

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO IFES - UFES**

LEILA BRÍGIDA PONATH LUCINDO

**PROEJA FIC NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS:
LEITURAS DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL**

**VITÓRIA/ES
04 DE JUNHO DE 2013**

LEILA BRÍGIDA PONATH LUCINDO

**PROEJA FIC NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS:
LEITURAS DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação de mestrado em Educação apresentado à banca avaliadora para obtenção do título de mestre em Educação na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Castro de Oliveira

VITÓRIA/ES

04 JUNHO DE 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L938p
2013 Lucindo, Leila Brígida Ponath Lucindo, 1975-
Proeja FIC no município de São Mateus: leituras de experiências
de formação inicial./ Leila Brígida Ponath Lucindo. – 2013.
160 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Castro de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Mestrado Interinstitucional em Educação Ifes-Ufes.

1. Educação de jovens e adultos – Formação inicial –
Dissertação. 2. Proeja FIC. 3. Experiência. I. Oliveira, Edna Castro
de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Prefeitura Municipal de
São Mateus – Secretaria Municipal de Educação. IV. Título.

CDU:

Elaboração: Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6/ES 403



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

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA
DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Mestranda: LEILA BRÍGIDA PONATH LUCINDO

**Título: EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROEJA FIC NO MUNICÍPIO DE
SÃO MATEUS: LEITURAS DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO
INICIAL.**

Data da defesa: 04 de junho de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA:

1. Edna Castro de Oliveira (presidente)

Edna Castro de Oliveira

2. Eliza Bartolozzi Ferreira (membro)

Eliza Bartolozzi Ferreira

3. Antônio Henrique Pinto (membro)

Antônio Henrique Pinto



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

LEILA BRÍGIDA PONATH LUCINDO

**PROEJA FIC NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS:
LEITURAS DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL.**

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

Aprovada em 04 de junho de 2013.

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

Antonio Henrique Pinto

Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo



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

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos quatro dias do mês de junho do ano dois mil e treze, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, foi iniciado o ato de defesa de Dissertação de Mestrado da aluna **LEILA BRÍGIDA PONATH LUCINDO**. A Coordenadora Geral do PPGE/CE/UFES, professora Cleonara Maria Schwartz, abriu oficialmente a sessão e solicitou à Comissão Examinadora composta pelos professores: Edna Castro de Oliveira (presidente), Eliza Bartolozzi Ferreira e Antonio Henrique Pinto (membros), para que tomassem assento à mesa. Presentes ainda à sessão, demais convidados. Dando início à defesa, a professora Edna Castro passou a palavra à mestranda que, apresentou sua Dissertação de Mestrado intitulada: **“PROEJA FIC NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: LEITURAS DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL”**. A seguir, a professora Edna Castro de Oliveira convidou respectivamente os professores Eliza Bartolozzi Ferreira e Antonio Henrique Pinto para comentarem e argüirem a mestranda a respeito da dissertação em pauta. A professora Edna Castro de Oliveira também teceu comentários sobre o trabalho da mestranda, após o que, a Comissão Examinadora reuniu-se, deliberou e comunicou aos presentes que a Dissertação de Mestrado foi APROVADA SEM **RESERVAS**. Após decisão da Comissão Examinadora, a Senhora Coordenadora Geral do PPGE/CE/UFES, professora Cleonara Maria Schwartz deu por encerrada a sessão da qual eu, Analice de Gusmão Lyra, secretária, lavrei a presente ata que vai por mim, pela Coordenadora Geral e demais membros da Comissão Examinadora assinada. Vitória, 04 de junho de 2013.

ANALICE DE GUSMÃO LYRA
Secretária

Visto:

CLEONARA MARIA SCHWARTZ
Coordenadora Geral



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

ATESTADO

Para os fins de direito, atestamos que **LEILA BRÍGIDA PONATH LUCINDO** cumpriu todos os créditos exigidos no Curso de Mestrado em Educação e defendeu, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sua Dissertação de Mestrado intitulada: **"PROEJA FIC NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: LEITURAS DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL"**, em 04 de junho de 2013, tendo sido **aprovada sem reservas**.

