens. A implantação dessa escola aconteceu no período da organização do sistema republicano no país, acompanhado de um forte discurso disciplinador. Com esse intuito, foram disseminadas inúmeras instituições de preservação e assistência à infância e ensino de ofícios, com destaque para as Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados. No Espírito Santo, o estabelecimento foi inaugurado em 24 de Fevereiro de 1910. Cunha (2000) e Queluz (2000) elencam uma série de problemas sobre a inadequação desse sistema de Escolas de Aprendizes Artífices à dinâmica do processo de industrialização que se desenvolvia no país. Como consequência de tentativas de solução dessas e de outras inadequações, em função das exigências do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, a instituição passou por diversas mudanças de cunho institucional e de nomenclaturas²³.

²³ Em 1937, com a denominação de Liceu Industrial de Vitória, passou a formar profissionais habilitados para a produção industrial. Em 1942, foi inaugurada a Unidade de Ensino de Jucutuquara, em Vitória. A partir de 1965, passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Espírito Santo e em

Nesse contexto, a primeira década do século XXI representou para a Rede Federal um processo de mudanças sem precedentes na história da educação profissional brasileira. Destacamos, nesse processo, a revogação do Decreto 2.208/97, pelo Decreto 5.154/2004 e a promulgação da Lei nº 11.892, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia²⁴.

No Espírito Santo, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa se integraram em uma estrutura única: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Dessa forma, as unidades de ensino do Cefetes (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina tornaram-se *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo.

Hoje, o Ifes é composto por 17 *Campi* e por diversos polos da Educação a Distância²⁵, localizados em várias regiões capixabas²⁶, e se caracteriza por atuar com uma oferta que abrange desde a formação inicial de trabalhadores à pós-graduação na modalidade presencial e com cursos a distância²⁷.

Ao utilizarmos nossas lupas em busca da presença de alunos com o perfil da EJA no Ifes *Campus* Vitória, encontramos nos estudos de Freitas (2010) registros de matrículas de alunos adultos com até 32 anos de idade para um curso que funcionou de 1918 até 1932. Eram matrículas em um curso que visava qualificação

1999 passa a ser conhecida como Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Em dezembro de 2008, passou a ser o Instituto Federal do Espírito Santo (Disponível em: www.ifes.edu.br/PDI . Acesso em 14/03/2012).

²⁴ Vale destacar que dois Cefet's (Rio de Janeiro e Minas Gerais) não integraram os Institutos Federais naqueles estados.

²⁵ Ver figura da localização geográfica dos Campi do Ifes (Anexo V).

²⁶ O Ifes é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas.

²⁷ As informações sobre o Ifes foram extraídas no site: www.ifes.edu.br/PDI. Acesso em 08/05/2011.

profissional, ao mesmo tempo em que fornecia aos estudantes a oportunidade de concluir o ensino primário, concomitantemente ou não.

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

Referente à oferta de escolarização de nível médio no *Campus* Vitória, apresenta-se a experiência do Curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores, no período de 2001 a 2005, uma iniciativa voluntária de um grupo de professores, “com o objetivo de formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade em que vivem” (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2011, p. 84).

Nesse sentido, Ciavatta e Rummert salientam que ao pensarmos a EJA,

[...] não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história que, tal como se configurou até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa que a associa a algo semelhante a compensar, consertar ou curar [...]Tal perspectiva desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p.465).

Para tanto, não podemos ignorar o acervo de experiências reconhecidas como inovadoras que muito têm a contribuir para o avanço político e pedagógico da modalidade. Segundo estudo de Ferreira, Raggi e Resende (2011) a experiência de Emjat no Ifes emerge como uma das pioneiras na Rede Federal.

Em 2006, o Emjat viveu uma grande mudança curricular no processo de transição para o Proeja. Dentre as mudanças, destacamos as que ocorreram no processo seletivo, uma vez que a escolha do curso é feita já no ato da inscrição²⁸. A duração

²⁸ No Emjat, os alunos ao terminarem o Ensino Médio, podiam optar por fazer um Curso técnico, mediante uma seleção interna. Com as mudanças, os alunos passaram a optar, no ato da inscrição, entre os Cursos ofertados pelo *Campus*.

do curso é de quatro anos, dois anos voltados para o ensino propedêutico e outros dois para o ensino técnico. A carga horária total passa a 2.400 horas e há o aumento da oferta de vagas.

No percurso, o que se observa, nesse primeiro momento, é que a implantação do Proeja se deu não pela integração sugerida pelo Documento Base (BRASIL, 2007), e sim pela justaposição da área técnica ao curso já existente do Emjat, o qual oferecia somente a parte propedêutica, finda a qual o aluno poderia escolher um curso técnico e cursá-lo, sem para isso precisar participar de novo processo seletivo.

A partir desse contexto histórico, Moura *et al* (2010) destacam que apesar de a educação de jovens a adultos ser uma realidade nova na instituição, ela já tem provocado importantes movimentos em favor da discussão, não só do projeto que se pretende construir, mas também do que tem vigorado no ensino técnico federal há mais de cem anos²⁹, consideradas as variações pelas quais a rede passou ao longo desse tempo. Os referidos autores ressaltam ainda que

A entrada da modalidade EJA na rede tem provocado ranhuras nessa realidade, na medida em que suscita embates teórico-práticos em torno dessa proposta de educação exatamente porque traz no seu bojo o questionamento do sentido atribuído à escolarização e à formação profissional. Enquanto modalidade que se propõe a reparar, equalizar e qualificar (PARECER CNE/CEB 11/2000) a educação de jovens e adultos tem como meta o resgate do sujeito na perspectiva da cidadania (PAIVA, 2009). Nesse sentido, como campo de reflexão educacional, a EJA nos convida ao questionamento do sentido da cidadania burguesa, baseada no princípio do mérito (MOURA *et al*, 2010, p.2).

Atualmente, no *Campus* Vitória são ofertados os cursos Técnicos Integrados de Segurança do Trabalho (vespertino), Edificações e Metalurgia (noturno). No ano de 2010, os cursos de Edificações e Segurança do Trabalho passaram por um processo de mudanças na sua estrutura organizacional e didático-pedagógica. Essas mudanças ocorreram a partir do processo de revisão/reconstrução dos Projetos Político Pedagógicos, realizados durante os anos de 2008 e 2009³⁰.

²⁹ A Rede Federal de educação tecnológica completou em setembro de 2009 cem anos de existência.

³⁰ Essa discussão será analisada no observatório três.

Cena 2 – A EJA e EP: aproximações

Ao ampliar nossas lentes para as modalidades de EJA e EP, como são tratadas hoje na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, verificamos que elas tiveram, ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias bem distintas, porém, com algumas semelhanças que as aproximam devido ao público a que se destinam: enquanto a EJA seguiu a insistente proposta de campanhas de “erradicação do analfabetismo” e de ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, o campo da Educação Profissional foi redirecionado para o treinamento eficiente da mão de obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial (MACHADO, 2009).

Na busca da compreensão do processo histórico das duas modalidades, precisamos atentar para análise do (des)compromisso do Estado com a formação dos trabalhadores brasileiros. Isso exige um olhar amplo que permita recuperar a dualidade histórica presente no sistema educacional do país.

Ciavatta (2010, p. 16) destaca que a década de 1980 do século passado foi marcada por lutas pela redemocratização do país e em defesa de uma escola pública durante o debate da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), e da LDB nº. 9394/96. Um dos temas que mais mobilizou um conjunto de educadores foi a inclusão do debate uma educação politécnica³¹ no Ensino Médio. Em 1997, o Decreto nº. 2.208 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas

³¹ Durante a 27ª Reunião da Anped, Nosella destaca que há uma inadequação no uso do termo politecnia que, literalmente, significa “muitas técnicas”, mas ressalta que o termo foi apropriado no sentido da educação socialista do início do século XX, durante as lutas por uma nova Constituição e uma nova LDB, na segunda metade dos anos 1980 (CIAVATTA, 2005). Kuenzer (2005) define a politecnia como o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história.

fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Em 2004, com o Decreto 5.154, que revoga o Decreto de 2.208/1997, são retomadas as discussões em âmbito nacional sobre o ensino médio integrado, com a possibilidade histórica de compreensão do trabalho como categoria ontológica e não apenas reduzido à força de trabalho, como afirma (FRIGOTTO, 2005a). Isso trouxe para o campo da EJA uma nova expectativa no que se refere às possibilidades de reconfiguração dos seus currículos.

A aproximação entre a EJA e a Educação Profissional, em nível médio, materializa-se pela Portaria 2.080, de 13 de julho de 2005, que destinava aos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a incumbência da oferta de cursos de educação profissional, de forma integrada aos cursos de ensino médio na modalidade de EJA (BRASIL, 2007).

A partir de 2005, por indução do Governo Federal, como fruto das lutas, da pressão da sociedade civil, e por meio do Decreto nº 5.478/2005, foi criado o Programa federal que dispõe sobre a oferta integrada de cursos da Educação Profissional com modalidade EJA, o Proeja. Após ampla discussão, o Programa foi revisto, resultando na revogação do anterior pela promulgação do Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Esse teve como principais modificações: a abrangência da Educação Básica, a ampliação da carga horária dos cursos, sendo estabelecida a mínima, com a possibilidade de ampliação a critério da instituição proponente, de acordo com suas necessidades e possibilidades e a adoção dos cursos em sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social (BRASIL, 2007).

Embora ampliando a abrangência do Programa, manteve-se, contudo, a oferta obrigatória para a Rede Federal. Nesse sentido, Moura (2006, p.8) afirma a aposta do Documento Base na “perenidade da ação proposta, ou seja, para além de um Programa, institucionalizando uma política pública de integração da educação

profissional ao ensino médio na modalidade de educação de Jovens e Adultos”. A aproximação entre as duas modalidades propiciada pelo Proeja contribui para

[...] ampliar o conceito da EJA, até então ainda muito restrito à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental. Como uma política de indução por decreto, a inclusão estratégica do atendimento aos jovens e adultos pela Rede Federal, amplia o alcance da ação da educação de jovens e adultos para o ensino médio integrado de qualidade referenciada, produzindo rupturas numa tradição de EJA, marcada nos sistemas estaduais com condições de oferta, acesso, permanência e conclusão precárias [...] (OLIVEIRA; MACHADO, 2011, p. 4).

Moll (2010, p. 134) afirma que com o Proeja busca-se “a construção de uma política pública que dialogue, tanto com as demandas imediatas de escolarização básica e profissionalização, quanto com as demandas permanentes de uma educação que, necessariamente, deve acontecer ao longo da vida³²”.

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

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

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

As intenções explicitadas no Proeja nos fazem ampliar nossas lentes para a necessidade de oferta aos jovens e adultos de uma educação profissional integrada

³² A concepção de educação ao longo da vida defendida é a educação como potencialidade dos sujeitos superarem a condição de ignorância do conhecimento sistematizado pela escola, e sobretudo, de percebê-lo como instrumento de conscientização (MACHADO; GARCIA, 2011, p. 195).

com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, a fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica.

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

Mirando para dentro dos Institutos, cabe assinalar que com a normatização do Proeja, houve um considerável desconforto nas escolas da rede federal de educação profissional, principalmente pela dualidade existente entre a educação profissional e a formação geral, exacerbada pelo Decreto 2.208/97. Esse mesmo Decreto após sua revogação continua disputando o modelo de Educação Profissional em nosso país, conforme evidencia o debate promovido pelo Grupo de Trabalho das DCEPTNM³³ durante o período de 2010 a 2012.

Cena 3 – A oferta de EJA no Ifes *Campus* Vitória

A partir da indução política, por meio do Decreto nº 5.840/2006, a experiência do Emjat foi tomada pelo Ifes *Campus* Vitória como referência de transição na implantação do Proeja, como já detalhamos anteriormente. Ao analisarmos os dados da oferta de vagas do Instituto Federal do Espírito Santo, que atualmente conta com 17 *Campi* em funcionamento, desses apenas seis ofertaram Proeja em 2012, totalizando 396 vagas para cursos de Proeja, conforme indica a tabela 2.

³³ O Grupo de Trabalho organizado pela própria Setec reuniu movimentos sociais, entidades acadêmico-científicas e setores do próprio MEC para elaborar um documento alternativo que contribuísse para debates das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que foi encaminhado junto com uma carta ao Presidente da Câmara de Educação Básica, expondo as divergências com o Parecer do conselheiro Francisco Aparecido Cordão sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional. A partir desse movimento, o conselheiro apresentou uma nova versão incorporando expressões próximas aos conteúdos do documento alternativo do Grupo de Trabalho consideradas inconciliáveis do ponto de vista político e teórico-metodológico (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

TABELA 2 - CURSOS E OFERTA DE VAGAS POR CAMPI NO IFES - 2012³⁴

Campus	Curso	Turno	Nº de vagas		Duração
			2012/1	2012/2	
Alegre	Manutenção e Suporte em Informática	Noturno	40	-	3 anos
Itapina	Alimentos	Noturno	40	-	3 anos
Santa Teresa	Agroindústria	Noturno	40	-	2 anos
Venda Nova Do Imigrante	Administração	Noturno	42	-	4 anos
Vitória	Segurança do Trabalho	Vespertino	36	36	4 anos
	Metalurgia	Noturno	32	32	4 anos
	Metalurgia (vagas remanescentes)	Noturno	20	20	2 anos ³⁵
	Edificações	Noturno	40	-	4 anos
Colatina	Comércio (vagas remanescentes)	Noturno	18	-	2 anos
Total			308	88	

Fonte: EDITAL DO PROCESSO SELETIVO 2 2012, DE 25/09/2011.

EDITAL DO PROCESSO SELETIVO 20 2012 – VAGAS REMANESCENTES, DE 11/03/2012.

EDITAL DO PROCESSO SELETIVO 23 2012, DE 29/04/2012.

Nota: Tabela organizada pela autora.

Verificamos que apenas 37,5% dos *Campi* do Ifes ofertaram turmas de Proeja em 2012. Machado e Oliveira (2012, p. 137) chamam a atenção que “a Lei 11.892/2008, não é explícita em relação ao Proeja, a oferta tende a se descaracterizar, considerando o público para quem se destina pela não observância real da Instituição” do que prevê a referida Lei:

³⁴ Quantitativo levantado a partir dos Editais dos Processos Seletivos do Ifes, no ano 2012. Disponível em www.ifes.edu.br. Acesso em 02/03/2012.

³⁵ O aluno só cursará as disciplinas técnicas.

Art 7.º [...]

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** [...]

Art. 8.º - No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá **garantir o mínimo de 50%** (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7.º desta Lei (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Lançando, novamente, as lentes para a oferta em Vitória, retomamos o olhar sobre os cursos técnicos de Segurança do Trabalho, Edificações e Metalurgia integrados ao Ensino Médio de jovens e adultos, que têm como objetivo o atendimento do público com marcas identitárias dos sujeitos da EJA (OLIVEIRA; CEZARINO; SANTOS, 2009), para a elevação da escolarização aliada à formação profissional técnica, na perspectiva da formação integral do aluno. Conforme tabela abaixo, apresentamos o quantitativo de matrículas iniciais do Ifes Campus Vitória por modalidade de ensino em 2011/2.

TABELA 3 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS INICIAIS DO IFES CAMPUS VITÓRIA, EM 2011/2

Cursos		Matrículas Iniciais	%	Total	Total %
Técnicos	Ensino Médio Integrado com EJA	754	18,4	2.888	70,5%
	Ensino Médio Integrado	780	19		
	Subsequente/Concomitante	1.354	33,1		
Superior	Tecnólogo	156	3,8	831	20,3
	Engenharias	408	10		
	Licenciatura	267	6,5		
Lato Sensu	Especialização	319	7,8	319	7,8
Strito Sensu	Mestrado	57	1,4	57	1,4
Total				4.095	100

Fonte: Relatório de Gestão de 2011 (Ifes, 2012).

Nota: Tabela organizada pela autora.

Em 2011/2, de acordo com o Relatório de Gestão do Ifes de 2011, as matrículas iniciais de Vitória totalizaram 4.095, sendo que das 2.888 matrículas dos cursos técnicos, 754 são matrículas referentes a alunos que estão nos cursos do Proeja, o que representa 26,10% das matrículas em cursos técnicos do *Campus (Ifes, 2012)*.

No entanto, o fenômeno da evasão³⁶ constitui um dos desafios que tensiona as decisões da gestão política do Programa. Embora haja uma resposta no atendimento ao Decreto nº 5.840/2006 que determina às instituições da Rede Federal que disponibilizem ao Proeja, “em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso na instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007” (BRASIL, 2006b, p. 2), colocamos em questão os números apurados uma vez que não são representativos da quantidade efetiva de alunos que frequenta o Programa.

Na tabela 3 apresentamos o quantitativo de alunos matriculados no Programa no período de 2006/1 a 2012/1.

TABELA 4 – QUANTITATIVO DO TOTAL DE MATRÍCULAS NO PROEJA (1º E 8º MÓDULO) NO IFES CAMPUS VITÓRIA POR CURSO – 2006/1 A 2012/1

Curso	1º período			8º período		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Edificações (semestral) ³⁷	140	246	386	90	94	184
Edificações (anual) ³⁸	75	97	172	-	-	-
Metalurgia	128	394	522	32	75	107
Segurança do Trabalho	372	179	551	157	25	182
Total	715	916	1631	279	194	473

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2012).

Nota: Tabela organizada pela autora.

³⁶ Em função do problema da evasão, a coordenação do Proeja no Instituto vem desenvolvendo pesquisa para levantar suas causas e dimensionar estratégias de abordagem junto aos alunos com vistas a sua permanência.

³⁷ Sua última oferta foi no semestre de 2009/2.

³⁸ Sua primeira oferta foi no ano de 2010/1.

Como ilustram os dados acima, do início do Programa em 2006/1 até 2012/1, o *Campus* contou com 1.631 alunos matriculados no primeiro período e mais 500³⁹ entradas de alunos no 5º módulo⁴⁰, totalizando 2.131 matrículas. Deste quantitativo, até o momento, tivemos 473 matrículas no último módulo do curso⁴¹.

Se ampliarmos nossas lentes para os dados da Sinopse das Ações do Ministério da Educação (MEC), o Proeja, em 2010, obteve um total de 31,5 mil matrículas, contudo, a perspectiva inicial do Programa era a efetivação de 60 mil matrículas até 2011.

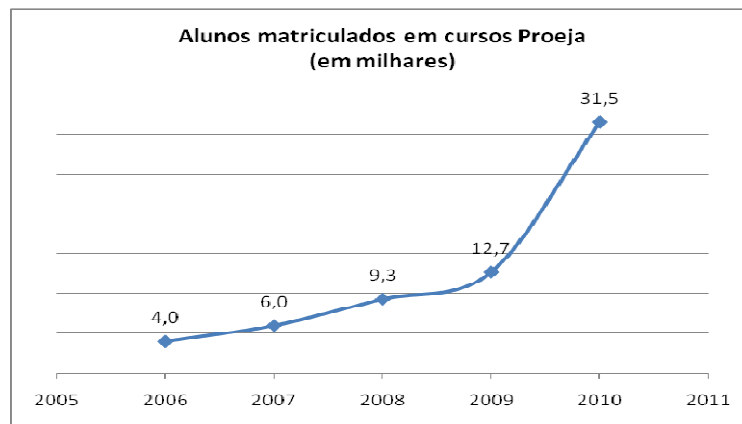


Figura 1 – Alunos Matriculados em cursos Proeja

Fonte: Sinopse das Ações do MEC (2011a).

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

³⁹ Quantitativo levantado a partir dos Editais dos Processos Seletivos do Ifes, no período de 2008/2 a 2012/1. Disponível em www.ifes.edu.br. Acesso em 02/03/2012.

⁴⁰ A entrada intermediária no 5º módulo iniciou a partir do segundo semestre de 2008, “como uma tentativa de minimizar o problema da evasão no decorrer do curso” (VIEIRA, 2010, p.31). Conferir Oliveira e Machado (2012) que problematizam essa forma de acesso.

⁴¹ Destaca-se que, devido a duas greves consecutivas, o primeiro semestre de 2012 terminará em novembro do corrente ano. Não temos um levantamento concreto de quantos alunos concluíram o curso, devido a muitos ainda estarem cursando o estágio ou dependendo de um estágio para tal conclusão.

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

Contudo, depreendemos que o Proeja desafia a Rede Federal de Educação Profissional a assumir sua responsabilidade de inclusão social do público jovem e adulto na perspectiva da elevação da escolarização aliada à profissionalização, numa perspectiva integrada à formação humana, uma vez que convivemos com as dificuldades da permanência desse alunado. A inadequação da escola em reconhecer as especificidades da população jovem e adulta, as necessidades de sobrevivência dos muitos alunos que não conseguem conciliar trabalho e estudos, às vezes por problemas familiares e de saúde, entre outros fatores, fazem como que estes sujeitos sejam expulsos novamente da escola. O aluno Alex, do curso de Edificações, tece seus comentários sobre a evasão dos seus colegas:

Evasão: (respondo pelo que os colegas desistentes afirmam). Não é minha situação! 1 – professores sem didática e pedagogia definida alinhada com o ideal de ensino que acompanhe a política nacional de Educação de Jovens e Adultos; 2 – em muitos momentos os conteúdos são teóricos e extensos; 3 – estágio com carga horária imensa; 4 – distância das suas residências do Ifes, pegar ônibus tarde da noite; 5 – dificuldades em acompanhar os conteúdos e 6 – desorganização do próprio aluno (RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

A coordenadora do Proeja Rayna e os professores Marcos, Roberta e Edson também afirmam que são diversos os fatores da não permanência dos alunos e pontuam:

Acho que os motivos da evasão são muitos, mas penso que o maior problema é a gestão do tempo. Nossos alunos trabalham muito, chegam muitas vezes atrasados, pois estavam no trabalho, chegam cansados e, por isso, não conseguem se concentrar e estudar. Aliado a essa falta de tempo existe dificuldades que remontam à outros processos formativos que foram “negados” a eles. Normalmente cursam um ensino fundamental com base em memorização e quase nenhuma reflexão. Com dificuldades de acompanhar as discussões da turma, eles acabam se desanimando. Ainda tem outros fatores: como a questão financeira, família, entre outros (PROFESSOR MARCOS, RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

[...] desde problemas de cunho pessoal, profissional e financeiros como questões relativos as propostas pedagógicas e de organização escolar, uma vez que a escola não adéqua espaços e tempos apropriados ao público do Proeja (COORDENADORA DO PROEJA RAYNA, TRECHO DA ENTREVISTA, 2012).