Vitória, 04 de junho de 2013

CLEONARA MARIA SCHWARTZ

Coordenadora Geral

DEDICATÓRIA

A João Vitor Lucindo das Neves, meu filho.

A vida ficou mais bonita com você, e agora, ficará ainda mais.

Espere por mim, estou voltando para brincarmos de bola!

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelas imensas oportunidades durante toda essa vida.

À minha família, pelo apoio nas ausências, nas horas difíceis, nos momentos de descontrole, da necessidade de solidão e por entenderem que tudo isso valeria a pena. Jorge Luiz, meu esposo, pela companhia, apoio e por acreditar nesse sonho junto comigo. Ozana e Liesse, meus pais, meus exemplos.

Aos responsáveis pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Interinstitucional em Educação Ifes–UFES, pela grande oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Aos amigos do MINTER que foram fiéis, sinceros, colaborativos e muito batalhadores – vencemos juntos.

Aos estudantes e professores do Proeja FIC, que me acolheram em suas casas, locais de trabalho, escola e partilharam comigo suas histórias, tristezas e alegrias desse caminhar.

Agradeço às amigas Betina Cácia e Andrea Calçada Nicolau Spíndola, que com muita dedicação e pouco tempo colaboraram na revisão ortográfica deste trabalho.

À amiga Rossanna, que com imensa paciência, café, biscoito, bananas cozidas, pizza enrolada, disponibilidade de ir e vir para Guriri, não mediu esforços para ajudar nos passos finais desse trabalho, na formatação e correção, nas dicas e discussões, me dando a mão, permitindo que eu prendesse um pouco mais e vencesse. Muito obrigada, sem você eu realmente não conseguiria.

À orientadora Prof.^a Dr^a Edna Castro de Oliveira, com quem aprendi a resiliência, a ciência e o dom de saber a hora certa para cada coisa, apesar de na vida tudo sempre acontecer ao mesmo tempo.

À Edna Scopel, pela disponibilidade em ouvir, ajudar, ouvir, ler, ouvir, ajudar, sempre.

Aos membros da banca, professor Antonio Henrique Pinto, companheiro de Ifes e de batalhas pelo Proeja, e a professora Eliza pelas enriquecedoras contribuições que me fizeram caminhar e desbravar outros territórios.

Muito obrigada, de coração.

“A escola da experiência é mais educativa.”

Molière

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo explorar olhares sobre as experiências de formação inicial vividas, em especial, pelos alunos do Proeja FIC, bem como por professores e gestores. Optou-se pela metodologia de estudo de caso qualitativo, tendo o Ifes Campus São Mateus e a Secretaria Municipal de Educação como lócus de investigação. Os sujeitos participantes da pesquisa foram: 11 alunos, 7 professores e 3 gestores envolvidos com o Programa. Para levantamento e produção dos dados foram utilizados: análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Neste movimento, buscou-se como fundamentação teórico-metodológica os autores que discutem a qualificação dos trabalhadores, como: Hobsbawm (2008) e Thompson(1981); Thompson (1981) e Schwartz (2010) para a discussão da experiência e autores do campo Trabalho e Educação que discutem as Políticas Públicas de Educação Profissional no país, como: Frigotto, Ciavatta e Ramos, dentre outros. Como resultados, tem-se que as experiências vividas pelos atores no Proeja FIC são indicativas de que a proposta não foi efetivada na sua plenitude, do ponto de vista da integração, tal como apontado pelos professores e alunos, ao destacarem a falta de estrutura, a distância entre uma escola e outra, dentre outras. A falta de prioridade do Ifes em assegurar as condições necessárias à oferta do curso e o não comprometimento político com a continuidade do Programa são também destacados. Ressalta-se também nas falas dos sujeitos que a experiência de formação inicial no Ifes é tida como algo que lhes assegura a entrada no mercado de trabalho, considerando as mudanças que os arranjos produtivos têm operado na oferta de postos de trabalho no município de São Mateus. A presença de alunos com Ensino Médio completo é marcante no curso e é vista de maneira distinta pelos sujeitos. Os professores a veem como um oportunismo na busca de qualificação para inserção no mercado, enquanto alguns alunos a consideram como uma possibilidade de troca, de aprendizado. Constata-se que houve mudanças nas práticas dos professores como resultado do trabalho docente com as experiências dos jovens e adultos trabalhadores contribuindo assim para a formação de um novo profissional, com nova postura e novos olhares sobre a sua própria experiência vivida. Fica claro que a experiência do Proeja FIC despertou o interesse dos alunos em prosseguir a escolarização. Mesmo não observando mudanças substantivas no trabalho que exercitam e sua vinculação com o curso concluído, fica evidente que houve mudanças significativas dos alunos na perspectiva da formação humana, ao expressarem um novo olhar sobre si mesmo, sobre o conhecimento técnico-científico a que tiveram acesso e sobre sua realidade.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Formação inicial; Proeja FIC; Experiência.