Existe uma evasão muito grande, pois o curso técnico em Edificações é um curso muito próximo da área da engenharia e arquitetura, áreas consideradas difíceis para a maioria dos alunos. O fato ainda é agravado devido ao tempo que os alunos encontram-se longe da escola. A carência no estudo de matemática e física ainda é uma realidade que prejudica o aprendizado. Contudo, tenho notado que a dificuldade em português limita ainda mais, pois o aluno não compreende questões simples de interpretação de texto, não consegue se expressar de forma escrita, não podendo aplicar os conhecimentos técnicos (PROFESSORA ROBERTA, RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

A questão da evasão é muito complexa e precisa antes de mais nada ser problematizada. Será evasão ou expulsão? Quando falamos em evasão a responsabilidade pela saída da escola recai somente e exclusivamente sobre as vítimas, ou seja, os alunos. Então é necessário pensar de forma crítica as relações que se dão nas relações sociais e na escola e como essas relações contribuem ou dificultam a permanência e o sucesso do aluno da EJA dentro da instituição. Por exemplo, o horário de entrada e saída das aulas do noturno está adaptado à realidade de trabalho dos sujeitos da EJA? As metodologias utilizadas pelos professores atendem às especificidades dos sujeitos jovens e adultos? Qual o lugar que os jovens e adultos ocupam dentro da escola? Como a escola reconhece e valoriza esses sujeitos? (PROFESSOR EDSON, RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012)

Os sujeitos atendidos pela EJA e pelo Proeja sofreram com dois tipos de discriminação ao longo de suas vidas. Primeiramente, não tiveram acesso à uma educação de qualidade no período correspondente ou abandonaram a escola. Freire (2000) desconsidera o conceito de evasão, uma vez que, os sujeitos que habitam os ambientes educacionais não se evadem da escola, não deixam a escola por livre e espontânea vontade. Essas pessoas são proibidas/excluídas e quando conseguem a sua inserção, são *expulsas* do ambiente escolar sendo reconhecidas como evadidos das escolas. Para Freire (2000, p. 51), “[...] não há evasão escolar. Há expulsão.”

Segundo Paiva (2006), nossas escolas ainda não adequaram sua oferta para atender as singularidades desse público estudantil, no que diz respeito a novos

espaços e tempos escolares, porque ainda insistem com a mesma forma de organização escolar.

Esse contexto é resultado das desigualdades sociais e que se expressam nas desigualdades educacionais, que gera inúmeras demandas ao Estado para se criar formas/ações de inserção desses sujeitos na sociedade, utilizando a educação como porta de entrada.

No contexto dessa pesquisa, evidenciamos o papel da oferta de uma escola pública de qualidade para tais sujeitos que foram expulsos desse ambiente. O que nos leva a destacar um conjunto de elementos que possibilitariam a qualidade da oferta pela mediação de

[...] uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1996, p.24).

Em Freire uma escola dessa natureza é que pode tornar possível uma educação para a emancipação. Essa é vista como uma das possibilidades para a libertação/superação dessas desigualdades educacionais, à medida em que as condições de acesso a melhores condições socioeconômicas e culturais sejam também possibilitadas no contexto social mais amplo. Neste caso, o educador da EJA tem o papel crucial de sensibilizar os alunos por meio das relações que estabelece entre o conhecimento historicamente produzido e as histórias de vidas dos alunos para que seus saberes e experiências façam sentido nos processos de aprendizagem. Dessa forma o educador deve:

[...] reconhecer que a EJA se constituiu numa área de fronteiras entre movimentos sociais e as instituições governamentais e, portanto, herdou muito das contribuições do movimento de educação popular. Nessa perspectiva, as políticas de formação inicial e continuada desse educador não podem perder de foco a própria história da EJA, da sua estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios e de lutas pela formalização do direito à educação como bem social ao qual todos devem ter acesso (SOARES; VIEIRA, 2009, p.156-157).

Entretanto, o Grupo de Trabalho das DCNEPTNM (BRASIL, 2010) destaca que as atuais políticas educacionais brasileiras se pautam pela valorização da diversidade

dos sujeitos. O que demanda a compreensão do papel da educação na construção da autonomia dos indivíduos e de sua inclusão em condições sociais e econômicas mais elevadas, buscando viabilizar projetos adequados à diversidade das suas culturas e modos de vida dos sujeitos e as suas especificidades, em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade.

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

A relevância da EJA e da Educação Profissional e sua necessária articulação se faz fundamental para “elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 11). Uma das questões centrais que tangenciam todo Proeja, conforme análises de Moll (2010, p.32) é que:

A inclusão plena de milhões de jovens e de adultos tem como um de seus fatores condicionantes a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita, de qualidade e articulada às dinâmicas produtivas da sociedade, não na perspectiva do alinhamento subalterno da educação ao capital, mas de construção de projetos educativos plenos, integrais e integrados que aproximem ciência, cultura, trabalho e tecnologia na formação das novas gerações e das gerações historicamente excluídas.

Nesta conjuntura, a luta por políticas públicas de uma educação profissional integrada à educação de jovens adultos como um direito, com ênfase na formação cidadã é tensionada no interior da Rede Federal pela ameaça do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) - Lei 12.513/2011. Coloca-se em disputa mais uma vez a formação do trabalhador, que tem nesse programa a

perspectiva da formação aligeirada com ênfase na preparação de mão de obra para mercado⁴².

Cena 4 – Os sujeitos do Proeja do Campus Vitória: em foco os alunos

Vou falar da vida estudantil no Ifes. É dinâmica, interessante, muito cheia de atividades e de deveres bem como responsabilidades. Acho esse aspecto importante porque desenvolve no aluno o senso de disciplina e de autodesenvolvimento (ALUNO ALEX, DO CURSO EDIFICAÇÕES – RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

A partir do olhar do aluno Alex, nossos olhares voltam-se agora para os alunos dos Proeja do Ifes Campus Vitória. Ao direcionar nossas lentes, encontramos os dados da pesquisa realizada por membros do Grupo de Pesquisa (SCOPEL et al, 2011a) na qual foram analisados os questionários socioeconômicos dos alunos ingressantes no período de 2007 a 2009, representando um universo de 256 alunos dos cursos de Edificações, Metalurgia e Segurança do Trabalho. Ao lançar mão dos dados indicados pela referida pesquisa, nosso intuito foi identificar a partir do universo considerado acima alguns dados que possibilitassem uma caracterização das múltiplas identidades desses sujeitos que compõem o quadro de alunos do Proeja.



Fotografia 5 – Confraternização pela conclusão do 4º módulo e passagem para área técnica

Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2009).

⁴² Não nos deteremos nesse trabalho à discussão sobre o Pronatec, um maior aprofundamento conferir Lima (2010a) que problematiza este Programa.



Fotografia 6, 7, 8 e 9 – Apresentações do Projeto Integrador

Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2009).



Fotografia 10 – Formatura dos Alunos de Segurança do Trabalho

Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2009).

A primeira constatação evidenciada pela referida pesquisa diz respeito à idade dos alunos. Nos cursos ofertados no período noturno há uma presença marcante de alunos inseridos na faixa etária entre 22 e 30 anos, sendo 43,5% no curso de Edificações e 42,2% em Metalurgia; enquanto o curso de Segurança de Trabalho oferecido no período vespertino apresenta o percentual 58.6% de alunos com menos de 21 anos. Nesse contexto, evidenciamos a busca pelo direito à educação de

qualidade, independentemente, de sua idade como um processo contínuo da formação humana.

A pesquisa também nos mostra que 90% desses discentes são oriundos de áreas urbanas, o que nos evidencia que o Proeja no Ifes *Campus* Vitória atende a uma clientela que reside, basicamente, na área Metropolitana da Grande Vitória⁴³.

Outro ponto relevante na análise foi a forma da autoidentificação dos alunos, tendo com base a atual classificação racial utilizada nos levantamentos demográficos do IBGE⁴⁴. Na pesquisa, a “cor de pele” Parda foi a mais assinalada nos três cursos, com percentuais de 58,2% em Edificações, 40,5% em Metalurgia e 49,4% em Segurança do Trabalho⁴⁵.

Na perspectiva da inclusão digital na vida dos alunos ingressantes no Proeja, no período de 2007 a 2009, foram indagado duas questões pertinentes ao tema. A primeira questão perguntava sobre o uso do computador nos domicílios dos educandos, enquanto a segunda era referente ao uso do serviço de comunicação por meio do correio eletrônico, denominado e-mail. As respostas evidenciaram o acesso da maioria dos alunos ao meio digital, pois 68,2% dos alunos do curso de Edificações possuem computador em casa, enquanto no curso de Metalurgia esse percentual foi de 71,9% e em Segurança do Trabalho 70,5%. Além do acesso às novas tecnologias, os alunos vivem nessa dinâmica comunicativa de um mundo globalizado, tais fatos são expostos nos índices de alunos que utilizam o e-mail,

⁴³ Esses sete municípios abrigam quase metade da população total do Estado (48,19%). A região é responsável por 63% do Produto Interno Bruto (PIB) total estadual (IBGE, 2008 in Perfil Regional - Região Metropolitana da Grande Vitória – Disponível

http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=230:perfil-regional-regiao-metropolitana-da-grande-vitoria&catid=275:comdevit&Itemid=163. Acesso: 25 ago. 2012.

⁴⁴ Para fins de estudos demográficos, no Brasil, a atual classificação racial do IBGE é a que é tomada como oficial desde 1991. Tal classificação tem como diretriz, essencialmente, o fato de a coleta de dados se basear na auto-declaração. Ou seja, a pessoa escolhe, de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se aloca (OLIVEIRA, 2004). Ratificamos que não podemos recair no simplório campo conceitual que define a raça como categoria/classe biológica, pois, qualquer tipo de tentativa que visa às classificações raciais, de maneira inevitável, será abarcado por inúmeras limitações e ressalvas; dentre elas a própria forma do sujeito de se identificar.

⁴⁵ Em atendimento à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, 50% das vagas no Ifes, a partir de 2013, serão reservadas à inclusão social por sistema de cotas (vagas de ação afirmativa) para candidatos que tenham cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas, respeitando a proporção mínima do último censo do IBGE, segundo o qual, a proporção de pessoas de cor ou raça parda no Estado é de 48,6%, seguida dos indivíduos de cor branca, com 42,2% e de cor preta, 8,3%.

sendo que o curso de Edificações possui o maior percentual (82,5% do total de alunos usufruem dessa ferramenta).

Outro dado bastante relevante que emergiu da pesquisa, refere-se à procedência institucional dos educandos e ao seu grau de escolaridade. Constatamos que alunos matriculados nos três cursos procedem, em sua maioria, das escolas do sistema estadual de ensino, observando o percentual de 46,1% no curso de Edificações, 32,5% em Metalurgia e 35,4% em Segurança do Trabalho.

Na questão que identifica o grau de instrução dos alunos, a pesquisa aponta um ponto diferencial, principalmente entre os dois cursos oferecidos no período noturno (Edificações e Metalurgia) com o do turno vespertino (Segurança do Trabalho). Os alunos que estudam no turno noturno possuem um maior grau de instrução do que os do turno vespertino, a exemplo do curso de Edificações que tem 19,6% de alunos com Ensino Médio completo, 16,3% com Ensino Superior completo e 1,1% com curso de Pós-Graduação; já no curso de Metalurgia o percentual fica em 48,8% com Ensino Médio Completo e 7,1% com Ensino Superior. O curso de Segurança do Trabalho (vespertino) apresenta o maior índice entre os cursos, são 37,5% dos alunos que possuem o ensino fundamental completo; nos cursos noturnos esse percentual diminui, sendo 19% para o curso de Metalurgia e 29,3% para o curso de Edificações. No entanto, não podemos deixar de ressaltar o alto índice de alunos com Ensino Médio que estão matriculados no Proeja.

De acordo com a pesquisa, encontramos a situação desses alunos ao entrarem nos cursos do Proeja. A questão indaga sobre em qual setor da economia esse educando exerce algum tipo atividade além dos estudos. Dentre algumas opções como indústria, comércios, autônomos, serviço público e estágio; a mais marcante foi a opção “*não trabalha*”. Se grande parte desses alunos tem a motivação de cursar o Proeja em busca de sua inserção no mundo do trabalho, essa situação é justificada pelo alto índice de desemprego que atinge essa faixa etária que abrange os educandos jovens e adultos. Nos percentuais apresentados nessa questão 27,2% dos alunos do curso de Edificações não trabalham, já no curso de Metalurgia esse índice fica em 25%, enquanto no de Segurança do Trabalho esse número cresce

consideravelmente para 40,7%; justamente o curso com os alunos com menor média de idade e que estudam no turno vespertino.

A partir dos dados acima da pesquisa de Scopel et al (2011a), verificamos a importância e a necessidade de uma política de assistência estudantil que possibilite a permanência desses sujeitos na escola.

Acerca da importância da política estudantil, encontramos o excerto da resposta. Uma das participantes da pesquisa nos dá algumas pistas:

[...] Pelo tempo de experiência que temos com os alunos Proeja, a maioria dos alunos que evadiram foi em busca de trabalho, pois mesmo com a assistência estudantil, alguns não conseguiam se manter na escola (ASSISTENTE SOCIAL MAGNA – RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

Reforçamos que os recursos destinados à assistência estudantil no Proeja denominado pelos alunos como “Bolsa Proeja⁴⁶” auxilia os alunos a permanecerem na escola. Mesmo considerando que o valor é irrisório para atender às necessidades de sobrevivência do alunado, temos muitos relatos de que esse auxílio é essencial no apoio ao orçamento familiar⁴⁷, conforme relato da Assistente Social Magna:

A Bolsa Proeja auxiliava os alunos na manutenção dos mesmos na escola, na alimentação, na aquisição de material didático que não possuía na escola, esses alunos contavam todo o mês com esse recurso (R\$ 150,00). Alguns alunos relatavam para a gente que a bolsa auxiliava na compra de remédios, no pagamento de parte do aluguel, entre outras necessidades [...]. O Serviço Social tem conhecimento de que esse benefício era destinado a manutenção do aluno na escola, mas cabe pontuar que a manutenção desse aluno na escola vai além dos muros da escola, pois esse aluno tem sua realidade de vida e suas necessidades humanas, sociais, psicológicas, entre outras. O valor destinado não era muito, mas auxiliava esses alunos a permanecerem no Ifes (RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

⁴⁶ “Auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.)” (BRASIL, 2007, p. 62)

⁴⁷ No período da greve no ano de 2011, o recurso não foi repassado aos alunos, conseqüentemente, tivemos a percepção do aumento do número de alunos desistentes.

Cabe assinalar que em 2011, a Instituição realizou uma pesquisa com a comunidade discente acerca da assistência⁴⁸, o que serviu de subsídio para a reformulação da Política de Assistência Estudantil⁴⁹ da Instituição, que foi implantada em 2012. Esse recurso é gerenciado pela Comissão de Gestão da Política de Assistência Estudantil⁵⁰ e como os benefícios são cumulativos, passou-se a abranger de forma mais ampla as demandas sociais apresentadas por esses alunos.

Com a implantação da Política de Assistência Estudantil foi destinado um valor específico para a Assistência Estudantil, para administrar melhor esse recurso, foi formada a Comissão de Gestão da Política de Assistência Estudantil, que avaliou todos os programas, bem como o valor financeiro destinado a cada programa. Os alunos puderam participar de mais benefícios, tendo em vista que os mesmos são cumulativos, ou seja, podem ser somados e assim sendo passou a abranger as demandas sociais apresentadas por esses alunos. Atualmente, os alunos em situação de vulnerabilidade social conseguem receber auxílio moradia, alimentação, transporte, material didático, uniforme quando necessário, participação em eventos culturais, apresentação de trabalho acadêmico, equipamentos assistivos a saúde, há ainda a possibilidade de ser auxiliado de forma emergencial, com auxílios financeiros. Enfim, este aluno passou a ser melhor assistido (ASSISTENTE SOCIAL MAGNA – RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

Faz-se necessário ressaltar que o maior número de atendidos do programa estudantil são os chamados “alunos-Proeja”. Nesse sentido, nos remetemos às reflexões de Frigotto (2005a) acerca dessa caracterização em relação ao alunado do Programa:

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

⁴⁸ Ver anexo VI - Política de Assistência Estudantil do Ifes.

⁴⁹ Foi regulamentada mediante a aprovação da Resolução do Conselho Superior Nº19/2011, de 09 de Maio de 2011.

⁵⁰ Participam dessa Comissão a Coordenadora e a Pedagoga do Proeja.

A EJA e o Proeja trabalham com sujeitos que trazem em suas identidades as marcas de uma sociedade brutalmente desigual e excludente. Cada vez mais corrobora-se a referência do Documento Base de que esses sujeitos são:

[...] marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

De acordo com Paiva (2004), os sujeitos jovens e adultos quando voltam à escola, mesmo pensando que é ela que lhes pode permitir a ascensão social ou econômica, quase sempre trazem uma autoestima afetada pela internalização dos fracassos anteriores em experiências com a própria escola. Uma das possíveis causas para novamente evadirem, pode ser que com a estima baixa não suportam os golpes dos novos fracassos e preconceitos.

Mas é a ela que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida pessoal e coletivo. Segundo a Coordenadora de Curso Aline,

[...] as experiências de vida dos alunos são altamente significativas e acrescenta valor humano aos saberes e fazeres em sala de aula. O aluno Proeja não entra [na escola] desinformado; tem uma trajetória e se apresenta com mais desenvoltura (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2009).

Conforme Paiva (2004) é na escola que os sujeitos da EJA apropriam-se dos conhecimentos científicos e do instrumental necessário ao exercício de uma cidadania crítica. São esses conhecimentos que permitirão aos alunos, jovens e adultos, pensarem, de forma crítica, as formas de trabalho a que se vinculam e o papel subalternizado dos trabalhadores no modo de produção e reprodução do capital. O que se pode apreender, a partir do sujeito, sobre a importância da formação escolar, pela narrativa abaixo:

[...] pelo menos na área de construção civil os conteúdos mais necessários deveriam estar ao alcance de todos, porque a maioria das obras e reformas realizadas na casa das pessoas são feitas de forma errada, do jeito mais dispendioso por pessoas que são chamadas de “pedreiro” e tudo é feito manualmente sem técnica alguma e que sempre depois de concluídas apresentarão algum problema no futuro. O curso possibilita o conhecimento necessário para que uma simples reforma em casa seja feita com a utilização dos materiais corretos e dentro do tempo estipulado, visando a qualidade e também atingindo os objetivos aos quais a reforma ou construção tem como foco. Outro objetivo é que o aluno Proeja tem uma oportunidade única de estar adquirindo novos conhecimentos e descobrir a importância de organizar, planejar e podendo inclusive trabalhar na área de construção civil (ALUNO ALEX, DO CURSO DE EDIFICAÇÕES - RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2012).

Um processo educativo, portanto, que potencialize a emancipação dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, deve representar um vínculo entre os conhecimentos prévios oriundos das relações sociais e do mundo do trabalho e a nova aprendizagem, por meio de uma relação substantiva e não arbitrária com o que já sabem.

Segundo Paiva (2004), se essa relação se estabelece, a aprendizagem se torna significativa. Deve, pois, considerar os processos de aprendizagem, os conhecimentos vividos-praticados pelos alunos, numa perspectiva de uma pedagogia crítica, pautada na concepção de escola como uma instituição política, um espaço propício a emancipar o aluno, formador da consciência crítico-reflexiva, buscando promover a autonomia dos sujeitos jovens e adultos.

Ao estabelecer a relação entre os conhecimentos vividos pelos alunos, oriundos da prática social global, incluindo o mundo do trabalho com os saberes escolares, o diálogo torna-se uma necessidade fundamental na problematização da realidade. A educação emancipadora e, portanto, humanizadora, funda-se numa relação dialógico-dialética entre educador e educando em que ambos desvelam a realidade de opressão à qual estão submetidos.

Observamos na poesia apresentada como epígrafe da presente dissertação, as marcas dessas reflexões acerca do trabalho que exerce, sua relação com o local onde mora, e como marca sua inserção na escola a partir desse contexto, sua etnia e seu próprio projeto de vida, para além dos saberes escolares.

Nesse observatório, buscamos historicizar as aproximações entre a educação de jovens e educação profissional, evidenciando as contradições e disputas de projetos distintos de formação do trabalhador ao longo da história brasileira. Não tivemos a pretensão de esgotar a questão. Antes, os desafios que persistem para efetivação de uma formação integrada no Proeja do Ifes são impulsionadores de novos movimentos necessários de pesquisa, no sentido de compreender a totalidade das relações envolvidas nas disputas internas e em nível da política nacional, que colocam em jogo a efetivação do Proeja como uma política perene.

OBSERVATÓRIO TRÊS – A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO PROEJA NO IFES *CAMPUS VITÓRIAS*

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo (FREIRE, 1979, p. 40).

Neste observatório, focamos nossos olhares, lentes e lupas para o compartilhamento da experiência do trabalho pedagógico na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos do Proeja, na perspectiva da formação integrada dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Cena 1 – Transição do Emjat para o Proeja

Ao retornarmos nossos olhares para o já citado estudo de Ferreira, Raggi e Resende (2011), que nos relata a experiência de Emjat no Ifes, depreendemos que, a partir de 2005, inicia-se sua transição para o Proeja. Essa fase caracteriza-se pela busca de “integração” do Ensino Médio propedêutico com a formação técnica.

Com isso, o grupo de professores do Cefet sentiu a necessidade de uma outra reformulação da matriz curricular [do Emjat]. A proposta [na transição para o Proeja] foi aumentar a carga horária das disciplinas de ciências exatas, a fim de atender às demandas da área técnica que ressentiam da formação estreita dos alunos da EJA. Agora a dinâmica era outra, pois no processo seletivo o aluno já escolhia o curso, ora denominado Curso Técnico Integrado com o Ensino Médio para Jovens e Adultos. As entradas se tornaram semestrais e com duração de oito semestres letivos, sendo composto por quatro semestres de disciplinas de educação geral e quatro de formação específica da área profissional (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2011, p. 89-90).

As pesquisadoras nos chamam a atenção para o fato de que as discussões⁵¹ sobre a implantação dos cursos do Proeja foram permeadas por preocupações vindas dos professores de áreas técnicas, que apresentavam resistência em assumir “um trabalho com sujeitos que apresentavam lacunas nas bases científicas e que

⁵¹ Foram realizadas diversas reuniões com os coordenadores ou seus representantes dos diversos cursos ofertados na Instituição (Informática, Automação, Metalurgia, Geomática, Segurança do Trabalho, Edificações, Transportes, Eletrotécnica, Ciências e Tecnologias Químicas e Mecânica) para levantar a possibilidade de se ofertar vagas para essa modalidade. Cada coordenador reunia-se em sua respectiva coordenadoria e decidia pela implantação ou não do curso para o Proeja (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2011, p. 92)

dificultariam o desenvolvimento dos conhecimentos do campo profissional” (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2011, p. 92).

Embora, a dicotomia entre formação geral e formação técnica permanecesse, havia nessa fase inicial, por parte dos docentes que já trabalhavam com essas turmas, “uma expectativa de que sendo os conhecimentos direcionados para a área específica, a matriz seria reformulada e haveria a possibilidade de se aprofundar em conhecimentos mais significativos” (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2011, p. 92).

Freitas (2010, p.73) evidencia que a “experiência com o Emjat colocou o Ifes à frente de outras instituições que não faziam trabalho semelhante antes da chegada do Proeja. No entanto, isso não significa que não há problemas. Eles continuam a ser enfrentados”. O referido autor salienta, também, que um dos principais problemas enfrentados no Programa “é o preconceito que sofrem tanto alunos quanto professores envolvidos. Há uma sensação de invasão por parte de alguns professores e alunos, como se o espaço do Ifes não fosse feito para abrigar ‘esse tipo de aluno’” (2010, p.73).