ABSTRACT

This study aimed to explore perspectives on the experiences of initial training experienced in particular by students of Proeja FIC, as well as by teachers and administrators. It has opted for the methodology of qualitative case study, with the IFES Campus São Mateus and the Municipal Education Secretary as the locus of research. The participants of the research were 11 students, 7 teachers and 3 administrators involved with the Program. In order to collect and product data were used: document analysis, participant observation and semi-structured interviews. In this movement, it sought as theoretical and methodological foundation authors who discuss about workers' skills, as Hobsbawm (2008) and Thompson (1981); Thompson (1981) and Schwartz (2010) for discussion of the experience, and authors of Labor and Education fields to discuss the Public Policy Professional Education in the country, such as: Frigotto , Ciavatta and Ramos, among others. As a result , it has that the experiences of the actors in Proeja FIC are indicative that the proposal was not honored completely, from the point of view of integration, as pointed out by teachers and students, by highlighting the lack of infrastructure, the distance between one school and another, among others. The lack of priority from Ifes to ensure the necessary conditions to the offer of the course and the absence of political commitment to continuing the program are also highlighted. It is also highlighted in the speech of subjects that the initial training experience in Ifes is seen as something that assures entry into the labor market, considering the changes that the productive arrangements have operated in job offerings in São Mateus. The presence of students with high school education is remarkable in the course and is viewed differently by the subjects. Teachers see it as opportunism in seeking qualification for entering the market, while some students consider it as a possibility to exchange learning. It appears that there were changes in the practices of teachers as a result of teaching experience the experiences of young adults and workers, contributing to the formation of a new professional, with a new attitude and new perspectives about their own experience. It is clear that the experience of Proeja FIC aroused the interest of students in pursuing education. Even without observing significant changes in the work that they exercise and its connection with the course completed, it is evident that there were significant changes in the students' perspective about the human formation, when they express a new look at yourself, at the technical and scientific knowledge they had access, and at its reality .

Keywords: Youth and adults education; Initial training; Proeja FIC; Experience.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------------|--|
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBO | Classificação Brasileira de Ocupações |
| CEFET/IFMT | Centro Federal de Educação Tecnológica/ Instituto Federal do Mato Grosso |
| Cefetes | Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo |
| Cenex | Centro de Excelência Empresarial |
| CISL | Central Italiana de Sindicatos de Trabalhadores |
| CNM | Confederação Nacional de Metalúrgicos |
| CODEFAT | Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalho |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| EAFS/RS | Escola Agrotécnica Federal de Sertão/ Rio Grande do Sul |
| EDUCERE | Congresso Nacional de Educação |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMJAT | Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EP | Educação Profissional |
| EPT | Ensino Profissional Técnico |
| FAT | Fundo de Amparo ao Trabalhador |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIC | Formação Inicial Continuada |
| FIM | Federação Italiana Metalúrgica |