A análise realizada ainda a partir do trabalho de Ferreira, Raggi e Resende nos permite visualizar que,

[...] algumas coordenadorias de cursos técnicos aceitaram o desafio, sobretudo, pelo fato de haver um decreto que determinava um acréscimo de 10% das vagas no Cefet (Decreto nº 5.840/2006 art 2º § 1). Outras resistiram e não implantaram, alegando dificuldade de atendimento a esse público, pois acreditavam que, devido à baixa carga horária dos cursos, haveria uma defasagem de conhecimentos. Outra coordenadoria simplesmente não enviou representante para o debate, ignorando a discussão (2011, p. 92).

Nesse contexto da transição do Proeja na Instituição, a proposta dos cursos foi organizada em dois ciclos: um básico e outro profissional. O ciclo básico correspondia à mesma organização inicial proposta do Emjat. O Ciclo Profissional era organizado em módulos equivalentes aos dos atuais cursos técnicos/subsequentes, devendo proporcionar a continuidade da aprendizagem das disciplinas de formação geral, entendidas como aplicações em contextos específicos de tecnologia. A integração seria construída durante todo o curso como atividades integradoras. Cabe assinalar que a proposta curricular desses cursos não se deu

pela perspectiva da integração, tal como veremos a seguir, e sim pela justaposição da área técnica ao curso já existente do Emjat⁵².

Nesse momento, ampliamos nossas lentes para a reflexão acerca das concepções de integração, de currículo integrado e de projeto político pedagógico. Conforme preconizado no Documento Base (BRASIL, 2007), a discussão, a materialização e a implementação da integração curricular envolvendo a EP e a EJA, necessitam de um projeto político pedagógico que possa

atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007, p.26).

Para tanto, precisamos de algumas pistas e apontamentos que nos possibilitem refletir sobre um projeto de educação profissional integrada ao ensino médio, que tem como eixo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Esta formulação bastante conhecida na produção do campo Trabalho e Educação, busca superar o histórico conflito em formar para o exercício pleno da cidadania ou para a inserção no mercado de trabalho em sua concepção mais restrita no sentido de adestramento profissional. Sua intencionalidade é romper com o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para ciência e tecnologia, por meio de uma proposta curricular na perspectiva de formação integrada baseada na concepção materialista dialética de conhecimento, conforme explorada por Ramos (2005).

A busca de uma formação integrada e a possibilidade de formação, vinculada aos princípios da escola unitária de Gramsci (1986), constituem compromissos ético-políticos da sociedade para com a formação dos trabalhadores. Nesse sentido, Ramos (2010) enfatiza a importância de discutir as possibilidades e desafios de organização de uma proposta curricular na perspectiva integrada, destacando, então, que as relações entre educação básica e educação profissional vão muito além da forma, envolvendo princípios e conteúdos.

Porém, quando se fala em formação integrada, é necessário problematizar o que seria tal integração, uma vez que as práticas escolares refletem múltiplas formas de

⁵² Ver Projetos nos anexos VII, VIII, IX e X.

realizá-la, e, portanto, colocam em diálogos vários conceitos. De acordo com Ciavatta, autora que ajuda a pensar essa questão, a concepção de integração remete

o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Nessa perspectiva, Ciavatta (2010, p. 19) chama a atenção para o fato de que o tema da formação integrada traz para a pauta a seguinte discussão a “concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar todos ou uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros, que tipo de educação deve ser dada, de modo a atender às necessidades da sociedade?” Destaca ainda que, com a formação integrada, busca-se garantir “ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Observa-se que o projeto de ensino médio integrado à educação profissional é um projeto em disputa na sociedade brasileira (RAMOS, 2005), uma vez que necessita superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. Nessa visão, a autora aponta os pressupostos que orientam o currículo do ensino médio integrado à educação profissional quais sejam, a concepção de sujeito histórico-social concreto; a intenção da formação humana que compreenda a formação básica e formação para o trabalho; o trabalho como princípio educativo; ter como base uma epistemologia e metodologia crítica, bem como uma pedagogia que “vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 18); centrando-se nos eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Cabe assinalar que os pressupostos apresentados acima devem orientar tanto o ensino médio integrado à educação profissional dos adolescentes, quanto dos alunos da EJA, visando:

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

Na busca desse entendimento, Ciavatta e Rummert (2010) tecem seus olhares sobre nossas escolas e pontuam que elas são organizadas pela lógica fordista, isto em todos os níveis de ensino, pois sua estrutura é feita para ensinar a muitos alunos, mas como se eles fossem apenas um, utilizando os mesmos conteúdos fragmentados a serem apreendidos de forma previsível e igual.

Em relação a esta questão as autoras advertem sobre o fato de que:

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

As autoras ampliam a discussão para a questão da experiência, pois essa pressupõe uma abordagem dialética que implica, por um lado, abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que desqualifica, a priori, os saberes acumulados pela classe trabalhadora em suas múltiplas experiências de vida. Por outro lado, exige que não nos enredemos em uma visão romântica, que confere às experiências, também a priori, um caráter de positividade. Nessa perspectiva, elas reconhecem a classe como *lócus* de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados.

Nesse sentido, Ciavatta e Rummert (2010) ainda tangenciam a complexidade em torno das implicações políticas e pedagógicas do currículo afirmando que o mesmo exige uma reflexão que possa contribuir para a superação da “marca social da

escola⁵³” que rege as ofertas educativas para os jovens e adultos trabalhadores. Desse ponto de vista, a construção de uma proposta de formação integrada, pretende ser

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

Corroborando com este princípio, Machado (2010) em suas análises sugere que o convite à construção dos currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vistas. Ressalta que os currículos, além das dimensões formais de ordenamento de áreas específicas de saberes e das questões pedagógicas próprias derivadas de sua implementação, possuem dimensões políticas mais amplas e complexas. Evidencia que “uma reorganização curricular é um processo dinâmico, aberto e formativo e sua estratégia de concepção e implementação precisa ser participativa e construída, tendo em vista assegurar sua eficiência no saber” (MACHADO, 2010, p. 95).

A questão da integração é também objeto de reflexão no documento do Grupo de Trabalho DCEPTNM (BRASIL, 2010) no qual se coloca o desafio para as instituições de ensino que é a organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica, que seja contextualizado e significativo a partir das realidades de trabalho e vida desses jovens e adultos. Em relação ao Proeja, ressalta que sua proposta pedagógica

⁵³ “Essa marca é dada pelo fato de que cada grupo social possui um tipo de escola próprio, “destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2000, p. 49). A questão das assimetrias de poder, tal como se explicitam na educação, foi objeto de rica análise empreendida por Manacorda (1989), que demonstra como as múltiplas formas da distribuição desigual do conhecimento em favor dos dominantes marcam a história da educação” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 464)

alia os direitos fundamentais de jovens e adultos à educação e ao trabalho e deve, portanto, ser assumida pelo Estado como política pública, garantindo a continuidade das suas ações e do seu financiamento. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização dos conhecimentos, saberes e culturas das camadas populares e na formação de qualidade, pressuposta nos marcos da educação integral. Neste aspecto, tenta-se superar a visão compensatória e aligeirada que marcou durante muitos anos o campo da EJA, em especial pelas experiências que se consolidaram nesta modalidade com o Ensino Supletivo (BRASIL, 2010, p. 25).

Assim, observa-se que os desafios da organização da proposta pedagógica do Proeja permanece, no sentido de responder de forma coerente aos princípios político, pedagógicos e epistemológicos da integração.

Cena 2 – Os Encontros de Formação Continuada

Direcionamos nossas lentes agora para os Encontros de Formação Continuada do *Campus* Vitória, um espaço ressignificado durante o percurso da implantação do Proeja. Espaço que teve seu início como uma experiência instituinte pela mobilização dos professores do Emjat, que buscavam formação para trabalhar com jovens e adultos.

Em 2007, surgiu a necessidade de delinear novos projetos, impulsionados pelos Encontros de Formação Continuada. Nesse momento os professores estudavam as concepções e os princípios propostos pelo Documento Base do Proeja (2007). Nesse contexto, Ferreira, Oliveira e Cezarino (2008) indicam que o trabalho de formação continuada desenvolvido contou com a participação efetiva⁵⁴ de 37 professores, na sua maioria contratados, com predominância de professores da área de formação geral. Os professores representantes das coordenadorias dos cursos técnicos foram chamados a se integrar durante todo o processo. Além dos professores, houve a participação de 2 pedagogas, da coordenadora do Emjat/Proeja e dos alunos do Proeja.

Vale assinalar que a Formação Continuada no Ifes *Campus* Vitória ganhou força com a implementação do Proeja, pois esses encontros passaram a ser um espaço

⁵⁴ Durante os anos de 2008 a 2011, a média de participação dos professores nos encontros de Formação Continuada oscilou entre 20 a 50 professores por reunião.

semanal sistemático de formação e contando com o apoio e a presença de outros atores, pela parceira interinstitucional com a PPGE/CE/Ufes⁵⁵.

Com a presença desses novos parceiros, cresceu o interesse de professores efetivos em participar de forma mais assídua das reuniões, como também muitos docentes passaram a integrar o Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec, ao passo em que alguns assumiram a coordenação do Programa e a coordenação pedagógica. Diante dessas mudanças, Ferreira e Oliveira destacam que:

o grupo de pesquisa interinstitucional Proeja/Capes/Setec/ES emerge trazendo para si desafios, o de instituir uma realidade – a da parceria na pesquisa, PPGE/CE/Ufes – lfe como experiência inédita para ambas as equipes – e a exigência de exercitar a prática da integração, inerente aos princípios epistemológicos do Programa. Outro desafio, o da formação continuada tem se revelado na sua complexidade, na medida em que as exigências de implementação do Proeja têm mobilizado diferentes atores na tarefa inadiável de formulação do Projeto Político-Pedagógico, processo que vem sendo vivido principalmente pelos professores (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 93).

As pesquisadoras apontam que os desdobramentos dessas lutas políticas passaram a tensionar a gestão da escola exigindo novas ações, dentre elas, para além da institucionalização do espaço de Formação Continuada, a necessidade de se criar estratégias políticas para enfrentar o desafio da integração não apenas no Proeja, mas também no curso *regular* integrado.

Como parte dos estudos realizados no percurso, vale ressaltar a sistematicidade do processo de formação. Esse espaço se fez um campo rico de possibilidades para fomentar e aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a integração curricular. Foram produzidos, nesse espaço-tempo, elementos que contribuíram para a construção e socialização dos saberes docentes e a viabilização da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (FERREIRA; OLIVEIRA; CEZARINO, 2008). Isso implicou na participação dos docentes que atuam no Proeja e dos gestores da escola no apoio sistemático das ações do Programa. Pois pensar propostas curriculares que visam “a formação humana exige da escola profundas

⁵⁵ Oliveira e Pinto (2012), coordenadores do Grupo de Pesquisa interinstitucional Proeja/Capes/Setec/ES Ufes/lfes, apresentam suas análises e visões do que apreenderam e compreenderam sobre o percurso e a implantação do Proeja no Espírito Santo. Trazem uma análise de forma detalhada das ações e dos resultados alcançados a partir do cotejamento do Projeto Básico Proeja/ES, no percurso da pesquisa que aconteceu no período de 2007 a 2011.

reformulações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para ela convergem quando recebe os alunos da classe trabalhadora” (CIAVATTA, 2011, p.44).

Ampliando nosso olhar para a Formação Continuada, podemos ressaltar a importância desse espaço formativo como momento em que o professor pode evidenciar as suas práticas docentes em relação às necessidades/potencialidades dos alunos. No caso do Proeja, pensar no sujeito jovem e adulto vai além de práticas anódinas, limitadas e simplórias, pois esses sujeitos são, potencialmente, os maiores colaboradores do processo de aprendizagem, expondo o que adquiriram de sabedoria ao longo de suas vidas, demonstrando seus desejos, necessidades e suas formas de pensar e agir em relação às suas práticas sociais.

Além disso, esse espaço de formação passa a ser um local no qual acontece a análise crítica e construtiva do papel do professor no Ifes. O papel colaborativo da formação fica explícito na fala dos docentes de 2007 e 2009⁵⁶. Quando indagados se os encontros de Formação Continuada trouxeram contribuição e crescimento para sua formação, eles afirmam:

A partir dos encontros passei a criticar/avaliar mais meu trabalho e buscar a troca de experiências com outros colegas e alunos. E, também, estudar sobre Proeja (PROFESSOR, 2007).

Foram de grande importância, pois quando assumi as turmas, não sabia até onde eu poderia ir e com a troca de experiências, o trabalho ficou mais interessante (PROFESSOR, 2007).

Por se tratar de um tema “novo”, as discussões nos levam a refletir sobre diversos pontos importantes no aspecto pedagógico, que podem ser aplicados não apenas na modalidade Proeja, como em qualquer outro segmento (PROFESSOR, 2007).

A riqueza das diferenças de pontos de vista me ajudaram a refletir sobre minha prática (PROFESSORA, 2009).

⁵⁶ Os dados de 2007 e 2009 são resultado da tabulação do questionário aplicado aos professores que participaram dos Encontros de Formação Continuada, não há referência do professor que respondeu. Este período compreende o momento que aconteciam às discussões sobre os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Proeja.

Ajuda a repensar seu trabalho, a corrigir possíveis desvios quanto à relação professor/aluno (PROFESSOR, 2009).

E ainda: por ser tratar de um segmento até então desconhecido por mim, todos os momentos propiciados foram bastante enriquecedores (PROFESSOR, 2009).

As narrativas dos professores, no questionário de avaliação dos Encontros de Formação Continuada, contemplam uma densidade de informações no campo das especificidades dos sujeitos que integram e trabalham com a EJA. Podemos depreender dos trechos supracitados, que essas reflexões teriam o intuito de gerar alguns caminhos de articulação visando a uma análise crítica do trabalho docente na modalidade de EJA, especialmente no que se refere à compreensão das especificidades dos sujeitos. Dessa forma, o grande desafio dos professores seria assimilar esse campo complexo de multiplicidades e potencializá-lo conforme suas necessidades, sempre ressaltando o papel do sujeito jovem e adulto nesse processo reflexivo.

Cena 3 – A organização das Comissões e a sistematização dos trabalhos

Nosso olhar volta-se para a organização e sistematização do trabalho das comissões. Destacamos que o diálogo freireano (FREIRE, 2005) foi tomado como uma das estratégias na organização do trabalho das comissões, exigindo, também, além da esperança que mobiliza, a paciência pedagógica.

O processo de construção dos Projetos Político Pedagógico iniciou-se efetivamente durante o ano de 2008, embora a percepção sobre a necessidade de mudanças das propostas curriculares tenha começado bem antes, nos diálogos estabelecidos entre os professores durante os Encontros de Formação Continuada, como já assinalado.

As Comissões de elaboração dos Projetos Político Pedagógicos para os cursos de Edificações e Metalurgia foram instituídas em junho de 2008 pelas portarias de nº 421 e 422. Posteriormente foi constituída a comissão do curso de Segurança do Trabalho. Findado o prazo estabelecido por essas portarias e diante das discussões realizadas, foi solicitada pelo grupo a sua ampliação, o que foi atendido pelo estabelecimento das portarias de nº 97, 98 e 99 de 15 de janeiro de 2009.

Tais portarias implicaram não apenas no aumento do prazo, mas também na reorganização das comissões, agora formadas por professores das áreas de formação técnica e de formação básica, juntamente com as pedagogas que atuavam junto aos cursos. Na captura de elementos, encontramos indícios do trabalho coletivo e o empenho do grupo de professores a partir do relato da Presidente das Comissões no memorando do Processo nº 23148.04928/2009-31⁵⁷, no qual é ressaltado:

[...] o empenho dos professores das coordenadorias dos cursos técnicos e do Proeja que, independente de participar ou não das comissões, contribuíram de forma muito positiva nas discussões e na busca de uma proposta político-pedagógica coerente, que pudesse contemplar a legislação, as necessidades apontadas pelas coordenadorias, sem deixar de considerar o perfil do aluno atendido pelo programa. Pudemos também, nesse processo, contar com o apoio do Grupo de Pesquisa Interinstitucional UFES/Ifes e com o acompanhamento indispensável das pedagogas dos cursos (Ifes, 2009b, p. 1).

Nos registros do Diário Campo do Grupo de Pesquisa, do dia 16/06/2008, encontramos o relato do Encontro de Formação Continuada, no qual foi discutida a composição das comissões. Verificamos pela proposta inicial que a comissão seria composta por integrantes das diversas áreas, mas de acordo com as regras da instituição isso não foi possível e assim cada curso se estruturou para pensar suas especificidades. Mesmo assim, contou com a participação e contribuição de diversos professores.

as discussões foram enriquecidas com a chegada de outros profissionais, das diversas áreas de conhecimentos, interessados em contribuir com o processo e participar das Comissões. Tal contribuição é fundamental para que os Projetos sejam discutidos amplamente, como sugere a legislação e, principalmente seguindo a prática corrente em nossa Instituição (Ifes, 2009b, p. 95)

Um das primeiras estratégias na busca de um diálogo entre os professores na busca de construção do currículo integrado foi a análise da proposta e das práticas curriculares desenvolvidas por eles, nos três cursos. No encontro supracitado, o grupo de professores avaliou esse movimento de forma positiva. Nesse diálogo entre eles e com eles, percebemos a preocupação deles com a formação humana

⁵⁷ A presidente das comissões passou a atuar em outro setor da Instituição. Naquele momento estava encerrando sua participação no processo de construção dos projetos e, por isso, protocolou esse processo com as informações referente ao andamento do Projetos.

dos alunos, a busca pelo diálogo entre as disciplinas e entre os professores, e principalmente, a importância desse momento para quebra dos preconceitos e de conhecimento do trabalho do colega. A partir dos registros do Diário de Campo do Grupo de Pesquisa, do dia 16/06/2008, destacamos alguns excertos:

A professora Rita destaca que trabalhar integrado é necessário que haja interação.

O professor Leandro considerou as discussões ricas, porém o tempo escasso. O professor de Física propõe que poderia ser feito um projeto que integrasse Informática e Física e Química. Disse que tem muita dificuldade e que seria necessário muito tempo para trabalhar com programas.

A professora Maria disse que o momento em que os professores pararam para pensar o aluno do Proeja foi muito positivo. Disse que o conservadorismo por vezes se mantém, mas ela consegue observar a abertura, disponibilidade, disposição para trabalhar. Ela disse que tinha pré-conceitos sobre o projeto integrador. Afirmou que houve desconstrução. Socializou experiência em sala, dizendo que os alunos com quem ela trabalha estão muito bem. Ela disse também que os alunos do Proeja estão na mesma condição em relação aos outros alunos do Cefetes.

Professor Edson afirmou que as reuniões estão levando a desconstruir. Ele levantou as seguintes questões: como acreditar na capacidade do aluno, a fim de que aprenda por si só? E preciso ter lista de conteúdos a ser ensinado? O que é mais importante: o conteúdo ou processo de aprendizagem? Como se forma o professor do Proeja? Como se forma o aluno do Proeja?

A Pedagoga Clarice expressa que a formação humana e os conteúdos não podem se separar. O que deve ser observado é a forma como que é trabalhado o conteúdo. Ela disse que a forma de trabalhar do professor do Proeja é diferente.

Professor Cristian parabeniza os professores pelo desarme na busca da integração. Considera o momento de formação muito significativo. A interdisciplinaridade é importante.

O professor Eduardo avalia que teve dificuldade em pensar os eixos norteadores do Documento Base. Segundo ele, o trabalho do professor de Matemática é fabuloso, além do trabalho de Língua Portuguesa. Ele não esperava que o trabalho fosse feito por estes professores. Disse que não tem conhecimento para fazer um trabalho mais lúdico e que a concepção do Proeja é difícil de ser entendida. Considerou desafiador (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2008).

Percebemos que o trabalho coletivo ajudou a construir a autonomia, desafiou a superação dos limites pessoais, valorizou a atuação de cada professor, promoveu a aproximação entre teoria e prática e permitiu melhor compreender a dinâmica das relações que envolvem a gestão do Proeja no Ifes e sua efetividade como política pública de formação dos trabalhadores jovens e adultos. Fica claro nos depoimentos feitos, a preocupação dos docentes em oferecer aos alunos do Proeja um trabalho diferenciado na medida que passam a refletir a respeito do processo de ensino e de aprendizagem para os sujeitos jovens e adultos.

As discussões nesse processo apontam cada vez mais para a necessidade de implementar uma proposta pedagógica que contemple a integração curricular na perspectiva na formação humana e que valorize nossos discentes como portador de uma base cultural significativa, enquanto “sujeitos de conhecimento e de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999). Estava posto, nesse movimento, a perspectiva explicitada por Thompson (2002, p. 13) quando afirma

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

Percebe-se que os professores cada vez mais incorporam a concepção que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Portanto, esse grupo de professores tem produzido reflexões sobre as especificidades desses sujeitos e da oferta de educação integrada buscando possibilidades para se desvincular do currículo fragmentado existente, mesmo admitindo suas dificuldades para realizar este trabalho. Ampliando a questão, Ciavatta (2011, p.46) partilha a ideia de que a construção do projeto político pedagógico “também é processo formativo para todos que nela se envolvem”.

Assim, a construção do projeto político pedagógico se deu de forma coletiva e não foram poucos os questionamentos levantados, de acordo com os registros do meu Diário de Campo. Dentre os muitos, destacamos: como criar uma identidade para os cursos do Proeja? Como realmente elaborar um projeto político pedagógico que tenha seu currículo integrado? O que é currículo integrado? Como integrar conhecimento propedêutico e conhecimento técnico? Como ter um olhar diferenciado para os alunos que apresentam especificidades em relação ao perfil dos alunos que “normalmente” o Ifes está acostumado a receber? Como pensar em metodologias diferenciadas? Como construir um currículo integrado considerando as especificidades do público da EJA? Essas e outras interrogações eram feitas constantemente pelos profissionais que estavam (e ainda estão) envolvidos com os cursos do Proeja. São interrogações que estão longe de terem sido respondidas e continuam a instigar a pesquisa, as práticas e as mudanças que precisam ser efetivadas, o que implica, por parte da gestão da Instituição, em um comprometimento ético e político em relação aos rumos do Programa e para com seus sujeitos.

Moura et al (2010), na forma de um relato de experiência discutem o movimento de elaboração do projeto pedagógico dos cursos do Proeja no Ifes *Campus* Vitória e nessa interlocução, expressam que diante da realidade configurada a partir da implantação do Programa na Rede Federal, o desafio que se impôs consistiu na busca pela realização de um currículo integrado, de modo a superar uma perspectiva de formação restrita ao mercado de trabalho e baseada na dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual. Frente a esse desafio, logo se percebeu que o envolvimento dos profissionais ligados à área de formação profissional e à de formação básica era um pressuposto fundamental para o processo de elaboração e discussão dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do Proeja.

Outro cenário que provocou inúmeras reflexões nesse processo de construção dos projetos foi o I Seminário Interno de Formação Continuada do Proeja/ES⁵⁸, com o

⁵⁸ O Seminário aconteceu em junho de 2008, organizado pelo grupo de pesquisa interinstitucional Ufes/Ifes. Na mesa de abertura, teve como conferencista a Professora Sandra Garcia abordando o tema: *Os desafios da construção do Currículo no Proeja*, buscando problematizar as relações educação e trabalho e sua materialidade expressa na dualidade estrutural formação geral e formação técnica. Também aconteceu uma Oficina de Currículo, como o tema: Possibilidades de construção do currículo integrado, sendo a Professora Neura Maria Weber Maron, responsável em direcionar os

tema “Proeja e Currículo: Desafios e Contradições”. Esse evento buscou envolver professores, a equipe pedagógica, os representantes de alunos, estudantes de graduação e pós-graduação do Proeja e membros do grupo de Pesquisa.

Focando nossas lentes sobre os dados acerca da avaliação desse Seminário, capturamos alguns elementos fundamentais para refletir sobre a situação do Proeja na época: a existência ainda na instituição de professores que desconheciam sobre Proeja; a importância da ação pró-ativa dos gestores na implementação do Programa, principalmente com relação aos espaços, aos recursos e à criação de uma equipe; o grupo também se preocupava com a verticalização da escola e a necessidade de construir novos espaços para discussão no Proeja; outra preocupação do coletivo, é que houvesse uma equipe de professores para trabalhar com o Proeja e que não ocorresse rodízio de professores. Expressavam, também, o desejo de que os Encontros de Formação de Continuada continuassem priorizando a discussão conceitual sobre o Proeja. Havia também a preocupação da necessidade de envolver mais os professores da área técnica, como também coordenadores e as pedagogas (Ifes, 2009b).

Os desafios constituídos no entrelaçamento dos olhares dos professores, na avaliação do Seminário, denotam um novo modo de ver e de fazer o Proeja. Nesse sentido, Veiga aponta que

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores (VEIGA, 2005, p. 18).

No Encontro de Formação da Continuada, posterior ao Seminário, as discussões perpassaram a construção do Projeto Político Pedagógico do Proeja, e trouxeram à tona o seguinte questionamento: como construir o novo projeto a partir do existente?

Nesse momento, o grupo traz algumas pistas e desafios, para essa construção:

trabalhos. O objetivo desse encontro foi propiciar aos professores a oportunidade de dialogar com análises que privilegiam a historicidade da produção no âmbito das relações educação e trabalho e reunir subsídios que contribuíssem para revisão e ampliação das concepções do currículo praticado na escola em face da indução, dos desafios e contradições produzidas, no contexto de implementação do Proeja e sua ênfase na construção do currículo integrado.

Pensar a estrutura do currículo vigente na relação com a proposta do Documento Base do Proeja;

Para a construção do currículo integrado temos que pensar primeiro na realidade de nossos alunos;

Rever a ementas por coordenadorias e atualizar os conteúdos;

Rever o sentido da disciplina de Metodologia, como articuladora das diferentes disciplinas e dos princípios pedagógicos do Proeja;

Inclusão de disciplinas do técnico já nos dois anos da formação básica - lembrando que este passo não irá solucionar totalmente o problema da integração curricular;

Pensar a organização dos tempos e dos espaços - Necessidade de os alunos chegarem tarde e saírem cedo: redução para 3 horas diárias no período noturno. Poderia ser aumentado um semestre ou ter aulas aos sábados;

Garantir a contratação de professores efetivos no Proeja;

Garantir a presença de representantes de alunos nas reuniões;

A Direção deve respaldar este grupo, caso contrário não haverá uma sintonia de ações e políticas de ensino-aprendizagem;

Encontros por módulos (troca de experiências) utilizando as segundas-feiras;

Criar mecanismos que garantam o ingresso do público-alvo do Proeja (Ifes, 2009b)

Os desafios e as pistas levantadas pelos professores convocam-nos a pensar que o Projeto Político Pedagógico⁵⁹ dos cursos do Proeja não pode negar o instituído no Ifes, que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos e o conjunto dos seus atores. Sempre haverá uma confrontação entre o instituído e o instituinte. Por isso, a riqueza desse movimento instituído a partir da implementação do Proeja busca mudanças no interior do Ifes, dentre as principais ações, reivindicam: formação dos professores, condições de trabalho, efetivo engajamento com o Programa e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica.

Nesse sentido, Corrêa (2005) explicita a grande relevância de se repensar todas as atividades educativas da escola, porque os “conformismos”⁶⁰ influenciam os professores nas suas opções pedagógicas, na sua didática, nos currículos e na organização da escola como um todo, enquanto espaço de socialização.

⁵⁹ Ver Projetos nos anexos XI e XII.

⁶⁰ Termo usado por Gramsci (1986) que significa modos de pensar e agir decorrentes da própria concepção do mundo, comum a todos os homens de determinado grupo que compartilha dessa mesma maneira de ser.

Segundo a autora, os conformismos de que somos portadores se constroem na produção cotidiana da existência humana, nas vivências sociais que ocorrem nos diferentes espaços educativos, nos movimentos sociais e políticos, enfim, nos múltiplos grupos sociais dos quais participamos durante toda vida.

A autora, ainda destaca que a centralidade das relações sociais na escola para a formação humana dos trabalhadores nos indica que devemos repensar essas relações sociais nesse contexto. Não se trata apenas de mudar a proposta pedagógica da escola, porque as “causas que respondem por essa realidade social não se situam somente no campo pedagógico, mas na teia de relações sociais que se estabelecem no contexto social mais amplo onde a escola está inserida” (2005, p.144). Isso reitera que as relações sociais e materiais tecidas na escola, entre todos aqueles que dela fazem parte, são construídas em condições relevantes para a produção ou reprodução da vida social em determinada direção política.

Nossas lentes focam julho de 2008, quando ocorreram os dois primeiros encontros das comissões. Nesse momento, foram apresentados ao grupo o processo histórico da constituição da EJA e a legislação básica, como, a LDB 9394/96, o Parecer 11/2000, os Decretos 5154/2004 e 5.840/2006 e o Documento Base do Proeja. O objetivo era subsidiar os professores para iniciarem o processo de discussão dos projetos em cada coordenadoria de curso.

Na busca de interlocuções, encontramos nos registros da reunião do dia 24/07/2008, narrativas dos membros das Comissões, com reflexões sobre o tempo de duração dos cursos; como seria organizado o projeto integrador⁶¹, sua estrutura e principalmente vislumbrando a integração das disciplinas do núcleo básico e do técnico desde o 1º módulo; como seria organizada a estrutura curricular, as disciplinas técnicas estariam integradas desde o 1º módulo nos cursos. Outra questão que pulsava na fala dos professores era a preocupação que antecede a discussão da integração, a necessidade de se ter clareza quanto às formas de ingresso e o perfil do aluno, considerando as reflexões e os estudos que ocorreram nos Encontros de Formação Continuada. Como veremos no excerto abaixo:

⁶¹ No Anexo XIII é apresentada a ementa atual da disciplina Projeto Integrador do curso de Segurança do Trabalho após conclusão dos trabalhos das comissões.

O Professor Edson aponta para a necessidade de um projeto/currículo integrado, diferente do que acontece hoje; onde não haja a separação entre ensino técnico e disciplinas do núcleo básico, contemplando o ensino humano, em todas as etapas. Acrescentou que, atualmente, mesmo sem ter acesso às disciplinas da área técnica, os alunos já têm noção do vocabulário específico de seu curso e que a inclusão de disciplinas técnicas desde o 1º módulo, aumentaria o interesse em relação ao seu curso.

A Coordenadora de Curso Aline sugere que após a implantação do currículo integrado, os alunos que ingressarem no 5º módulo (para complementarem as vagas que, por ventura, estiverem ociosas) façam uma adaptação das disciplinas técnicas que forem ofertadas nos quatros primeiros módulos. Dessa forma, seria minimizada a questão de vagas ociosas e garantidas a possibilidade de integração desde o 1º módulo. A Presidente da Comissão sugere que se pense a melhor forma de se fazer a adaptação sugerida.

O Coordenador de Curso Lorenzo complementa dizendo que, além das dificuldades operacionais, ainda há dificuldades que deverão ser enfrentadas nas próprias coordenadorias, onde aparece, entre professores, oposição à continuidade do Proeja (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2008).

Essas colocações desvelam os conflitos e as contradições que perpassam o cotidiano escolar, principalmente na forma fragmentada da organizar o trabalho pedagógico. Kuenzer (2005) numa crítica à fragmentação do trabalho pedagógico, amplia essa discussão, afirmando que se constitui na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo e está presente nas escolas na:

dualidade estrutural, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho; [na] **fragmentação curricular**, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, a partir do que a teoria se supõe separada da prática; a expressão desta fragmentação é a **grade curricular**, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares; [e nas] **as estratégias taylorizadas de formação de professores**, que promovem capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização: a escola; [...] (p.84-85, grifo da autora).

Esta análise conflui com outras reflexões já produzidas no texto, a partir de Ciavatta e Rummert (2010), no que se refere à crítica ao modelo de oferta homogeneizada e a desconsideração à diversidade, que requer um tratamento específico na EJA. Ainda, segundo Kuenzer (2005) a fragmentação do trabalho pedagógico respondeu, e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista.

Assim, entendemos que a consideração do trabalho como uma atividade humana fundamental e como princípio educativo (delimitação da adoção do método do materialismo dialético, conforme análise de Ramos (2005) apresentada anteriormente) ao ser introduzido no processo educativo e no currículo, abre ao professor e ao aluno do Proeja possibilidades de compreender como se dá o processo de construção da realidade social e ao mesmo tempo de refletir sobre sua atuação como cidadão no sentido de participar como sujeito na transformação da sociedade.

Segundo Ramos (2003), do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Nesse sentido, o dilema continua posto. O que faz com que nossas lentes se defrontem ao final do século XX com as contradições produzidas pelo avanço da ciência e da tecnologia, conforme nos adverte Frigotto:

Chegamos ao fim do século XX com a seguinte contradição: a ciência e a técnica, que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre – tempo de escolha, de fruição, de lazer -, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado (2005b, p. 70).

É nesse ponto que reside o sentido de articulação entre o mundo do trabalho, escolarização e emancipação. O que implica atentar no processo de formação para o conhecimento técnico científico demandado pelo mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Isso significa apostar num projeto de desenvolvimento que vise a superação da dualidade estrutural, entre capital e trabalho e que reafirme a educação como mediação para “o cumprimento da justiça social e acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho” (FRIGOTTO, 2005b, p. 74).

Esse movimento formativo dos professores do Proeja tem produzido saberes e experiências, provocando mudanças pedagógicas, que ao longo do percurso foram fortalecendo os professores para, de forma significativa, na realidade pedagógica do Ifes.

No dia 25/09/2008, houve uma reunião entre os membros das comissões para apresentação do andamento dos trabalhos. O relato da comissão de Segurança do Trabalho ressaltou a necessidade de se pensar a carga horária das disciplinas e de que seus conteúdos deveriam ser organizados em eixos. Não havia ainda chegado a um formato para disciplina de Metodologia. O relator da comissão concluiu afirmando a receptividade do grupo e que as discussões estavam sendo muito proveitosas.

A comissão do curso de Edificações também fez seus relatos e pontuou que já haviam sido feitas duas reuniões, nas quais foram discutidas as seguintes questões: as disciplinas que iriam para o 1º módulo; a utilização da informática como ferramenta; o convite para que outros professores do curso e do núcleo básico participassem das discussões; o fato do curso ser anual; o projeto integrador ainda estar aberto à discussão para reformulação. Já a comissão de Metalurgia, questionou que o modelo do curso organizado em 4 anos⁶² poderia ser o motivo da evasão e sugeriu o curso em 3 anos. O embate ficou por conta da nova proposta de Ensino Médio com mais matérias: Filosofia e Sociologia e como adotar um curso com carga horária de 3 anos e meio. O então, coordenador de Metalurgia considerou ser complicado a oferta do curso de forma anual. Naquele momento estavam elaborando a matriz.

Depois de diversas reuniões, no dia 23/10/2008, foi apresentada a primeira proposta do curso de Metalurgia, que trouxe algumas proposições, tais como: a oferta das

⁶² No Ifes, fica retido no semestre/ano letivo o aluno inabilitado em três ou mais componentes curriculares em um mesmo período letivo ou em períodos diferentes, caso em que procede a matrícula exclusivamente nos componentes curriculares nos quais está inabilitado. Na regulamentação didática de 2012 foi inserido um artigo que excetua os alunos matriculados nos cursos integrados da modalidade EJA, matriculados no 1º, 2º, 3º ou 4º períodos letivos em situação de retenção, sem direito à promoção parcial, de cumprir todos os componentes curriculares, como ocorre com os alunos do Técnicos Integrados com Ensino Médio anuais.

disciplinas de Filosofia e Sociologia de forma alternada; a revisão dos planos de ensino e das ementas; mais equilíbrio entre as disciplinas técnicas e de formação geral; organização das disciplinas História, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa no mesmo período, para que os professores possam desenvolver um trabalho em conjunto; e o projeto integrador deve ser pensado com as comissões dos outros cursos (Ifes, 2009b).

Na apresentação da proposta do curso de Edificações, realizada no dia 30/10/2008, uma questão levantada foi sobre a oferta conjunta das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Os professores argumentaram que cada disciplina tem suas especificidades, com fundamentos epistemológicos diferentes. Voltou-se à discussão sobre a utilização da Informática como ferramenta. Também encontramos outros registros (Ifes, 2009b, p. 68-70) sobre análise da proposta do curso de Edificações:

Achei a proposta excelente. As alterações são necessárias e concordo com quase todas. Apenas gostaria que pensassem na carga horária de algumas disciplinas. Posso argumentar com Biologia que é meu campo de conhecimento. Achei muito pouco duas horas ao longo do curso, pois com esse tempo, é impossível aprofundar conhecimentos sobre o corpo, o ambiente e os problemas que vivenciamos fortemente nos dias atuais – esgotamento de recursos naturais, doenças importantes, biotecnologia, alimentos e alimentação, bioenergia, etc. Enfim, são questões relacionadas à vida no planeta que não podem deixar de ser problematizadas e refletidas no processo pedagógico. Portanto, solicito a revisão deste ponto, tendo em vista que é direito de nosso aluno ter bases científicas para compreender os fenômenos da natureza e assumir atitudes que possam contribuir para as mudanças necessárias, uma vez que nossa proposta exige uma formação de “trabalhadores dirigentes e cidadãos” (PROFESSORA ISABEL)

O que você propõe é bastante razoável e importante. Encontramos muitas dificuldades em organizar a carga horária das disciplinas de conhecimento geral e tivemos que abrir mão de algumas coisas exatamente para modificarmos de acordo com as demandas. Para nos ajudar na tomada de decisão gostaria de fazer um pedido: para aumentar a carga de horária de biologia precisamos reduzir a carga horária de outra disciplina de conhecimento geral, já que todas as 1200 horas já estão incorporadas; onde você acha que poderíamos reduzir? (PROFESSOR LEANDRO)

Outro questionamento foi a exclusão da disciplina de Informática Básica, pela Professora Laura “[...] Não vi aula de Informática Básica. É uma disciplina de apoio, e está inserida em todos os cursos técnicos atuais”[...]. O diálogo continua,

Tenho minhas dúvidas quanto à necessidade de Informática Básica. Atualmente a maioria dos alunos já utilizam o micro normalmente. Esta disciplina fazia sentido já 10 anos atrás. [...] (PROFESSOR JORGE).

Informática básica, ainda é essencial para os alunos que não sabem realmente trabalhar com computadores. Mas quando falamos de trabalhar a prática, fica muito complicado oferecer duas aulas por semana. O tempo é muito grande entre uma aula e outra. Quando eles possuem computadores em casa, ainda podem treinar (o que não acontece), mas quando não possuem acesso a computadores, fora da escola, apenas duas aulas semanais não tira deles o medo de “mexer” no computador [...] (PROFESSOR JAIR)

[...] A realidade do aluno do Proeja é bem diferente a do aluno de ensino médio para adolescentes. A maioria dos adolescentes tem computador em casa, diferente da realidade dos alunos adultos. O perfil dos alunos mudou mas a escola não mudou sua estrutura para atendê-los [...] (PROFESSOR ARILDO).

A comissão do curso de Segurança do Trabalho fez sua apresentação em novembro de 2008, e destaca a importância do Projeto integrador como objeto de ligação, formando unidade entre trabalho intelectual e trabalho manual e que os projetos devem buscar a formação integral do ser humano ético, político e social, considerando todas as dimensões humanas.

A partir do que foi apontado, compartilhamos a narrativa da professora Milena, membro do grupo de pesquisa da Ufes, na qual expressa que: *“Precisamos arriscar mais na base teórica, colocar mais disciplinas da área técnica no início do curso” (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2009).*

Os diálogos dos professores pontuam uma multiplicidade de informações e expressam a necessidade cada vez maior da dialogicidade entre eles para que pudessemos, efetivamente, produzir um currículo integrado. A professora Claudia, que faz parte da comissão da Metalurgia, expressa que *“sentiu falta dos professores da Metalurgia na apresentação, momento que seria enriquecedor para construção*

da proposta da Metal, percebendo melhor a integração [...]” (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2009).

Ao trazer à tona essa narrativa, percebemos que a professora aponta para esse momento de construção dos projetos como um momento de formação e de partilha, tornando possível desvendar possibilidades para a compreensão e para apreensão dos significados da integração.

As questões levantadas perpassam a necessidade de superar a dicotomia entre formação geral e formação profissional, de maneira que possa contribuir para a formação integral dos alunos e que essa integração não fique apenas no campo das possibilidades. Para entender esse movimento, Ramos (2011) salienta que no fazer pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto possa ser conhecido e revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. A autora ainda sugere que no currículo integrado a organização do conhecimento e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem aconteçam de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Nessa direção, Ramos (2011) chama atenção ainda para o fato de que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica e que a interdisciplinaridade, como método,

é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2011, p. 766).

Outra preocupação que está no pano de fundo dessa discussão é a metodologia de ensino, pois a forma como essa se dá é de fundamental importância para que os professores e alunos alcancem os resultados esperados dentro do modelo integrado. Um movimento que buscou captar elementos dessa realidade ocorreu

durante as reuniões intermediárias, nas quais, por meio da escuta de professores e de alunos, tivemos a possibilidade de levantar diversas situações de cotidiano, no que diz respeito: as relações dos alunos entre si e com os professores, ao trato do conteúdo pelos professores com suas disciplinas considerando as especificidades dos alunos, suas origens populares e suas descontinuidades no processo de escolarização.

Cena 4 - O impasse com a Coordenadoria de Metalurgia sobre o processo de construção dos projetos

No momento da construção dos projetos, todos os olhares se voltaram para a Coordenadoria de Metalurgia. No dia 05/11/2008, a comissão apresentou a nova proposta e os professores do curso decidiram não aceitar as mudanças feitas no Projeto de Metalurgia.

Eles entenderam que este projeto traria como resultado um novo curso e que naquela conjuntura, a Coordenadoria já ofertava quatro modalidades distintas: técnico subsequente, tecnólogo, engenharia e mestrado. Argumentaram, assim, que a implementação do novo Projeto poderia prejudicar o rendimento dos cursos atuais, devido a falta de professores para assumir as novas turmas. Destacaram ainda que, os cursos de engenharia e mestrado não estavam totalmente implementados e havia a necessidade da dedicação constante dos professores para consolidação destes. Essas considerações estavam expressas na Ata da Reunião da Coordenadoria:

[...] A reunião teve início e o Professor Jorge [...] informou sobre o planejamento de novo plano de ensino para o curso Técnico em Metalurgia – modalidade Proeja. Conforme apresentação da proposta, com a distribuição das disciplinas técnicas nos períodos iniciais, embora atendendo o objetivo de integração do curso, a Coordenadoria entendeu que um novo curso será criado com duração de 4 anos. A modalidade Proeja/Metalurgia já está implementada e a Coordenadoria considera que o Plano de Ensino existente e aprovado anteriormente deve ser mantido, pois não altera a grade curricular do curso Técnico Subsequente em Metalurgia [...] (lfes, 2009b, p. 84-85).

Diante desse posicionamento da Coordenadoria, o grupo de professores que participava dos Encontros de Formação Continuada, juntamente com os membros da comissão, solicitou a presença do gestor da Instituição, para discutir a posição da

escola diante do Proeja. Esse encontro aconteceu no 17/11/2008, e de acordo com nossos registros:

O Professor Jorge começou dizendo que se essa “mistura” de todas as disciplinas ocorrer, não será possível que o aluno faça o curso. Ele propõe que as disciplinas Informática e Empreendedorismo sejam extintas para criação de outras disciplinas. Seria necessário criar um outro curso para o Proeja.

O Diretor de Ensino Maurício afirmou que a inclusão de certas disciplinas no 1º semestre pode provocar um fator motivacional. Disse que é importante motivar o aluno que está chegando. [...] O gestor retoma, falando sobre o processo de implantação do Emjat, que foi em um primeiro momento voltado para o Ensino Médio e no segundo momento, voltado para o Ensino Médio Integrado. Segundo ele, em 2005 chegou-se a conclusão de que a melhor configuração do Proeja seria: dois anos para a Educação Básica e dois anos para a Educação Profissional. Um dos problemas verificados foi a existência de disciplinas, como Informática, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Profissional [...] Segundo o gestor, as empresas reclamam que o Cefetes forma o técnico, mas não forma o “homem” (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2008).

Essas colocações convocam-nos a pensar, nas questões que perpassam o cotidiano e que atravessam as discussões sobre o processo de construção do projeto político pedagógico do Proeja. Questões essas que são ressaltadas no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), quando apresenta a necessidade de integração dos diversos âmbitos sociais que é um contribuinte para o enriquecimento dos saberes científicos, culturais e políticos dos sujeitos jovens e adultos atendidos na Educação Profissional. O documento foca o trabalho na perspectiva de um Projeto Político Pedagógico que evidencie o currículo integrado respeitando/valorizando as relações humanas e sociais que surgem no ambiente escolar e que devem ser utilizadas nos processos educacionais de ensino.

Num outro encontro, foram retomadas as discussões sobre a proposta da Metalurgia apresentando uma contra-proposta para análise dos professores. Duas professoras começaram relatando os princípios da proposta. Abordaram o sentido da integração, com a incorporação de valores éticos e políticos, e a importância do Projeto Integrador e da formação continuada para professores que atuam no Proeja. Segundo a representante, a falta de professores e a questão da antecipação das disciplinas técnicas para os anos iniciais, foram os principais problemas verificados

no curso de Metalurgia. O representante da Coordenadoria da Metalurgia reafirmou que a Coordenação não tinha condições de ofertar curso da forma que era proposta. A professora afirmou que o trabalho da comissão foi emperrado desde o início, uma vez que o professor João era o único a apoiar os trabalhos sobre o Proeja naquela Coordenadoria. A professora, nesse momento, fez um desabafo dos desafios e dos conflitos apresentados durante o processo de construção dentro da comissão para esse curso.