| | |
|-----------------------|--|
| CAGED | Cadastro Geral de Empregados e Desempregados |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| Ifes | Instituto Federal do Espírito Santo |
| IF Farroupilha | Instituto Federal Farroupilha |
| IFRS | Instituto Federal do Rio Grande do Sul |
| IFSertão | Instituto Federal Sertão |
| IFSuL | Instituto Federal Sul-Rio-Grandense |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| Ipea | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| Isper | Informações para o Sistema Público de Emprego e Renda |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| ODM | Objetivos do Milênio |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PET | Projeto de Educação de Trabalhadores |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| Planfor | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNQ | Plano Nacional de Qualificação |
| PPA | Planos Plurianuais |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| Proeja | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| ProJovem | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |

| | |
|---------------|--|
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| Seade | Sistema Estadual de Análise de Dados |
| SETEC | Secretaria de Educação Tecnológica |
| SME-SM | Secretaria Municipal de Educação – São Mateus |
| TNC | Terminal Norte Capixaba |
| Ufes | Universidade Federal do Espírito Santo |
| Unicef | United Nations Children's Fund |

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Número de empregos formais no município de São Mateus/ES, em 2011..... | 44 |
| Tabela 2 – Indústria da Transformação – admissões e remuneração – janeiro a abril de 2013. | 45 |
| Tabela 3 – Evolução do emprego formal de janeiro a dezembro de 2002 a 2012..... | 46 |
| Tabela 4 – Evolução do emprego nos municípios de São Mateus e Vitória por setor de atividade econômica – janeiro a março de 2013..... | 46 |
| Tabela 5 – Alunos matriculados, aprovados e reprovados durante o semestre 2009/2..... | 49 |
| Tabela 6 – Alunos matriculados, aprovados e reprovados durante o semestre 2010/01..... | 50 |
| Tabela 7 – Alunos matriculados, aprovados e reprovados para o semestre 2010/02..... | 51 |
| Tabela 8 – Alunos matriculados, aprovados e reprovados para o semestre 2011/01..... | 52 |
| Tabela 9 – Alunos matriculados, aprovados e reprovados para o semestre 2011/02..... | 53 |
| | |
| Quadro 1 – Listagem de alunos entrevistados | 97 |
| Quadro 2 – Listagem de professores e gestores entrevistados | 98 |
| | |
| Figura 1 – Mapa do Estado do Espírito santo - Microrregiões | 42 |
| Figura 2 – Gráfico comparativo de admissões no município de São mateus – 2009 e 2010 – segundo CAGED/TEM | 44 |
| Figura 3 – Reportagem com a aluna Selma Mendes, Jornal A Tribuna..... | 116 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 14 |
| 2 PROEJA FIC: PROPOSTA E PERCURSO NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS | 26 |
| 2.1 HISTORICIZANDO O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 26 |
| 2.2 CONHECENDO O PROGRAMA | 33 |
| 2.3 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA FIC EM SÃO MATEUS..... | 40 |
| 2.4 O CONTEXTO DO MUNICÍPIO SÃO MATEUS: DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA FIC..... | 42 |
| 3 REVISÃO DE LITERATURA | 55 |
| 4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO | 72 |
| 4.1 ALGUMAS APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS NA COMPREENSÃO DO TEMA DA QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES | 72 |
| 4.2 A FORMAÇÃO INICIAL: UM DESAFIO PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES | 79 |
| 4.3 EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO..... | 86 |
| 4.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM PROJETO EM DISPUTA | 89 |
| 4.5 É A EXPERIENCIA UMA CATEGORIA FUNDANTE NO PROCESSO EDUCATIVO? | 92 |
| 5 O QUE REVELAM OS SUJEITOS SOBRE AS SUAS EXPERIÊNCIAS COM A FORMAÇÃO INICIAL | 97 |
| 5.1 EM RELAÇÃO AOS ALUNOS: CONHECIMENTO DOS CURSOS PROEJA FIC, PROCESSO SELETIVO, DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO..... | 99 |
| 5.2 RELAÇÕES EM SALA DE AULA ENTRE ALUNOS X ALUNOS; PROFESSORES X ALUNOS, ALUNOS E INSTITUIÇÕES..... | 102 |
| 5.3 ESTUDO DE CONTEÚDOS DE FORMA INTEGRADA (TÉCNICO E FORMAÇÃO GERAL) | 105 |
| 5.4 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS PERCEBIDOS POR ALUNOS E PROFESSORES DO PROEJA FIC..... | 113 |
| 5.5 ATUAÇÃO PROFISSIONAL PRESENTE E FUTURA DOS ALUNOS | 123 |