A apresentação da proposta prosseguiu, apesar dos impasses, com a socialização da matriz curricular. No primeiro módulo, foi criada a disciplina Metalurgia Geral, com o papel de servir de base para o Projeto Integrador nesse módulo. O segundo módulo era composto por diversas disciplinas da formação geral e a disciplina Gestão da Qualidade. No terceiro módulo, propôs-se a inclusão da disciplina Introdução a Tecnologia de Materiais, junto às disciplinas da área propedêutica. Nesse módulo, haveria a inserção do Projeto Integrador, que se repetiria até o quarto módulo. A partir do quinto módulo, começaria a ocorrer o aumento do número de disciplinas técnicas. O Projeto Integrador passaria a ter papel de articulador entre Núcleo Comum e Técnico. A partir desse momento o grupo inicia as discussões, conforme verificamos abaixo:

O professor Leandro disse que a integração serve para todos, inclusive para o curso de técnico subsequente. O Projeto Integrador voltado para o curso fragmentado vai ter que ser pensado. Disse também que pensar o projeto não significa pensar o curso [...]

Segundo Edson, a Metalurgia está fechada para o Proeja. Retomou a fala do Gestor Mauricio da reunião anterior sobre a posição favorável da instituição em relação a esse programa. O trabalho precisa ser concebido como princípio educativo, sendo mais do que uma visita técnica. Integração não é tarefa somente para o Projeto Integrador. Qual é o perfil do aluno que queremos formar? Que conhecimentos das disciplinas podemos trabalhar? Perguntou: O trabalho deve ser a categoria derivante [...]

A professora Marina afirmou que ciência e tecnologia também precisam estar junto à categoria trabalho na articulação com as disciplinas [...] (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2008).

Nas considerações finais, as duas professoras que apresentaram a proposta do curso disseram que a garantia de um horário de planejamento com a equipe do projeto integrador é um dos desafios na integração. O debate continua:

Professor Eduardo mostrou-se contrário à hierarquia presente na proposta do Projeto Integrador para o curso de Metalurgia, considerando importante a presença de quatro professores, envolvidos com o Projeto Integrador nos módulos da proposta do curso [...]

O professor Olavo afirmou que não consegue imaginar a integração sem a articulação de todas as disciplinas. O professor de Metodologia está trabalhando sozinho. Torna-se necessária a integração entre as disciplinas. Salientou a importância da inserção de mais professores articulados ao projeto integrador [...]

O professor Leandro disse que a proposta começou pelo caminho errado, pois deveria partir de temas geradores [...] (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2008).

Diante de todo esse movimento, o que pode se apreender num primeiro momento, através de nossas lentes, é que os professores desse curso, em sua maioria, situam-se entre aqueles que, como já indicado anteriormente, rejeitaram a oferta do Proeja para jovens e adultos na Instituição. Alegaram, como já vimos, que essa oferta poderia representar, para a Coordenadoria do curso, perda na qualidade das demais ofertas assumidas em outros níveis. Diante desse impasse, o Curso atualmente trabalha com a proposta inicial, organizada ainda à época do Emjat.

Apesar da manutenção dessa proposta, o curso de Metalurgia tem permitido aos alunos ingressantes a possibilidade de vivenciar experiências que consideramos significativas no processo de formação, nas suas relações com o curso e com o conteúdo das disciplinas e nas atividades de formação que extrapolam a sala de aula, e que compõe o currículo real. Dentre elas, destacamos: a participação nas visitas técnicas, a apresentação do projeto integrador no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica⁶³, entre outras instâncias de formação como

⁶³ Apresentação de vídeos no Momento Cultural dos Projetos Integradores do Proeja com os temas: Discutindo a Inserção do aluno do Proeja no mundo do trabalho; A presença da mulher na metalurgia e os Direitos dos trabalhadores.

sindicatos e escolas. Essas experiências têm lhes permitido também inserção no mundo do trabalho.

A pedagoga Sabrina com base em suas experiências pedagógicas no curso de Metalurgia do Proeja nos contempla com um depoimento que permite vislumbrar diversos os problemas que ainda persistem nessa oferta:

[...] há muita coisa a ser melhorada, partindo primeiramente da falta de integração entre as disciplinas do núcleo comum e as do técnico, o que impede que o aluno tenha uma visão geral do curso que está iniciando (o que de certa forma causa desistências ao chegar a parte técnica), além de limitar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar no curso. Aliado a isso está a falta de formação dos docentes para lidar com esses alunos, que é claro, precisam de metodologias de ensino diferenciadas. Os professores praticamente utilizam as mesmas adotadas para alunos do curso técnico subsequente e até da engenharia. [...] Vejo que, por exemplo, no caso da metalurgia, não há uma política quanto à questão do estágio, que é obrigatório, e muitos alunos, com idade mais avançada, não conseguem competir com os alunos mais jovens (que são mais “vantajosos” para a empresa), ou seja, a instituição não estabelece nenhum tipo de convênio para que essas empresas aceitem os alunos do Proeja. Por fim, considero que há muito a ser melhorado, a começar pela visão que a escola tem desses alunos, com a consequente mudança de atitudes e ações (TRECHO DA ENTREVISTA, 2012).

As reflexões da gestora nos remetem a considerar que a construção do projeto pedagógico requer repensar “as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2003, p. 09). Dessa forma, a oferta para os alunos do Proeja na instituição ainda é permeado por impasses e muitas contradições, o que dificulta o atendimento à legislação vigente no que diz respeito à garantia de uma educação de qualidade para os trabalhadores desse país.

Cena 5 - Revisão das ementas e a busca pela integração

Nossas lentes passam a focar agora as atividades que aconteceram ao longo do ano de 2009. Foram realizadas cinco reuniões com a presença dos representantes das três comissões e muitas outras reuniões nas coordenadorias e com o grupo de formação. Em paralelo a esse processo, consumado o tempo dos debates em torno

das propostas dos cursos, os professores do grupo de formação continuada se reuniram por área para revisar e propor alterações nas ementas das disciplinas, resultando desse trabalho propostas de ensino apoiadas em eixos temáticos.

Trazemos como recorte alguns excertos dos Encontros de Formação Continuada, organizados de forma que os professores pudessem se reunir por áreas para discutir e elaborar as novas ementas de suas disciplinas. Essa sistematização dos trabalhos possibilitou uma série de avanços no sentido da concepção e da prática curricular, por exemplo, em algumas disciplinas da formação básica, ao invés de se limitarem ao tradicional plano de ensino, os professores elaboraram propostas de ensino⁶⁴, que englobavam os pressupostos do currículo integrado na perspectiva da formação humana (RAMOS, 2005).

Focamos agora no encontro do dia 01/06/2009, no qual os professores de Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Português, estiveram reunidos para discutir sobre a organização das ementas. Inicialmente, os professores levantaram questões relacionadas à matriz curricular. Destacamos abaixo alguns diálogos:

O Professor Cristian destaca que o currículo ocorre na dinâmica. É necessário levar para a prática, segundo os princípios do Documento Base do Proeja. É necessário um planejamento coletivo. É o momento de pensar uma escola em outra dimensão.

O professor Olavo diz que a proposta de História ao longo de um ano do curso de Edificações, buscará articulações por temas bimestrais, ou seja, cada bimestre um tema. Afirmou que eles tentaram não fazer uma ruptura radical. A proposta está organizada por eixos integradores, não precisam aparecer em forma de conteúdos, pois eles podem emergir. Devem ser apontados no trabalho, os conteúdos.

A professora Marina descreveu a forma como trabalha os conteúdos de geografia em suas aulas e abordou a forma como pode trabalhar o conceito de lugar. A professora também falou sobre a importância da abordagem do conceito de lugar. Como o espaço é transformado e se modifica. Como a casa era construída? Ela mostrou para os professores os conteúdos de geografia trabalhados no 2º Bimestre, como Fordismo e desemprego. No 3º Bimestre, ela trabalha com globalização, mercantilismo, imperialismo.

⁶⁴ Ver Anexo XIV para um exemplo das propostas de ensino.

Professora e Membro do Grupo de Pesquisa Ufes, Patrícia afirmou que essa proposta muda o percurso. O professor pára de elencar conteúdos. Relembrou o professor Olavo em outro momento que apresentou ementa. Considerou a proposta, como sendo uma das conquistas do Proeja. [...] destaca também que não podemos construir uma falsa ilusão do empreendedorismo. Tem que ter a perspectiva de inserção no mercado de trabalho, mas trabalhar, sobretudo, na perspectiva de formação humana [...] (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2009).

Trazemos Ramos (2005) para essa discussão, quando ela coloca que é preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção dos conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. A integração seria a unidade que se deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. Para a autora

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real (2005, p. 107).

Tal proposta de integração possibilita a formação de sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfretamento consciente da realidade dada para além de sua aparência fenomênica, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por ação criativa.

Nessa perspectiva, a autora nos apresenta dois pressupostos filosóficos que fundamentam a organização curricular, conforme já abordamos no observatório metodológico: o primeiro deles, é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento. O segundo, é que a realidade concreta é uma totalidade síntese de múltiplas relações. Dessas decorre um terceiro, de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pelo qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva (RAMOS, 2005).

A autora, ainda destaca que essa discussão vai além das dimensões epistemológicas e pedagógicas do currículo integrado, essa discussão é política, insiste a autora, pois interfere nos fundamentos e nos sentidos da educação para jovens e adultos trabalhadores, por isso, a necessidade de se resgatar a centralidade do ser humano.

Como já vimos, o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética que se pretende compreender. Nessa perspectiva, a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades e, como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há que selecionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que definem o real, implicando em definir disciplinas e os conteúdos que organizam o currículo escolar (RAMOS, 2005).

As experiências e os movimentos promovidos pela construção dos Projetos Políticos Pedagógicos na Instituição nos permitiram apreender os desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos ainda persistentes, que comprometem a consolidação do Programa no Ifes. No entanto, também foi possível captar, através dos olhares das diferentes formas de expressão dos sujeitos, e da sistematização dos registros produzidos no percurso da pesquisa, o quanto o Proeja tem promovido de deslocamentos no âmbito da Instituição, instigando seus gestores, professores, alunos e funcionários para a necessidade de atuar no sentido de que o Programa tenha a visibilidade, a estrutura e as condições objetivas necessárias para que sua oferta seja feita com qualidade em função dos sujeitos para os quais se volta.

Cena 6 - Encontros do Alunos

Nesse momento, nossos olhares são direcionados para o II Encontro dos Alunos do Proeja, realizado em outubro de 2009, com o tema Discutindo o Projeto Político Pedagógico do Proeja. Nesse encontro, estabeleceu-se um profícuo diálogo envolvendo os alunos, os professores do Proeja e a comunidade escolar acerca da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos. A partir do relato do

evento (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2009), evidencia-se a amplitude do trabalho realizado.



Fotografia 12 e 13 – Abertura do Encontro dos Alunos
Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2010).

Na abertura, buscou-se valorizar a participação dos representantes de alunos e dos professores juntos aos gestores da instituição. Após os rituais necessários a todo evento, o Diretor de Ensino fez um pronunciamento ressaltando a necessidade de alterações nos Projetos de cursos e as mudanças ocorridas na oferta da modalidade EJA na Instituição. Enfatizou também a importância dos Encontros de Formação Continuada e o exercício democrático na construção dos projetos com a participação do alunado do Proeja, fato inédito na Instituição.

Outro pronunciamento a ser destacado foi o do Coordenador do Grupo de Pesquisa acerca da reciprocidade na aprendizagem professor/aluno, a relevância e o significado do Projeto na vida das pessoas. Após o resgate da história da EJA na Instituição, pela Coordenadora do Proeja, a palavra ficou com um aluno do 8º período de Metalurgia, que relatou sua história de vida, e enalteceu a importância da participação de todos os alunos nesse processo. Ainda, nesse momento inicial, foi exibido um vídeo resgatando o processo de construção dos projetos⁶⁵.

O segundo momento foi marcado pelos Grupos de Trabalhos no âmbito de cada curso para apreciação dos projetos. Os alunos se agruparam por curso em outros

⁶⁵ Anexo XV

espaços e junto com os professores. Empreenderam um amplo diálogo no sentido de refletir e criticar a proposta apresentada.

Considerando que este foi um momento inédito de reflexão, debate e produção protagonizados pelos sujeitos do Proeja na Instituição, optamos por manter os registros praticamente na íntegra, tendo em vista a densidade de detalhes que permitem dar visibilidade aos movimentos desencadeados ao final do processo de construção dos Projetos.

O grupo de alunos do curso de Edificações permaneceu no Teatro. O professor Leandro iniciou a apresentação ressaltando a importância da participação dos alunos e propôs a discussão da proposta do currículo/ projeto pedagógico do curso de Edificações. Sobre o processo ensino-aprendizagem os alunos abordaram a questão da união/separação dos alunos por idade e grau de aprendizado, sendo que alguns concordaram e outros discordaram. O professor Leandro explica que a divisão não faz parte da proposta, mas pensou em estender este curso em mais 1 ano - sendo assim a duração do curso de 4 anos, passaria para 5 anos. A divisão aconteceria no primeiro ano com duas turmas, para diminuir o número de alunos em sala de aula e posteriormente com a turma inteira. Alguns alunos sugeriram a interdisciplinaridade, pois facilita o entendimento das matérias expostas.

O professor Marcos diz que o curso de Edificações foi o mais discutido e prepararam o projeto integrado das disciplinas básicas com o técnico. De acordo com o professor Leandro o curso de Edificações sempre visou atender aos alunos adultos trabalhadores.

Quando questionado pelo aluno Gean sobre a obrigatoriedade das visitas técnicas, em horários que não são compatíveis com a turma, o professor Francisco explica que estas visitas foram solicitadas pelos alunos e que o curso sempre teve esta característica, pois o objetivo é levar o aluno até a indústria porque a indústria não pode vir ao aluno. A retirada das visitas é um prejuízo na qualidade do ensino técnico.

Sobre os objetivos do curso, professor Francisco diz que é preciso formar o profissional para atuar na elaboração de projetos arquitetônicos, estruturais e de instalações hidrossanitárias e elétricas; elaborar cronogramas e orçamentos; supervisionar a execução de projetos, escritórios e planejamentos. No colégio há a necessidade de ter um setor para acompanhar a execução de obras e infelizmente não tem. Sendo assim é preciso deslocar um engenheiro para esta tarefa, aprender a trabalhar em equipe, respeitando as diferenças, conhecer a sociedade em que se

vive e trabalhar em prol de sua melhoria, ter responsabilidade social e aprender a expressar suas idéias com coerência e clareza.

Quanto ao projeto integrador, a coordenadora do curso Aline lembra que hoje a escola possui dois projetos integrados – 1) Ensino Médio, 2) Ensino Técnico, sendo que este último ocorre nos 6º, 7º, períodos e é composto por palestras e visitas técnicas e entrega de relatórios pós-visita. "É uma experiência gratificante para professores e alunos".

Os alunos pontuam que: o modelo do projeto deveria ser apresentado no início do curso para despertar o interesse. Sugerem um coordenador para explicar como funciona e dar suporte aos alunos no desenvolvimento do projeto

No decorrer da reunião, vários alunos expuseram suas opiniões sobre o projeto, alguns com ideias, outros com reclamações para que o projeto fosse melhor executado entre os alunos em parceria com os professores. Dando continuidade o professor Leandro demonstra as principais alterações feitas pelo projeto

- 1. retirada da disciplina de informática e qualidade de vida que deverão serem integradas às outras disciplinas,*
- 2. retirada da disciplina de metodologia e implantação do projeto integrador,*
- 3. redução da carga horária de química, biologia, história e geografia,*
- 4. elevação da carga horária de matemática, física, português, inglês, arte e filosofia. Neste ponto alguns alunos questionam a importância da ampliação da carga horária de artes, filosofia e inglês em detrimento da redução de química, biologia etc.*
- 5. Criação da disciplina de sociologia.*
- 6. Redução do número de disciplinas profissionalizantes de 32 para 17.*

Sobre a redução da carga horária de estágio, o professor Leandro explica que o aluno pode estagiar por um período maior caso seja de seu interesse. Ao ser questionado sobre a evasão escolar, o professor se mostra bastante preocupado, porém sugere que o curso saindo da oferta semestral para anual pode ajudar a melhorar esse quadro (DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2009).

O Grupo de Trabalho do curso de Segurança do trabalho aconteceu em outro espaço. Coube ao professor Olavo a exposição inicial acerca do trabalho proposto. Ele destacou que a preocupação central dessa comissão foi a integração do propedêutico com o técnico, a fim de valorizar a experiência do aluno, e expôs os objetivos do curso. O professor Edson alertou acerca da necessidade de se articular as dimensões político-social, técnica e humanística do currículo e chamou a atenção para as dificuldades relativas ao projeto integrador, no que tange ao trabalho em equipe dos alunos.

O coordenador de curso Lorenzo iniciou a apresentação destacando a distribuição da carga horária na presente proposta. Segundo ele, a distribuição apresentada levou em conta a não separação das duas vertentes da área de Segurança do Trabalho, ou seja, a prevenção de acidentes e a saúde do trabalhador. Depois, explicou que a distribuição da carga horária entre as disciplinas ao longo dos oito módulos do curso foi feita de modo a iniciar com número maior de disciplinas da área geral e terminar com um número maior de disciplinas da área técnica. Frisou, ainda, a importância dos profissionais do curso de Segurança do Trabalho já que eles trabalhariam diretamente com pessoas; ressaltou também o desafio da integração entre os docentes das duas áreas e a necessidade de se revisar as ementas das disciplinas do curso. Concluída a apresentação, foi dada a palavra aos alunos.

A primeira a se manifestar foi Jamile, que questionou sobre a possibilidade de transferência do vespertino para o noturno. O aluno Geovane expressou a mesma preocupação. O coordenador de curso Lorenzo falou que havendo vaga e justificativa, a transferência poderá ser concedida. Aproveitando esta questão, pontuou que nos próximos anos não haverá o curso nos dois turnos – tarde e noite – por isso inviabilizaria oferecê-lo nas duas modalidades: Proeja e subsequente.

A aluna Gabriela, do 8º período, frisou o fato de a primeira aula ter sido alterada para 13h40min tem facilitado a frequência às aulas para aqueles que fazem estágio pela manhã.

A aluna Julia, da turma V23, perguntou se haveria formação/capacitação para os professores, sobretudo para os da área técnica, a fim de eles trabalhem satisfatoriamente com a integração proposta. A aluna Kleide indagou sobre as

medidas a serem tomadas para garantir a presença dos professores nos encontros de formação.

Ela perguntou também a respeito do período em que os alunos, pelo novo Projeto, poderiam iniciar estágio. O coordenador respondeu que será como hoje, no 7º período. Vários alunos demonstraram preocupação relativa compatibilidade entre horário de estágio e turno em que estuda.

A aluna Cláudia questionou a respeito da não obrigatoriedade do estágio. Ainda sobre esse assunto, as alunas Célia, do 6º módulo, e Vânia, do 7º período, acrescentaram as seguintes perguntas, respectivamente: se a não obrigatoriedade do estágio é só do curso de Segurança do Trabalho e quando esta norma entraria em vigor.

O coordenador Lorenzo disse que, pelo fato de as vagas para estágio não estarem tão abundantes, o grupo julgou prudente não tornar obrigatório o estágio, afim de não impedir o aluno de concluir o curso.

Falou, ainda, que essa determinação poderá retroagir, já que seria um benefício e não prejuízo para o aluno (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2009).

A apresentação e a discussão do projeto de curso de Metalurgia para a comunidade exigiu um trabalho diferenciado uma vez que, como já vimos, no processo de discussão da proposta, tivemos como resultado a rejeição dela, pelos professores da Coordenadoria⁶⁶.

No auditório, onde os alunos do curso de Metalurgia se reuniram, apresentei o percurso de construção do Projeto Político Pedagógico para o Proeja, ressaltando a preocupação de valorizar a experiência do aluno e a sua formação cidadã.

Após esclarecimentos, foi apresentada a matriz curricular de cada módulo, frisando que, desde o primeiro módulo, o aluno estudaria as disciplinas técnicas relativas ao curso. Foi também apresentado a proposta do projeto integrador e seus objetivos. Encerradas as apresentações, a palavra coube aos alunos.

⁶⁶ Essa problemática foi discutida na cena 5: O impasse com a Coordenadoria de Metalurgia sobre o processo de construção dos projetos.

No primeiro momento, o aluno Rafael questionou o impedimento da aquisição do diploma do Ensino Médio, ao que foi explicado que o curso em que ele está matriculado é na modalidade Proeja, e a legislação exige a conclusão do curso para se obter o diploma.

O aluno Roberto perguntou se as turmas que já estão cursando poderão ser beneficiadas com essas mudanças. Já o aluno Rodrigo sugeriu o aumento da carga horária das disciplinas básicas do curso e demonstrou-se interessado em participar das reuniões de formação continuada.

O aluno Diogo alertou sobre a importância do conhecimento integral do edital para se evitarem as evasões, pois muitos desconhecem a essência do curso. Questionou-se também sobre a evasão, temendo que as turmas cheguem ao último período com um reduzido número de alunos. A pedagoga respondeu que esse problema é constantemente discutido nas reuniões e que não se pode começar algo novo já pensando no fracasso. Sobre esse assunto, foi advertido que o problema é inerente aos cursos técnicos, em geral, não sendo um problema específico do Proeja.

Quanto à questão do período possível para cursar estágio? Por demanda das empresas a oferta do estágio acontece a partir do 7º módulo, é nesse momento do curso que as empresas querem observar a capacidade do futuro profissional para um possível contrato de trabalho (PROFESSOR JOÃO).

Após esta pergunta, o professor Carlos tomou a palavra e disse que o Proeja foi imposto - não foi votado – nasceu de um Decreto. O professor disse que o novo projeto poderá trazer problemas para o Ifes, tendo em vista a incapacidade física da escola. Alertou que o projeto deixou a desejar, uma vez que foi mal estruturado e tem muitos problemas. Acrescentou que está fazendo implementação de cursos de pós-graduação, Minter e Dinter no Ifes, razão pela qual não pôde acompanhar o projeto apresentado – a elaboração do currículo.

A professora Claudia tomou a palavra e reiterou os avanços no projeto e que a coordenadoria do Proeja tem a preocupação de melhorar cada vez mais a proposta do Governo Federal. Mesmo sendo uma política de indução por decreto, o projeto existe e devemos conhecer o lado positivo da proposta. Para ela, "falar de Proeja é falar de integrar, e aqueles que estão envolvidos nesse projeto precisam entender qual é a melhor forma de integrar. Devemos pensar no melhor para o aluno e não para a escola. O diferencial do projeto está no pensamento, na dimensão dele. O governo federal pensou no aluno enquanto ser total, não somente visou à educação técnica. A evasão é um desafio do Proeja e a integração propõe a diminuição da evasão". Não obstante, frisou que a coordenadoria disponibilizou aos alunos um momento de discussão, proporcionando a eles o efetivo exercício da democracia.

Citou que o Emjat de 2001 foi um projeto pioneiro e que a instituição já pensava nesses sujeitos bem antes do Decreto do Governo Federal, alertando que por decreto ou não, os benefícios estão aí.

A coordenadora do Proeja Rayna esclarece que não há respostas prontas para tudo [referindo-se a questionamentos acerca do estágio, do Projeto Integrador e da integração curricular]. Alertou que isso foi pensado nos cursos Segurança do Trabalho e Edificações e, por enquanto, no de Metalurgia isso não foi possível ainda, porque precisaria do apoio da Coordenadoria de Metalurgia para a implementação dessas mudanças. Ressalta que, quanto ao tema evasão – que é tão preocupante – há várias atitudes sendo tomadas e que a coordenadoria, juntamente com seus colaboradores, está se esforçando o máximo para resolver os problemas que assolam o Proeja.

Houve, ainda, uma sugestão por parte do aluno Ricardo a escola deveria ofertar alimentação para os estudantes do Proeja, tendo em vista o valor dos alimentos oferecidos na cantina da instituição e do perigo que correm ao procurar uma lanchonete pelas imediações.

Dois alunos reivindicaram espaço na música. Um deles justificou que o maestro deixou explícita a ideia de que os integrantes do Proeja não são bem-vindos, pelo fato de os ensaios e apresentações ocorrerem à noite. O aluno João, do 1º módulo questionou também a liberação das turmas antes do horário legal, dizendo se sentir prejudicado com essa atitude. Porém, um colega lembra que os professores agem assim porque muitos alunos têm problemas com transporte, podendo chegar em casa por volta de 00h30 (RECORTE DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2009).

Pode-se observar, por meio dos fatos relatados, as contradições e os conflitos presentes em todo o processo. A participação dos alunos salta à vista no que traz de questionamentos, dúvidas, sugestões, avaliações e reivindicações tanto na análise dos Projetos quanto na melhoria da oferta dos cursos e nas condições de vida dos sujeitos.

Quando questionam os horários das aulas e as condições de transporte que podem viabilizar ou cercear o acesso à escola, quando reivindicam o direito à oferta de alimentação e às atividades extraclasse, preocupam-se com a formação dos professores, os alunos do Proeja afirmam seu direito de usufruir dos benefícios das políticas de assistência estudantil e de uma oferta de educação de qualidade.

Nesse observatório, tivemos a pretensão de apresentar a transição do Emjat para Proeja, a entrada do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES e sua importância nos encontros de formação e compartilhar as experiências e os movimentos provocados nos Encontros de Formação e nas comissões na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos do Proeja, no qual os diversos atores do processo pedagógico se fizeram presente.

Ressalta-se como bastante significativa a participação dos professores envolvidos e alunos do Proeja como sujeitos que animam e dão sentido à continuidade da busca pela efetivação do Proeja como política de integração da EJA à Educação Profissional.

OBSERVATÓRIO QUATRO: OLHARES SOBRE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS QUE SE ARTICULAM NA IMPLANTAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 69).

Neste observatório, focamos nossas lentes e lupas para buscar olhares sobre as experiências com o projeto integrador, a reunião intermediária, a elaboração do material didático, o processo seletivo e algumas percepções dos professores, gestores e alunos sobre o Proeja.

Cena 1 - Projeto Integrador

Durante toda discussão sobre a construção dos Projetos do Proeja, borbulharam colocações e indagações sobre o Projeto Integrador. Como presença marcante nos diálogos entre os professores, a partir disso, traremos para esse cenário, a reflexão acerca da experiência do Projeto Integrador⁶⁷.

O Projeto Integrador é uma estratégia metodológica que se constitui em um componente curricular diferente dos demais por não apresentar em sua estrutura um conteúdo prescrito ou a priori, como as demais disciplinas que compõem a proposta curricular dos alunos do Proeja⁶⁸.

Os conteúdos ou temáticas a serem desenvolvidos surgem a partir da discussão acerca das vivências, das experiências e dos saberes dos alunos, ou seja, são oriundos da prática social na qual estão inseridos, seja ela entendida como o mundo do trabalho, o universo familiar, o religioso, o cultural e o escolar. É a partir da problematização e da reflexão dessa realidade que esses educandos, orientados

⁶⁷ As discussões que serão apresentadas foram ampliadas em nosso trabalho (FERREIRA et. al, 2012) que será apresentado na 35ª Reunião Anual da Anped, em outubro de 2012.

⁶⁸ A dinâmica de trabalho desenvolvida nos cursos destinados aos jovens a adultos do Proeja apresenta um diferencial em relação aos demais ofertados pela Instituição, uma vez que proporciona o diálogo e a troca de experiências entre alunos e professores e traz para a sala de aula toda a riqueza dos sujeitos inseridos no Programa.

pelos professores, escolhem um tema para desenvolverem durante os três módulos do curso, constituindo, dessa maneira, uma unidade entre a teoria e a prática⁶⁹.

O Projeto Integrador, pela sua própria natureza, procura contribuir para a formação integral do estudante do Proeja, uma vez que a formação profissional dos sujeitos jovens e adultos exige que se assumam uma política de educação e de 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 e emancipador, em que o respeito à dignidade da vida em todas as suas formas seja o meio e o fim do desenvolvimento científico e tecnológico.

Por meio de um diálogo coletivo com a turma, procura-se problematizar de forma mais ampla os problemas vividos pela classe trabalhadora em nossa sociedade e como pensar/fazer para transformar e criar novas relações sociais e humanas que possibilitem não somente a conquista do direito à educação negada, historicamente, aos jovens e adultos e sim, que garantam a permanência e o aprendizado de qualidade dentro do Instituto. Nesse contexto, relembramos a defesa que Ciavatta (2011, p.41) faz sobre o currículo na EJA

O currículo da educação de jovens e adultos, seja no ensino médio regular, seja sob a modalidade EJA, supõe uma formação integrada a partir da questão do trabalho de seus fundamentos científico-tecnológico e histórico-sociais. Estes devem levar o trabalhador a compreender a questão política das contradições entre a reprodução e a acumulação do capital e a sua experiência de trabalho, de luta e crescimento ou de sofrimento privação.

O professor Edson chama a atenção para os preparativos da apresentação do trabalho que é feito para a comunidade escolar.

A apresentação do projeto⁷⁰, geralmente, ocorre no final do semestre letivo de cada módulo dos cursos do Proeja e está prevista no calendário escolar. Antes da apresentação do projeto, o professor organiza um ensaio geral, em que procura

⁶⁹ Esse trabalho é desenvolvido no curso de Metalurgia. Nos cursos de Segurança e de Edificações o Projeto tem outra formatação (ver Anexo XIII). A dinâmica de trabalho desenvolvida nos cursos destinados ao público do Proeja apresenta um diferencial em relação aos demais ofertados pela Instituição, uma vez que proporciona o diálogo e a troca de experiências entre alunos e professores e traz para a sala de aula toda a riqueza dos sujeitos inseridos no Programa.

⁷⁰ Ver anexo XVI fotos das apresentações dos Projetos Integradores.

tranquilizar os alunos, dizendo que o momento da apresentação é apenas para socializar com a comunidade escolar, em particular com os demais alunos do Programa, o resultado do trabalho que desenvolveram, e que não precisam ficar nervosos e ansiosos, bem como também permite aos alunos ganharem confiança em si mesmos, de que são capazes de apresentar bem o projeto que construíram coletivamente (TRECHO DA ENTREVISTA, 2012).

Acreditamos ser esta uma das contribuições mais significativas do Projeto na formação e na vida escolar dos educandos, uma vez que a escola passa a se constituir num espaço propiciador dos processos de aprendizagem. De acordo com Kohan (2007, p. 188)

[...] não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende e que o aprender está determinado pelo caráter dessa experiência, de modo muito mais marcante que por outros fatores, como a intencionalidade do ensinar não seria condição de aprender. Alguém pode querer ensinar e ninguém aprender nada; alguém pode ter uma experiência de aprendizagem sem que ninguém lhe ensine. Mais ainda, quando se aprende de verdade, pelo viés da experiência, ninguém aprende o que outro quer ensinar.

O autor chama atenção, ainda, para o fato de que o aprendizado não pode ser circunscrito aos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro, mas sim ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. Nessa perspectiva, a preocupação consiste em preparar o jovem e o adulto para participarem de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida.



Fotografia 14 – Alunos de Edificações e Metalurgia recebendo Prêmio Destaque 2010 - categoria Estudante Técnico, 5º Seminário dos Técnicos Industriais do Espírito Santo
Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2010).



Fotografia 15 – Alunos de Metalurgia e Segurança do Trabalho no II Fórum Mundial de EP
Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2012).

A partir desses projetos⁷¹ ocorrem aproximações dos jovens e adultos com o setor produtivo, com órgãos ligados aos trabalhadores e com outros espaços educativos⁷². Busca-se, nesse trabalho, fomentar, de maneira especial, o contato entre a realidade acadêmica e o setor produtivo a fim de compreender “os desafios do desenvolvimento local como recurso significador do currículo” (MACHADO, 2010, p. 89).

Evidenciamos que esta estratégia pedagógica é uma, dentre as diversas propostas de ações didáticas integradas, a qual pode contribuir para a integração da educação profissional técnica com a educação geral humanista, comprometida com a formação de um profissional-cidadão.

Constatamos, portanto, a relevância pedagógica e social desta proposta para os sujeitos da EJA do Ifes *Campus* Vitória, uma vez que ela fomenta o trabalho coletivo, desenvolve habilidades da pesquisa científica e promove o diálogo nas diversas

⁷¹ Ver no anexo XVII alguns materiais (vídeos e cartilhas) produzidos pelos alunos no Projeto Integrador.

⁷² De acordo com a temática, os trabalhos são apresentados em diversos espaços, tais como: escolas de EJA, sindicatos, faculdades, outros *Campi* do Ifes, etc. Ressalta-se que estes trabalhos foram apresentados na Feira do Verde e na Semana de Ciência e Tecnologia, eventos promovidos pelo Governo do Estado em parceria com as empresas da nossa região. Outro momento significativo para toda a comunidade escolar foi sua apresentação no Encontro Regional do Proeja, realizado pela Setec/MEC na região Sudeste em 2010 e no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado em Florianópolis em 2012.

áreas do conhecimento, no sentido de compreendê-lo como uma totalidade, superando a perspectiva da fragmentação própria da ciência positivista.

Nesse sentido, essa experiência didática tem a potencialidade de contribuir para o empoderamento dos sujeitos jovens e adultos na medida em que eles sintam-se sujeitos no seu processo de aquisição de conhecimento.

Cena 2 – Reunião Intermediária

Nesse momento, nossos olhares e lentes se voltam para reuniões pedagógicas intermediárias⁷³, espaço de acompanhamento da implantação e consolidação do Proeja na Instituição e de compartilhamento das vivências desse processo reflexivo e de escuta dos sujeitos da EJA.

A reunião pedagógica é uma dinâmica de trabalho desenvolvida em todos os cursos técnicos de nível médio da Instituição. Porém, muitas das vezes, essas reuniões são usadas apenas para reforçar e legitimar os resultados dos desempenhos acadêmicos dos alunos, como “veredictos finais, acabados, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários” (DALBEN, 2006, p.36).

Na dinâmica desenvolvida para os cursos técnicos que são ofertados aos alunos do Proeja, esse momento se diferencia dos demais cursos, uma vez que todos os atores são envolvidos, ou seja, os alunos, os professores, os pedagogos e os coordenadores se reúnem uma vez por semestre⁷⁴ para dialogar, trocar experiências, conhecimentos e valores sobre o processo de ensino e de aprendizagem⁷⁵.

⁷³ As discussões apresentadas nessa cena foram ampliadas em nosso trabalho (SCOPEL, et al, 2012), publicado no livro “EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação continuada”, organizado por Oliveira, Pinto e Ferreira (2012) para socializar os primeiros resultados da produção do grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES.

⁷⁴ Os Cursos Técnicos Integrados ofertados ao PROEJA são semestrais. Assim, são organizadas duas reuniões no período. A reunião pedagógica intermediária e uma final. A reunião final é constituída por um grupo de trabalho que tem por objetivo estabelecer momentos de reflexão, decisão e revisão da prática educativa na perspectiva de obter a visão total do aluno e das turmas com vistas a aprovação ou retenção dos alunos.

⁷⁵ Nos outros cursos, apenas o representante de turma pode participar e somente no primeiro momento da reunião, quando expõe uma síntese geral da visão da turma sobre cada disciplina. Os

A organização dessa reunião cabe à equipe pedagógica (pedagoga e estagiária de Pedagogia do Proeja) e apresenta a seguinte formatação: orientações iniciais de interesse da turma; espaço de fala dos alunos, que livremente se colocam sobre suas dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos, das tarefas e das avaliações propostas de cada disciplina, sobre os aspectos gerais do curso e sobre a administração técnica pedagógica da escola. Em seguida, os professores se colocam e apontam questões globais que dificultam/facilitam o processo de ensino e de aprendizagem da turma, fazem considerações de momentos e/ou de alunos que consideram importantes destacar nessa ocasião. Logo após, estabelece-se um debate e, finalmente, os encaminhamentos que deverão ser feitos para melhorar/aprimorar o andamento do curso.

Dessa forma, o objetivo fundamental dessas reuniões é “o de propiciar a articulação coletiva dos profissionais [e alunos] num processo de análise compartilhada, considerando a globalidade de óticas” (DALBEN, 2006, p. 37) e é nesse momento que acontece a “riqueza no trato das questões pedagógicas”, conforme afirma a autora, uma vez que se procede à escuta dos sujeitos em pleno processo de formação: os alunos, os professores e gestores do Proeja.

Nesse primeiro momento, focamos nossas lentes para verificar a importância da reunião intermediária para que os alunos se percebam enquanto sujeitos do processo. As turmas do vespertino e do noturno apresentam respostas unânimes ao apontarem esse momento, propiciado pela Coordenação técnico-pedagógica, como uma oportunidade ímpar para se colocarem, relatarem o que tem acontecido em sala de aula e fazerem propostas de encaminhamentos para a (re) organização do processo didático.

Os depoimentos a seguir corroboram a discussão: *“Apesar de ser inédito entre as demais instituições em que eu estudei. Acredito que essa integração entre alunos e professores seja ideal para o feedback”* (WILIAN, ALUNO DE METALURGIA, RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2011) e: *“Bom, assim posso falar como estou e o*

membros são compostos por um representante do setor pedagógico, por todos os professores da turma, pelo coordenador do curso e por um representante da turma.

que acho dos professores e o modo que dá a aula” (ANDERSON, ALUNO DE SEGURANÇA, RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2011).

Porém, também encontramos depoimentos em que os alunos ainda não confiam totalmente em expor suas ideias e seus pensamentos e falar claramente nesses encontros, pois alegam medo da represália por parte dos professores e ainda outros que não acreditam que esses momentos possam ser importantes para a reorganização do trabalho docente. Assim acrescentam que nada muda depois dessa reunião.

Constatamos que essas divergências das percepções em relação ao assunto proposto acontecem com turmas distintas. Todos os depoimentos dos alunos das turmas iniciantes apontam a importância do momento de escuta e de diálogo. Nos registros dos alunos que estão há mais tempo na escola, alguns depoentes desacreditam do processo.

Na busca para entender as exposições dessas opiniões contrárias e até mesmo desanimadoras, encontramos nas Atas alguns encaminhamentos que foram propostos em encontros anteriores e que ainda não foram resolvidos pela Direção da escola, uma vez que se repetem em outros momentos, conforme se verifica nas Atas. Segundo os gestores entrevistados, são problemas que envolvem outros setores da escola e que até hoje não foram resolvidos devido às questões internas de cunho político.

Muitos alunos, devido, talvez, às suas trajetórias de descontinuidades, trazem já concepções e crenças de práticas pedagógicas antidemocráticas já cristalizadas da dinâmica escolar e acreditam pouco no processo de construção coletiva e de participação democrática, numa perspectiva de mudanças, em que consigam avançar e crescer nos aspectos intelectual, cognitivo e pessoal, durante o seu percurso educativo ao retornar à escola.

Há unanimidade também nas respostas dos professores quanto a esse questionamento; seus registros apontam ser esse um momento de grande importância no decorrer do desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

Um dos professores destaca que: *“Neste sentido, a reunião é importante, uma vez que os alunos possuem a oportunidade de se expressarem quanto à metodologia de ensino do professor, contribuindo para a busca de métodos de ensino que atendam à necessidade dos alunos”* (PROFESSOR PEDRO, TRECHO DA ENTREVISTA, 2011).

Outro quesito indagado foi sobre a importância da reunião pedagógica para a integração entre as diferentes disciplinas do curso. Os alunos colocam a importância dessa integração para o seu bom desempenho durante o percurso escolar e atentam para aqueles professores que conseguem fazer a articulação com os seus conteúdos e com os demais. De acordo com um aluno da turma do 4º módulo de Metalurgia: *“Neste sentido sim, contribuí muito, podemos administrar melhor as aulas referentes a matéria dada focando pontos comuns desse processo de ensino”* (WELLINGTON – ALUNO DE METALURGIA, RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2011).

Contudo, também apontam as disciplinas que não estão tecendo esse diálogo e como isso dificulta o processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente o processo avaliativo, como inferimos nas Atas consultadas.

Os professores, por sua vez, têm clareza de que esse momento é essencial e talvez o único espaço para que esse diálogo interdisciplinar aconteça de forma proposital. Para a professora Amanda: *“Como uma disciplina está intimamente ligada a outra, a reunião em conjunto contribui para interdisciplinaridade favorecendo a aprendizagem, no aspecto de que um professor pode perceber certas dificuldades dos alunos e tentar corrigi-las”* (TRECHO DA ENTREVISTA, 2011).

Embora, também, haja aqueles que afirmam que esses encontros não contribuem para que esse processo aconteça de maneira satisfatória, alegando que o momento da reunião é pouco para um trabalho que ainda não faz parte da nossa cultura escolar, como podemos perceber pelo relato da professora Aparecida: *“No meu entender, essa prática ainda deixa a desejar, uma vez que o tempo para essa discussão é muito pouco para a concretização desse planejamento”* (TRECHO DA ENTREVISTA, 2011).

É consensual, entre os profissionais que tratam sobre a educação no Brasil, a denúncia sobre a forma de organização do conhecimento escolar no que tange aos seus espaços e tempos e de como isso é fator dificultador para o contato, o encontro e a interação entre os professores e entre estes e outros profissionais.

Na educação profissional, destacamos o distanciamento existente entre os docentes das disciplinas de formação técnica específica e os profissionais das disciplinas do núcleo comum e o conseqüente processo de fragmentação das disciplinas. Essa situação decorre da dualidade da educação brasileira enraizada na nossa história.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a literatura sobre nosso dualismo educacional é vasta e concordante e que o ensino médio profissionalizante é sua maior expressão: oferecer formação propedêutica ou a preparação para o trabalho. Afirmam também que esse impasse revela a contradição fundamental entre o capital e o trabalho. Nessa direção, Ramos (2009) defende que o currículo precisa dialogar com essas demandas postas pelo dualismo

No 'currículo integrado' conhecimentos de formação geral e específico para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no 'currículo integrado' nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (2009, p. 116).

Assim, é necessário destacar que esse momento propiciado pela reunião, tem sido um dos poucos espaços na escola nos quais é possível vislumbrar essa possibilidade de diálogo entre as disciplinas para a concretização e materialização do currículo integrado, conforme os princípios e concepções defendidas pelo Documento Base do Programa.

Foi indagado também para os discentes e docentes, sobre a importância da reunião intermediária para a formação humana e profissional dos alunos. O depoimento do aluno a seguir é bem ilustrativo sobre o que foi proposto:

Na nossa formação é um privilégio poder contar com um ensino de qualidade como do Ifes, pois num passado não muito distante não poderíamos contar com um curso

integrado que temos. Hoje muitos puderam voltar à escola depois de 30 anos como eu e ter uma formação sólida no que diz respeito ao ensino médio e ao ensino profissional (WILIAN - ALUNO DA SEGURANÇA DO TRABALHO, RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2011).

Tal expectativa de preparo para mundo do trabalho na perspectiva da cidadania, conforme preconiza o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), também é apontada pelos professores:

De fundamental importância, pois é o momento em que as experiências e informações são socializadas a fim de discutir quais posturas e procedimentos devemos tomar para que o aluno Proeja torne-se um sujeito ativo no mundo do trabalho (PROFESSOR ARMANDO, RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO, 2011).

A reunião, em conjunto, contribui para que o aluno se sinta inserido em assuntos educacionais e assim reconheça a fundamental importância de seu papel como discente e cidadão profissional, levando-o avaliar seu comportamento e responsabilidades na escola, no mundo do trabalho e por toda a sua vida (PROFESSOR JULIANO, RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO 2011).

Nossas lentes visualizam que a preparação para o mundo do trabalho na perspectiva da formação humana e profissional, deve ser central no currículo do Proeja, considerando as especificidades dos sujeitos, ou seja, sua característica fundamental de serem trabalhadores que estudam.

Assim, o desafio de pensar/construir um processo educativo integral com e não para os jovens e adultos do Proeja tem orientado o diálogo e o intercâmbio pedagógico entre professores, alunos, coordenadores e tem sido materializado em nossas reuniões intermediárias que de uma forma geral é avaliada como uma ação importante desenvolvida pela coordenação técnica-pedagógica do Proeja.

Nossos olhares capturaram esse momento do processo como possibilidade para dar visibilidade aos sujeitos da EJA no contexto do Proeja, bem como repensar o fazer pedagógico dos professores que trabalham com o Programa, contribuindo, dessa forma, para a Formação Continuada deles e para construção do currículo integrado.

Esse movimento coletivo demanda conceber um currículo como produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e

significados, de culturas que considere a concepção de ser humano como um ser histórico-cultural-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio.



Fotografias 16, 17 e 18 – Alunos e Professores na Reunião Intermediária.
Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2011).

Nessa perspectiva, a formação integrada busca superar a segmentação e a desarticulação dos conteúdos e das disciplinas e a incorporar os saberes sociais e a experiência do aluno na construção do conhecimento. Dessa forma, as reuniões intermediárias têm sido um espaço-tempo em que mobilizamos saberes, valores e experiências em torno da tarefa de pensar práticas pedagógicas que contemplem a realidade diversa dos sujeitos do Proeja, tendo como horizonte a necessidade de formação integral.

Com base nessas reflexões, pode-se afirmar que as reuniões intermediárias contribuem para a afirmação do direito que têm jovens e adultos ao conhecimento; possibilitam compreender o contexto em que os alunos vivem; atendem as condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos; produzem nexos e sentidos; permitem o exercício de uma pedagogia problematizadora e crítica por parte dos docentes e privilegiam o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do aluno.

Cena 3 – Material didático

Nesse observatório, focamos nossas lentes para outro movimento desencadeado a partir da construção dos projetos, em 2010, dentro da Formação Continuada. O grupo de professores inicia a discussão sobre a produção de um material didático⁷⁶ próprio do Proeja, produzido pelos educadores que atuam no Programa.

Desse modo, buscou-se viabilizar um material voltado aos alunos, dando ênfase às suas particularidades, histórias de vidas e ao envolvimento com a instituição. Acompanhamos o processo de produção desse material, desde a etapa inicial até as discussões dos temas a serem inclusos. A proposta de produção de material se originou da necessidade dos professores, assinalada na avaliação de 2009, a partir das discussões dos Projetos, considerando que na época o aluno do Proeja não tinha acesso aos livros didáticos produzidos para o Ensino Médio regular, e que tais livros não atenderiam às especificidades dos alunos. Conforme excertos dos professores, eles abordaram que nos próximos encontros de formação, gostariam que fosse discutido: “Produção de material didático específico para o PROEJA”; “Abordagem metodológica, material didático e “Práticas de sala de aula – filmes, conferências, textos – é preciso pensar a práticas docentes”⁷⁷.

Em nossos registros, destacamos alguns momentos desse acompanhamento, os quais podemos dividir em três períodos: 1°. Análise de outros materiais voltados para EJA e Educação Profissional; 2°. Apresentação de propostas ao grupo para avaliar o que levar como referencial para o material do Proeja; 3°. Início da produção do material por meio da escolha dos temas geradores e a socialização do esboço desse material ao grupo.

⁷⁶ Partes das discussões apresentadas nesta cena foram apresentadas no II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação (2011) para socializar a formação continuada dos professores do Proeja do Ifes Campus Vitória, a partir da experiência da construção currículo e do material didático (SCOPEL et al, 2011b).

⁷⁷ Os dados são resultados da tabulação do questionário de avaliação dos Encontros de Formação Continuada. Não há referência do professor que respondeu.

Nos primeiros encontros, os professores tiveram acesso aos materiais do Projovem Urbano, Material Didático da Matemática⁷⁸ e dos Cadernos da EJA. Cada professor teria o compromisso de analisar o material e verificar quais atividades e os tipos de abordagens que seriam os mais adequados aos nossos alunos. Os educadores foram divididos em grupos, os quais formariam as áreas específicas das ciências humanas, exatas, naturais e linguagem. Após as análises, cada grupo apresentou uma síntese do material, destacando o que era válido considerar como relevante na produção do material. Durante as apresentações emergiram várias discussões, principalmente em relação ao formato do material que tem como base norteadora o currículo integrado.

Outro ponto a ser destacado foi acerca da concepção do material didático. Após a socialização dessas discussões, foram cedidos os momentos dos Encontros de Formação para os grupos formularem as bases metodológicas dos materiais, período este que durou cerca de três encontros, nos quais acompanhamos o grupo de professores da área de Ciências Humanas.

Durante as discussões iniciais, ficamos atentos às questões que emergiam no grupo, principalmente às referentes ao formato e a divisão temática do material didático. A grande indagação consistia em como integrar as disciplinas a partir de módulos, pois muitos educadores já previam dificuldades nessas articulações com os outros profissionais das outras áreas. Nesse contexto, o grupo foi desenvolvendo a discussão acerca do conceito de interdisciplinaridade e pensando em um planejamento baseado nos temas geradores.

A priori, os educadores da área das Ciências Humanas decidiram dividir os temas em quatro partes, denominados *volumes*. Os temas escolhidos servem de base para geração das discussões dos conteúdos em sala de aula. Cada volume seria acompanhado de algumas propostas de temas que auxiliariam todos os profissionais do Proeja na elaboração de atividades, na escolha dos textos e nas formas de avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

⁷⁸ Trabalho pioneiro, construído colaborativamente pelos professores de Matemática do Proeja do Ifes - Campus Vitória para permitir a integração curricular. O material contém fichas temáticas (ver anexo XVIII) que propõem problemas com base na experiência de vida e profissional dos alunos (cf. FREITAS, 2010). Ver anexo XIX – vídeo sobre o material didático.

Cabe ressaltar que o material produzido encontra-se em processo de diagramação reformulação. Porquanto, esse movimento visa a integração dos conteúdos e a produção de um material que valorize as particularidades e a história de vida dos alunos do Proeja.

Cena 4 – Processo Seletivo

De repente, percebemos que algo nos escapava do olhar. Foi então que voltamos a utilizar nossas lentes para perscrutar o fenômeno de extrema relevância, a forma de ingresso dos alunos no Proeja. Moura et al (2010) compartilham que a implantação do Proeja e a entrada do público ao qual se destina o programa suscitam diversos questionamentos entre alguns profissionais sobre o “padrão de qualidade” dos alunos que serão formados, evidenciando atributos valorativos e depreciativos em relação os aspectos cognitivos dos alunos do Proeja. Que se evidencia na narrativa da Coordenadora do Proeja Rayna:

O preconceito em relação a esse público que se configurou em ações de discriminações ao longo da implantação do Programa e ainda hoje se materializa quando as coordenadorias de cursos não ofertam vagas para o público e em outra coordenação insiste em não mais ofertar vagas (TRECHO DA ENTREVISTA, 2012).

Como já vimos no observatório três, o processo de construção dos projetos foram permeados por tensões e os embates, visto que é um processo de construção coletiva que reúne diferentes olhares. Tais tensões desvelam a amplitude do processo formativo e possibilitam visualizar os desafios a serem enfrentados pelo Proeja na implantação das propostas.

Durante a elaboração dos projetos, também foi realizada uma proposta de revisão da forma de ingresso dos alunos nos cursos do Proeja. Até então, a forma de ingresso era feita somente por meio de uma prova de conhecimentos, sendo ela classificatória e eliminatória, privilegiando a entrada de alunos que já tinham Ensino Médio completo. A ideia de modificar essa forma de ingresso foi apresentada pelo grupo de professores durante as discussões sobre os projetos. A proposta apresentada buscava uma diversificação do processo seletivo, de modo a atingir o público-alvo ao qual se destina o programa. O que processo envolveria: palestra,

aplicação de uma prova, análise de questionário socioeconômico e uma entrevista. Moura et al (2010, p.12) afirmam que a

reformulação do curso e a diversificação do processo seletivo podem contribuir para a redução da evasão nos cursos do Proeja. A evasão constitui-se no desafio que perpassa toda a movimentação dos profissionais envolvidos com esse programa no Ifes. Reduzi-la, e quem sabe superá-la, representa uma vitória significativa para os sujeitos da EJA (profissionais e alunos), pois fortalecerá a modalidade e consolidará o programa na instituição.

Em 2010, a Reitoria do Ifes numa proposta de uniformizar a forma de acesso em todos os *Campi*, propôs no Processo Seletivo de 2011 uma forma de acesso apenas por meio da análise socioeconômica dos alunos. A coordenação do Proeja do *Campus* Vitória não foi envolvida nessa discussão, sendo desconsiderada toda a proposta feita pelo grupo de formação. A esse ponto, o Edital que foi a público surpreendeu pelas alterações apresentadas mudando substancialmente o modelo proposto pelo *Campus* Vitória.

Em 2011, durante as discussões com os professores nos Encontros de Formação Continuada sobre as turmas do Proeja para verificarmos os encaminhamentos necessários que deveriam ser feitos antes da realização da reunião intermediária, foi constatada uma preocupação geral dos professores com os alunos ingressantes da última seleção.

Conforme nossos registros, os professores relatavam que os alunos tinham muitas dificuldades de aprendizagem; constatou-se que muitos, ainda, não dominavam os conceitos básicos da leitura e da escrita. A professora Amélia relatou:

Os alunos são, em geral, bastante esforçados, enfrentando uma jornada adicional após o período normal de trabalho. Apresentam, porém, alguns problemas em acompanhar as atividades em sala, bem como em realizar os projetos. Essa dificuldade é nitidamente causada pela experiência anterior de estudo ser bem diversa desta que eles têm no curso e, muitas vezes, o curso necessita de conhecimentos prévios que eles não possuem (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA, 2012).

No dia 04/04/2011 foi exposto para os gestores a preocupação, de todos os envolvidos com o Proeja, com a permanência e o êxito escolar dos alunos

ingressantes em 2011/1. Principalmente, foi destacado que o Ifes tinha a responsabilidade de resolver agora as dificuldades apresentadas por esses alunos, com históricos de tantas exclusões, para que eles não sejam novamente expulsos do processo educacional, por impossibilidade da Instituição de não atender às suas necessidades e especificidades no processo de aquisição do conhecimento.

Diante do exposto, algumas estratégias foram propostas em caráter emergencial: a oferta de Monitoria de Português e de Matemática aos sábados, no período da manhã e da tarde; a divisão da turma de Edificações; uma discussão coletiva entre os gestores envolvidos com o Proeja, quanto à mudança de critérios de oferta de vagas; a manutenção dos professores que estão atuando com as turmas no 2º semestre de 2011 (Segurança e Metalurgia) e no 2º ano de Edificações para o próximo semestre/ano letivo; e a mudança no processo seletivo dos alunos do Proeja, do *Campus Vitória*, de acordo com a proposta definida pelos professores participantes da Formação Continuada durante a elaboração dos projetos. Tais solicitações visavam criar condições e critérios para os ingressantes aos cursos do Proeja. Foi proposto, também, uma reunião com a equipe organizadora do Processo Seletivo para que pudessemos apresentar a proposta encaminhada pelos projetos.

No dia 13/11/2011, reuniram-se os representantes do Proeja de cada *Campi* com a Reitoria para discussão da proposta de Vitória para o Processo Seletivo Proeja 2012/1 e início da elaboração de um processo seletivo unificado. Conforme nossos registros no Diário de Campo,

O gestor de Processos Seletivos inicia a reunião falando que está caindo o número de inscritos nos processos seletivos do Instituto porque há várias outras organizações oferecendo cursos, como o Senai⁷⁹. Disse ainda que preocupa não só o nível dos candidatos que se inscrevem, mas também a atitude, pois vários que participaram do último processo seletivo perguntaram sobre o valor das bolsas que receberão. Pareciam estar mais preocupados em receber dinheiro do que estudar. Segundo ele, já foram feitas várias tentativas de seleção para o Proeja como sorteio e análise de documentos. [...] Diz que os Campi devem buscar um edital único pois se houver vários há grande risco de sofrermos processo judicial, pois isso fere os princípios da igualdade e isonomia. Sugeriu que os participantes olhem o edital Proeja do Instituto Federal da Bahia, que menciona que o processo de seleção

⁷⁹ Serviço Nacional Aprendizagem Industrial

dispõe de uma palestra geral e depois de uma entrevista com dois entrevistadores. Também sugere que o grupo olhe o do Instituto de Goiás. Espera que haja consenso quanto à proposta [...] Confirma que a orientação é que haja um edital único para o Proeja e informa que o público de Vitória que entrou no processo seletivo passado, quando só foram cobrados documentos e não houve prova, está tendo muita dificuldade com a escrita e com conceitos básicos de matemáticos [...]

Nesse momento da reunião, os representantes do *Campus* Vitória⁸⁰ apresentaram a proposta do processo seletivo, relatando que essa proposta nasceu das discussões da reestruturação dos projetos do Proeja. Na proposta, 50% das vagas seriam destinadas a candidatos oriundos da EJA da rede pública; na primeira etapa haveria uma divulgação nas escolas de EJA e num segundo momento haveria uma palestra com as diretrizes dos cursos. O comprovante de participação seria requisito para a inscrição, mas a Pró-Reitora de Ensino sugeriu que tal palestra representasse apenas uma pontuação. Seguir-se-ia a análise socioeconômica dos candidatos, e posteriormente, prova e entrevista. O candidato também deveria assinar um termo declarando que não tem ensino médio completo.

A partir dessas proposições, as discussões centraram na reserva 50% das vagas para alunos de EJA da rede pública. Apontaram a dificuldade dos professores do programa em trabalhar com os alunos do ensino fundamental e médio numa mesma sala. Houve a defesa de que muitos candidatos que concluíram o Ensino Médio em supletivos, escolas noturnas, deveriam ter a chance de fazer um curso Proeja. Veio à tona, também, a questão da evasão. Alguns dos participantes sugeriram uma prova diagnóstica, não eliminatória, mas só classificatória. Alguns participantes argumentaram que é melhor desconsiderar a prova, pois alguns alunos têm receio de fazer prova. De acordo com eles, quando não há prova, as pessoas têm mais coragem para tentar.

Ficou definido que o processo aconteceria com as seguintes etapas: a primeira seria palestra nas escolas de EJA fundamental e nos *Campi*, a segunda seria relativa à apresentação de documentação por parte dos candidatos e análise pelo *Campus*. Já

⁸⁰ O *Campus* Vitória estava representado pelo Professor Edson, o Gerente de Gestão Educacional e a Pedagoga do Proeja.

a última seria uma prova de língua portuguesa e matemática. Destacamos a narrativa de alguns membros da reunião:

Professor Edson ressalta que não basta o aluno entrar, é preciso que ele tenha condições de continuar no curso. Esse aluno Proeja já vem sendo excluído durante sua trajetória escolar, entra no Ifes e não consegue prosseguir porque não sabe ler e escrever, nem alfabetizado foi. Isso gera uma exclusão ainda mais perversa, na opinião do professor. Defende que a prova é muito importante para diagnosticar.

Marília responde que, se o aluno não tem condições, cabe ao Ifes criar mecanismos para auxiliar esses alunos.

Felipe concorda com a prova desde que se construa um percurso no qual ela não seja obrigatória. Ele acha que a prova vai retrair a procura, mas afirma respeitar a opção dos profissionais do Campus Vitória (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2011)

A partir dos Editais do Processo Seletivo de 2012, essa proposta foi adotada para selecionar os alunos do Proeja Campus Vitória. Nos demais *Campi*, não acontece prova, apenas as duas primeiras etapas.

Nosso foco agora é para a palestra, a qual tem se constituído um momento rico de troca de experiência entre os candidatos, a equipe gestora e os alunos do Proeja. Neste momento, os candidatos recebem informações sobre o Programa, falam sobre suas expectativas e também contamos com a participação de alunos dos cursos, no qual eles relatam sua experiência de ser “aluno-Proeja” no Ifes.



Fotografias 19 – Palestra informativa sobre o Proeja.
Fonte: Arquivo da Coordenação do Proeja (2011).

A ampliação de oportunidades, imprescindível e desejável para os sujeitos jovens e adultos se faz necessária, de modo que as instituições de ensino precisam pensar e repensar suas formas de acesso, pois o retorno desses jovens e adultos à escola não é tarefa simples para quem deixou de ser aluno há muito tempo ou que teve seus sonhos frustrados. “É preciso trazer esses estudantes de volta à escola, facilitando as formas de acessos [...] trata-se de derrubar as barreiras que dificultam a aproximação desses estudantes com a escola” (MOLL, 2010, p. 135).

Em nossas reflexões, evidenciamos os avanços políticos e conceituais dos últimos anos, bem como os desafios que temos a enfrentar. Moll ainda destaca que “mediante o fato de que o Proeja representa uma política nova, é preciso considerar a necessidade de fazermos o caminho caminhando. [O que implica] reinventar o olhar e as categorias com as quais lemos a educação e a história do nosso país” (2010, p. 138).

Cena 5 – O que pensam os professores, os gestores e os educandos do Proeja sobre suas experiências com o Programa?

Nesta cena, focamos nossos olhares para o que pensam os gestores, os professores e os alunos sobre o Programa, em três momentos distintos, em 2007, 2009⁸¹ e 2012.

Os depoimentos trazidos pelos depoentes acerca do trabalho desenvolvido no Proeja, no Ifes *Campus* Vitória, revelam que é esta uma experiência nova e muito interessante. Os alunos, a escola, o ambiente de trabalho são extremamente estimulantes para o engajamento político, acrescentam só docentes e só gestores. Afirmam que desenvolver ações no âmbito desse Programa se constituiu em uma experiência fabulosa para a reflexão a respeito da democracia, da cidadania, da igualdade entre outras categorias que envolvem as concepções de exclusão/inclusão. Destacamos, dos dados produzidos em 2007, o seguinte depoimento:

Apesar de ser uma proposta de EJA diferente das que tinha participação até então, vejo que este é o caminho para uma verdadeira “Educação de Jovens e Adultos”.

⁸¹ Os dados de 2007 e 2009 são resultados da tabulação do questionário de avaliação aplicado aos professores que participavam dos Encontros de Formação Continuada, não há referência do professor que respondeu. Em 2012, aplicamos esse questionário para os gestores, professores que atuam com as turmas e para os alunos.

Apesar de concordar que estamos dando os primeiros passos, penso que estamos no caminho certo.

Nesse mesmo direcionamento, destacamos os excertos de mais dois professores:

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

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

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

[...] Penso que já é hora de buscarmos fortalecer mais o trabalho que já tem sido feito até aqui de forma bastante séria. Temos um grupo que vem se fortalecendo, mas que precisa ser reconhecido pela instituição como uma necessidade emergente, que o Proeja tenha seu espaço no Ifes.

É com grande satisfação que participo como professora do Proeja, pois minha atuação contribui para a melhoria de vida dos alunos, se não para que eles tenham chance de alcançar seus objetivos por meio do saber, associado a sua posição na sociedade e no mercado de trabalho.

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

Da análise que os gestores, os professores e os educandos do Programa fizeram em 2012, após uma nova coleta de dados, trazemos o depoimento da aluna Sofia: *“Eu particularmente só tenho a agradecer esta iniciativa, pois tem nos atendido muito bem [...] As equipes pedagógicas estão muito bem articuladas”* (ALUNA SOFIA – METALURGIA, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO, 2012). Nos depoimentos dos outros educandos, detectamos avaliações críticas em relação ao Programa, quando apontam aspectos que ainda precisam melhorar no que diz respeito à oferta dos cursos para o público jovem e adulto:

Vejo como uma oportunidade para quem quer estudar e ter uma formação

profissional, mas precisa melhorar no aspecto de ensino e preparar os professores para receber estes alunos que muitas das vezes são pais e mães que precisam dividir o estudo com a responsabilidade do lar (ALUNA ANA – SEGURANÇA DO TRABALHO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO, 2012).

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

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

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

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

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

QUESTIONÁRIO, 2012).

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

Apesar de ter função de resgate social, trabalhar com o Proeja apresenta-se como um enorme desafio, muitas vezes, invencível. O processo seletivo hoje aplicado está focado enormemente no fator social, deixando em segundo ou até terceiro plano a questão do rigor que deve ser dado à formação de um técnico. Acredito que o resgate deva ser feito de uma outra forma ou que então o curso técnico tenha um outro formato para a modalidade Proeja. Uma ideia é que o curso nessa modalidade tenha um tempo maior de desenvolvimento, permitindo assim o resgate necessário dos conteúdos e melhoria da capacidade cognitiva além de incrementar a capacidade de raciocínio, necessária ao egresso de um curso técnico, atividade hoje regulamentada no nosso país (GESTOR VICTOR, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO, 2012).

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

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

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

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

É importante destacar também que alguns olhares demarcam o lugar assumido por esses profissionais e pelos educandos na Instituição e, portanto, nesse processo, emergem discussões diversas e, conseqüentemente, as contradições presente nos depoimentos dos professores, gestores e alunos, tais como: o processo de seleção, a evasão, a metodologia, a formação dos professores, a organização dos cursos, o preconceito, a discriminação e a falta de visibilidade do Programa no entorno do *Campus*, entre muitas outras temáticas, não discutidas aqui⁸².

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

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

Para subsidiar essa reflexão, trazemos Ciavatta (2007) ao pontuar que a “consciência é moldada pelo agir prático, teórico, poético ou político que vai impulsionar o ser humano em luta para modificar a natureza” e do ponto de vista

82 São temática que vão instigar outros referenciais teóricos e que carecemos de tempo hábil e espaço para serem discutidas nesse relatório de pesquisa.

educacional, significa “opor-se a reduzir a educação regular, científica e humanística à educação profissional como preparação funcional ao mercado de trabalho” (2007, p. 131).

Ainda a partir dos dados produzidos em 2007, afloraram sobremaneira, as referências acerca da relação professor-aluno. São destacados “*A vivência dos alunos e o respeito ao professor facilitam o trabalho. “Deu esperança a muitos alunos de concluírem os estudos; “a possibilidade de melhorar a renda e conquistar cidadania” e “O grande empenho de muitos alunos nas aulas e contribuição social do Proeja”.*

Um depoimento nos chamou atenção, quando o professor compara as turmas do Proeja nos dois turnos ofertados e destaca o desempenho das turmas do vespertino. Lembramos que a experiências desse docente sempre aconteceu com as turmas do Integrado ofertado aos adolescentes:

Percebi uma diferença grande em trabalhar com as turmas de EJA do vespertino e noturno: as turmas do vespertino têm muito interesse em conhecer o novo, é muito bom (eles nem parecem que estiveram fora da escola há muito tempo).

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

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

Como fator positivo, com certeza, é quando vemos que o aluno está progredindo nos seus estudos, quando consegue um estágio ou um emprego, muito melhor que o anterior ou, em muitos casos, o primeiro emprego. Vemos que apesar de todas as dificuldades, esses alunos conseguiram dar um novo rumo as suas vidas, têm

expectativas de crescer na empresa, de fazer um curso superior (GESTORA SABRINA, TRECHO DA ENTREVISTA, 2012).

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

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

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

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

Também indagamos aos docentes acerca dos obstáculos que comprometem o trabalho pedagógico realizado no Proeja. Nos seus depoimentos em 2007, registramos: "*A falta de envolvimento das autoridades da escola, em todos os níveis,*

é desestimulante"; " falta de formação dos professores para trabalhar com essa área e a falta de integração do ensino médio com o ensino profissionalizante" e "A falta de material didático específico e pouco tempo para se trabalhar com todas as disciplinas do ensino médio".

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

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

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

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

Aspecto negativo é o fato de, muitas vezes, os profissionais que estarão lidando com esse público alvo não estarem capacitados para compreender a realidade sócio histórica desse aluno, tendo posturas que dificultam a permanência dele na escola (GESTORA MAGNA, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO, 2012).

Como negativo, vejo certo descompromisso de alguns professores com o processo de aprendizagem dos alunos, e uma clara demonstração da ideia de que o Proeja é apenas uma forma de inserção do aluno no Ifes como forma de minimização dos problemas "sociais" que estes alunos vivenciam, ou seja, os alunos não teriam

condições de aprender, logo os professores estariam ali para “facilitar” a aquisição de um diploma de técnico (GESTORA BRUNA, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO, 2012).

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

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

Os outros estudantes depoentes apontam diversas outras situações que obstaculizam seus percursos escolares no Instituto: Para Sofia “ *A única coisa que me deixa triste é o preconceito que os alunos dizem sofrer, dentro da Instituição e nos estágios quando são selecionados. Comigo nunca aconteceu*” (ALUNA SOFIA, METALURGIA, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO, 2012).

E para a Ana: “[...] *logo no início foi a discriminação por parte de alguns professores, que tratava os alunos como pobres coitados como se nós não fôssemos capazes de acompanhar o raciocínio lógico de algumas matérias*” (ALUNA ANA, SEGURANÇA DO TRABALHO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO, 2012).

Nesse observatório, apresentamos os diversos olhares dos sujeitos acerca do Proeja. Dessas reflexões, depreendemos que a inserção dos educandos oriundos das camadas mais pobre da sociedade capixaba no Instituto Federal é o fator mais importante do Programa. Essa oportunidade de elevação da escolarização aliada à profissionalização é uma das possibilidades de melhor inserção desses jovens e adultos no mundo do trabalho com melhor preparo científico e técnico.

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

práticas pedagógicas, desconsiderando suas experiências de vida e de trabalho.

Os desafios propostos são muitos e necessitam de ações empreendidas para garantir a permanência e o sucesso desse público na Instituição. Para isso, é necessário que haja professores preparados para trabalhar com as especificidades do alunado e que conheçam os princípios pedagógicos, políticos e filosóficos que permeiam o Programa. Outro desafio a destacar é o comprometimento dos gestores com o Proeja, diante da expansão de ofertas de outras modalidades de ensino. Constatamos, ainda, os desafios e as dificuldades da implantação da proposta curricular, na perspectiva da integração, apontadas nessa discussão. Porém, no *Campus Vitória* há um grupo de profissionais (professores e pedagogos) que trabalha de forma articulada e consegue envolver diversos profissionais (psicóloga, assistente social, entre outros) para a garantia da permanência e do sucesso escolar dos educandos do Proeja na Instituição.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Proeja Ifes *Campus* Vitória, a partir dos movimentos e das experiências desencadeados pelos sujeitos implicados no processo.

As reflexões apresentadas são frutos de certos olhares e sob determinadas lentes, portanto, não pretendemos que constituam uma visão final dos fenômenos analisados, assumindo assim uma característica da produção do conhecimento, na perspectiva do materialismo histórico dialético. Consideramos também, nesse processo, a continuidade da minha atuação como pedagoga e pesquisadora do Programa.

Nossa experiência, ao longo da produção desse trabalho, foi muito gratificante, uma vez que em cada análise, em cada relato e em cada olhar, os sujeitos, as cenas e os cenários se materializavam na nossa frente, o que tornou o processo de escrita uma revivência, e que oportunizou (e oportuniza) a (re)elaboração das situações experienciadas no/com o cotidiano escolar.

Percebemos a relevância desse processo para o avanço da oferta de EJA no Ifes *Campus* Vitória e para repensar as condições necessárias para o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos do Proeja nessa instituição de ensino.

O trabalho apresenta o olhar de uma pesquisadora, que também é sujeita do processo e que esteve/está envolvida na gestão pedagógica do Programa, e que compartilha de certos posicionamentos que os demais sujeitos participantes nos trazem. Muitas vezes foi árdua a tarefa de usar as lentes para analisar a realidade concreta posta, já que ela é atravessada por emoções, idiosincrasias e paixões, e embora estejamos longe de defender uma pretensa neutralidade científica, também não pretendíamos limitar nossa análise ao discurso de militância.

Sabemos que a construção do Proeja no Ifes não foi um percurso fácil, foi permeado de contradições e de discussões acaloradas, que nos levaram a um debate profícuo sobre o Projeto Político Pedagógico, perpassando pela gestão pedagógica,

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

Ao longo da minha trajetória profissional no Ifes e também como mestrande do PPGE/Ufes, fiz muitas parcerias com os diversos sujeitos da Instituição, com professores e coordenadores dos diversos cursos, com a coordenadora do Proeja, com as responsáveis pelo Serviço Social e de Psicologia, entre outros. Todas essas parceiras contribuíram para fortalecer a luta pelo direito do aluno do Proeja a ter acesso a uma oferta de qualidade, em que a formação integrada constituiu uma de suas principais tensões. Essa reflexão aponta para o caráter fundamental das negociações sobre o Proeja no âmbito da Instituição e na relação com a política macro da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, que continua em disputa.

A opção metodológica que buscou entrelaçar a etnografia e a pesquisa-ação ficou mais clara no percurso de análise dos dados. Isso porque são abordagens de inspiração teórico-metodológica fundamentada na perspectiva do materialismo histórico dialético que orientou essa pesquisa, mas que raramente são exploradas de forma conjunta no campo da produção acadêmica, em específico na educação.

Retomando a metáfora dos observatórios, utilizada como método de exposição desse trabalho, cabe agora, pinçar as conclusões possíveis dos olhares sobre as diferentes cenas que constituíram nossa base de análise do objeto de estudo.

Em toda a trajetória investigativa, nossos olhares buscaram historicizar as aproximações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, evidenciando as contradições e disputas de projetos distintos de formação do trabalhador ao longo da história brasileira. Não tivemos a pretensão de esgotar a questão. Antes, os desafios que persistem para efetivação de uma formação integrada no Proeja do Ifes são impulsionadores de novos movimentos necessários de pesquisa, no sentido de compreender a totalidade das relações envolvidas nas

disputas internas e em nível da política nacional, que colocam em jogo a efetivação do Proeja como uma política perene.

Também passaram pelo compartilhamento da experiência do trabalho pedagógico na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos do Proeja, na perspectiva da formação integrada dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que o trabalho coletivo ajudou a construir autonomia, desafiando a superação dos limites pessoais, valorizando a atuação de cada professor, promovendo a aproximação entre teoria e prática e permitindo melhor compreensão da realidade que nos cerca. Esse grupo de professores tem produzido reflexões sobre as especificidades dos sujeitos e da oferta de educação integrada, buscando possibilidades para se promover a difícil estrutura do currículo fragmentado existente, mesmo admitindo suas dificuldades para realizar este trabalho.

Notamos que o envolvimento dos profissionais ligados às áreas de formação básica e de formação profissional é um pressuposto fundamental para o processo de elaboração e de discussão dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do Proeja, o que se evidenciou de forma explícita nos Encontros de Formação, mediados por conflitos, tensões, posturas de rejeição ao Programa e aos seus sujeitos, como foi possível depreender nos depoimentos que se entrelaçam oriundos das diversas cenas analisadas. Nesse sentido, o espaço da Formação Continuada se fez nas suas contradições como espaço de entendimento, de discussão e de aprendizado mediados pelo encontro das ideias, do exercício do diálogo entre os conflitos e da prática da construção coletiva.

Essas reflexões a partir dos Encontros de Formação Continuada propiciaram alguns caminhos de articulação, visando a uma prática voltada para aprimoramento das ações pedagógicas na modalidade de EJA. Dessa forma, o grande desafio docente seria assimilar esse campo complexo de multiplicidades e potencializá-lo conforme suas necessidades, sempre ressaltando o papel do sujeito jovem e adulto nesse processo reflexivo.

O movimento de construção dos projetos se mostrou, nos seus vários movimentos, muito mais como um processo de formação e de partilha. Várias foram as questões

que orientaram, mantiveram ativo e desafiaram esse movimento de construção. Uma das principais questões que pautaram a ação dos sujeitos nos diferentes momentos foi a busca de apreensão dos sentidos da integração.

A proposta de formação integrada como uma das principais ênfases do Proeja, apesar de ter mobilizado, de forma significativa a comunidade escolar, não logrou o alcance de seus objetivos, na leitura dos próprios professores, embora não possamos negar os resultados positivos do processo no interior da Instituição. Retomando dentre os muitos dados que não foram focalizados, encontramos essa percepção do Professor Marcos:

Uma questão que julgo muito importante é a dificuldade de integração. Nossos cursos tentaram avançar nessa questão, mas tivemos poucos retornos positivos [...] Mesmo assim percebo que estamos conseguindo ajudar os alunos a terem uma formação sólida, tanto na área técnica quanto para a vida (RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO, 2012).

Outra leitura que se evidencia no movimento de construção dos projetos é a busca da construção de uma proposta de currículo. O que não se pode deixar de destacar é que, se inicialmente na transição do Emjat para Proeja o desafio era romper a dualidade entre a formação geral e técnica, o que se colocou no percurso como desafio foi tornar essa integração materializada no currículo dos cursos em construção.

No entanto, ficou evidenciado nas discussões travadas no âmbito do grupo de Formação Continuada que o movimento de formulação das propostas dos cursos resultou (pela revisão e construção de novas ementas, supressão de disciplinas e deslocamento de outras) numa justaposição de disciplinas da área técnica e numa tentativa de buscar a integração. Os próprios professores, ao refletirem sobre essa questão, problematizam que a integração vai além das disciplinas técnicas a serem aplicadas simultaneamente às demais disciplinas do Ensino Médio. O que se pode apreender das reflexões dos docentes é que a integração não se restringe a dimensão epistemológica do conhecimento, mas implica a necessidade de dialogicidade entre os pares na mesma área e entre as áreas para então se buscar a integração pretendida pela proposta do Programa. Isso significa que os desafios

persistem para efetivação dessa proposta. A narrativa da gestora Rayna contribue para essa reflexão:

Entendo que integrar é fazer parte, é estar intrinsecamente envolvido, a ponto de conhecer detalhes, nuances de um determinado processo ou grupo. Partindo desse conceito, não vejo, na prática, a integração do currículo acontecendo. As práticas ainda estão muito “isoladas”, por diversas razões. Para que a integração de fato ocorra são necessárias algumas atitudes, dentre elas o diálogo, entre os envolvidos no processo. Acredito que seja o diálogo um passo importante, uma vez que para conhecer é preciso haver compartilhamento (2012).

Assim, fomos tecendo cenas e cenários na tentativa de capturar os movimentos e as experiências dos sujeitos nesse percurso. Algumas questões perpassaram sempre esse movimento, são elas: a inclusão do Proeja na Instituição e suas possibilidades de implementação como uma política pública perene de educação profissional integrada à EJA; a ampliação do direito à educação, pela universalização do ensino médio; a dificuldade da integração evidenciada na organização das propostas dos projetos em que a justaposição de disciplina prevalece como estratégia, a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; e o reconhecimento das identidades socioculturais dos sujeitos.

Dessa forma, a oferta para os alunos do Proeja na instituição ainda é permeada por impasses e muitas contradições, evidenciado por exemplo, pela postura dos professores da coordenadoria de Metalurgia ao rejeitarem as alterações no projeto político pedagógico do curso. Isso dificulta o atendimento à legislação vigente no que diz respeito à perspectiva de formação integrada no Proeja. Alegaram, como já vimos, que essa oferta poderia representar, para a Coordenadoria do curso, perda na qualidade das demais ofertas assumidas em outros níveis. Diante desse impasse, o curso atualmente trabalha com a proposta inicial organizada ainda na transição do Emjat para Proeja, em que a dicotomia formação geral e técnica permanece como referência do modelo de formação.

Apesar da manutenção da proposta desse modelo no curso de Metalurgia, ressalta-se que com a continuidade da disciplina de Metodologia (projeto integrador) os alunos têm vivenciado algumas experiências de integração, que consideramos significativas no processo de formação, nas suas relações com o curso e com o

conteúdo das disciplinas nas atividades de formação que extrapolam a sala de aula e que compõe o currículo real.

Consideramos o Encontro dos alunos do Proeja, uma das experiências produzidas no percurso, como um momento inédito de construção coletiva promovido pelo protagonismo do Proeja na Instituição. A participação massiva dos alunos permitiu dar visibilidade aos movimentos desencadeados ao final do processo de construção dos Projetos.

As experiências e os movimentos promovidos pela construção dos Projetos Políticos Pedagógicos na Instituição nos permitiram apreender os desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos ainda persistentes, que comprometem a consolidação do Programa no Ifes. No entanto, também foi possível captar, através dos olhares das diferentes formas de expressão dos sujeitos, e da sistematização dos registros produzidos no percurso da pesquisa, o quanto o Proeja tem promovido os deslocamentos no âmbito da Instituição, instigando seus gestores, professores, alunos e funcionários para a necessidade de atuar no sentido de que o Programa tenha a visibilidade, a estrutura e as condições objetivas necessárias para que sua oferta seja feita com qualidade em função dos sujeitos para os quais se volta.

Outro momento do processo, com relação à implantação dos projetos, foi o movimento dos professores na busca de construir um material específico, tanto para repensar o currículo, quanto para repensar as práticas docentes. A progressiva dialogicidade das reuniões pedagógicas e seu papel de pensar o currículo na perspectiva da integração, fez emergir e assumir a centralidade das seguintes questões: a integração entre as diferentes disciplinas do curso numa mesma área e entre as áreas de formação humana e profissional; a preocupação com o fenômeno da chamada evasão e as estratégias de permanência.

O projeto integrador foi uma das discussões que perpassaram todo o processo de construção dos projetos. Durante o trabalho, constatamos a relevância pedagógica e social desta proposta para os sujeitos da EJA do Ifes *Campus* Vitória, uma vez que ela fomenta o trabalho coletivo, desenvolve habilidades da pesquisa científica e promove o diálogo nas diversas áreas do conhecimento, no sentido de compreendê-

lo como uma totalidade, superando a perspectiva da fragmentação própria da ciência positivista. Dentre todas as contradições e conflitos, ficou evidenciado que o Projeto Integrador se constitui em uma das propostas de ação didática que pode contribuir para formação integrada técnica com a educação geral humanística, comprometida com a formação de um profissional cidadão, mesmo que cada curso tenha adotado um formato diferente para essa disciplina.

Um dos grandes desafios que permanecem é a necessidade de potencializar cada vez mais o espaço de Formação Continuada envolvendo os professores das áreas de formação geral e técnica, possibilitando a interação, o diálogo e a produção de reflexões que problematizem e façam avançar as práticas docentes da busca na integração.

Os movimentos produzidos na construção dos projetos ressaltam a relevância da inserção dos sujeitos jovens e adultos da EJA no espaço do Instituto Federal e tensionam as condições estruturais e pedagógicas de implementação do Proeja, no que diz respeito ao cumprimento dos seus objetivos e metas, em especial, a sua ênfase na formação humana a partir de experiências vivenciadas de forma crítica e emancipatória pelos sujeitos, capazes de atuar na transformação das próprias condições de vida, pela mediação do trabalho e de outras formas de sociabilidade para além da capitalista. O que implica preparar o jovem e adulto trabalhador para participar de uma sociedade complexa como atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida.

As conclusões possíveis, até aqui elencadas, sujeitas às releituras e atualizações, integram parte das análises de movimentos produzidos pelo Proeja no interior do Ifes. Ao mesmo tempo, abrem para possibilidades de estudos que possam explorar a centralidade dos sujeitos, alunos do Proeja, sobre suas experiências de formação a partir da implementação dos projetos que constituíram objeto dessa dissertação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, Dec. 1997. <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 28 nov. 2010.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro, v.1).

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Portaria MEC nº 646/97**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf Acesso em 27 mai. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 1997. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de em 05 de janeiro de 2012.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de em 05 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Portaria 2080**, de 2005. Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2005a. Disponível em ifgoias.edu.br/uruacu/images/arquivos/legislacao_tecnologica.pdf. Acesso em 25 mai. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2005b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de junho de 2011.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 05 jun. 2011.

BRASIL. **Documento Base**. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: Setec/MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Seção 1, p. 01. <http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2012.

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

BRASIL. **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2011a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_banners&task=click&bid=73. Acesso em: 01 ago. 2012.

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

BRASIL. **Censo da educação básica**: 2011 – Resumo técnico. – Brasília : Inep, 2012a.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 2012b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em 11 set. 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

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

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In TIRIBA, Lia; CIAVATTA,

Maria (orgs). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”. In **Revista de Educação**. v. 17, n. 49, jan-abr. Rio de Janeiro: Anped, 2012.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

DALBEN. Ângela I. L. de F. **Conselhos de Classe e Avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola**. São Paulo: Editora Papyrus, 2006.

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

ESPÍRITO SANTO. **Perfil Regional** – Região Metropolitana da Grande Vitória. Vitória: Instituto Jones dos Santos Neves, 2008. Disponível http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=230:perfil-regional-regiao-metropolitana-da-grande-vitoria&catid=275:comdevit&Itemid=163. Acesso em 05 Ago. 2012.

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

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, RAGGI, Désirée Gonçalves, RESENDE, Maria José de Ferreira. **A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/CE/Ufes**. V. 17. Nº 35. Vitória: PPGE, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: **Educação e Realidade: EJA e Educação Profissional**. Vol.1, nº. 1. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. A formação continuada de professores e proeja: dois grandes desafios. In **Anais VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina**. 2008.

FERREIRA, Maria José de Resende. **A trajetória escolar do público feminino da Educação de Jovens e Adultos nos cursos técnicos profissionalizantes do Ifes – Campus Vitória (2004-2006)**. 2009, 240 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação - Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2009.

FERREIRA, Maria José de Resende et al. **Projeto Integrador**: o percurso formativo dos alunos do Proeja na perspectiva da formação integrada. 35ª Reunião Anual da ANPED. A ser realizada em Porto de Galinhas, em outubro de 2012. (trabalho aprovado para comunicação oral – em fase de publicação)

FERREIRA, Mateus Silva (org). **Histórias inesperadas, diferentes e especiais: alunas e alunos do Proeja**. Vitória: Speed Gráfica, 2012.

FISCHER, Nilton Bueno. Prefácio. In: MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONTOURA, Helena Amaral da. Revistando dados e refletindo sobre o uso de vídeo na etnografia. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; FONTOURA, Helena Amaral da. **Etnografia e Educação: Relatos de Pesquisa**. RJ: EdUERJ, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização; teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por amostras de domicílios – **Pnad**, 2009. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 30 nov. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/Ifes. 2009a. Disponível em: www.ifes.edu.br. Documentos Públicos. Acesso em: 10 jan. 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Processo nº 23148.004928/2009-31**: Encaminhamento de material produzido pela comissão – Projetos Pedagógicos de curso Proeja. Vitória: Ifes Campus Vitória, 2009b.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Relatório de Gestão do Ifes - 2011**. Vitória: Ifes, 2012. Disponível em <www.ifes.edu.br> Acesso em: 02 mai. 2012.

KOHAN, Walter Omar. Sobre o ensinar e o aprender... filosofia. In: PIOVESSA, Américo et al. (org) **Filosofia e ensino em debate**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luíz (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

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

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

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional: do modelo correccional-assistencialista das escolas de aprendizes artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFETs**. 1ª ed. Vitória: Autor, 2010b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MACIEL, Samanta Lopes. **Vivências, olhares e desafios dos sujeitos do curso técnico integrado de segurança do trabalho do proeja/ifes campus vitória no desenvolvimento do projeto integrador**. 45 f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível

médio Integrada ao Ensino Médio, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, 2010.

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

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

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

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

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

MACHADO, Margaria Machado; OLIVEIRA, Edna Castro de. Uma oportunidade de ensino médio integrado a educação profissional para jovens e adultos: o Proeja em Goiânia e em Vitória. In: PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernandes; LONGAREZI, Andréa Maturano (org). **Ensino Médio: processos, sujeitos e docência**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

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

MOURA, Bruno dos Santos Prado, et al. A experiência de construção dos projetos pedagógicos dos cursos do Proeja no Ifes Vitória/ES: avanços, tensões e desafios

de um processo político. **Anais** do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG. 2010. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>> Acesso mai. 2010.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio: In: MEC. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. Boletim 16. Set. 2006.**

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

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006. Disponível em www.ufsj.edu.br/.../Pesquisa-Acao_e_Etnografia..._-_VFA_Neves.pdf. Acesso em 25 jun. 2012.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 2002.

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

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: **Anais** do XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Jubileu de Ouro da ANPAE, 2011, São Paulo, 2011. (cd-rom)

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

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. vol. 18, nº. 50. São Paulo: Estudos Avançados, 2004. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextpid>. Acesso em : 19 ago. 2010.

OLIVEIRA, Marta Kroll. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 12, p. 59-73, set./out./Nov./dez. 1999.

OLIVEIRA. M. da Glória M. **O cefet-Es como não lugar**: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do PROEJA nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais. 90 f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível médio Integrada ao Ensino Médio, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino Médio**: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

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

PAIVA, Jane. O direito à educação para todos no Brasil: conquistas históricas e perspectivas na educação de jovens e adultos. In: **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

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

PESSOA, Fernando. **O Eu profundo e os outros Eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

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

PONZO, Maria da Glória Nunes. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal as vozes dos professores**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2009.

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

RAMOS, Marise Nogueira. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.29, n.2, maio/ago, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS (orgs) **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. In: Pereira, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Educso. V. 32. 116, p. 761-788, jul./set/2011.

SCOPEL, Edna Graça; et al. As marcas sócio-culturais e o perfil dos alunos do Proeja: escolarização, trabalho e emancipação. In: **Anais** do VI Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação: desafios e tendências da formação profissional em defesa do público. Belo Horizonte: UFMG, 2011a.

SCOPEL, Edna Graça; et al. A formação continuada dos professores do Proeja do Ifes Campus Vitória: Um caminho na construção do currículo integrado. In: **Anais** do XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Jubileu de Ouro da ANPAE, 2011, São Paulo, 2011b. (cd-rom)

SCOPEL, Edna Graça; et al. Tecendo reflexões sobre as percepções, as vivências e os saberes dos sujeitos da educação de jovens e adultos: contribuições da reunião intermediária na formação humana e profissional de alunos e professores do Proeja. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique. O percurso do Proeja/ES: conflitos, desafios e proposições. In OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.

SILVA. Vânia do Carmo Nóbile. Da EJA ao PROEJA: a transição da Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal. **Anais** 33ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, de 17 a 23 de outubro de 2010. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em: 14 nov. 2010.

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

VASCONCELOS, Geni A. Nader. Puxando um fio. In VASCONCELOS, Geni A. Nader (org). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Ilma P. A . **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**, SP: Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 7ª. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

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

ANEXOS VIRTUAIS (CD-ROM)

Anexo I	Produções Acadêmica em nível de mestrado e doutorado do PPGE/CE/Ufes
Anexo II	Livro História Inesperadas, Diferentes e Especiais: Alunos e Alunas do Proeja
Anexo III	Relação das produções colaborativas
Anexo IV	Quadro dos sujeitos da pesquisa
Anexo V	Localização geográfica dos Campi do Ifes
Anexo VI	Política de Assistência Estudantil do Ifes
Anexo VII	Projeto do Curso do Emjat (ingressantes entre 2001/1 a 2005/2)
Anexo VIII	Projeto do Curso de Segurança do Trabalho/Proeja (ingressantes entre 2006/1 a 2009/2)
Anexo IX	Projeto do Curso de Edificações/Proeja (ingressantes entre 2006/1 a 2009/2)
Anexo X	Projeto do Curso de Metalurgia/Proeja (ingressantes a partir de 2006/1)
Anexo XI	Projeto do Curso de Segurança do Trabalho/Proeja (ingressantes a partir de 2010/1)
Anexo XII	Projeto do Curso de Edificações/Proeja (ingressantes a partir de 2010/1)
Anexo XIII	Proposta de Ensino do Projeto Integrador do curso de Segurança do Trabalho
Anexo XIV	Exemplos de Proposta de Ensino
Anexo XV	Vídeo do PPP
Anexo XVI	Fotos das apresentações dos Projetos Integradores
Anexo XVII	Materiais produzidos pelos nos alunos no Projeto Integrador
Anexo XVIII	Fichas temáticas
Anexo XIX	Vídeo do Material Didático