| | |
|--|------------|
| 5.6 PROFESSORES MARCANTES PELO OLHAR DOS ALUNOS | 124 |
| 5.7 PLANOS PARA O FUTURO | 126 |
| 5.8 A OPÇÃO POR LECIONAR NO PROEJA FIC OU IMPOSIÇÃO..... | 127 |
| 5.9 OPINIÃO SOBRE CONDUTA DOS GESTORES PARA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA FIC | 130 |
| 5.10 ESCOLHA DOS CURSOS DE PROEJA FIC, PARTICIPAÇÃO E OPINIÃO. | 131 |
| 5.11 MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 134 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 137 |
| REFERÊNCIAS..... | 145 |
| | |
| APÊNDICE – INSTRUMENTOS DA PESQUISA – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 152 |

APRESENTAÇÃO

Esta investigação integra o rol das pesquisas desencadeadas pelo grupo de pesquisa Proeja/Capes/SETEC/ES¹ no sentido de prosseguir aprofundando e explicitando questões que continuam a instigar estudos sobre a possibilidade do Proeja como uma possível política de Estado para a formação dos trabalhadores.

O estudo desenvolvido neste trabalho teve como principal objetivo a busca de compreensão da experiência de formação inicial vivida por alunos envolvendo professores e gestores durante o desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (FIC) no município de São Mateus, no período de 2009 a 2011.

Na introdução discute-se a situação atual da EJA no país e o percurso de atuação da pesquisadora com essa modalidade e com a Educação Profissional (EP).

A opção metodológica foi pelo estudo de caso de cunho qualitativo, tendo o Ifes *Campus* São Mateus e a Secretaria Municipal como lócus de investigação. Os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos, professores e gestores envolvidos com o Programa. Para levantamento e produção dos dados utilizam-se: análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas.

O texto está organizado em cinco capítulos que buscam discutir as principais questões imbricadas na investigação realizada, tais como: conceito de experiência, formação inicial e as relações entre trabalho e educação, no contexto da política de formação integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No segundo capítulo são apresentados os desafios da implementação do Proeja FIC em São Mateus e o cenário socioeconômico da região, focando-se nos arranjos

¹Os grupos de pesquisa Proeja-Capes/SETEC têm por objetivo estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES (Instituições de Ensino Superior) e/ou demais instituições, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área.

produtivos.

O terceiro capítulo reúne uma síntese das produções acadêmicas sobre os temas que “atravessam” por alguns momentos e por outros “transversalizam” o objeto de estudo de forma significativa.

No capítulo seguinte, optou-se por algumas abordagens teórico-metodológicas que permitiram explorar questões centrais para o objeto de estudo, tais como: a experiência enquanto categoria fundante no processo de formação é explorada em diálogo com autores Thompson e Schwartz; algumas aproximações históricas para a compreensão dos processos de qualificação dos trabalhadores em contextos distintos, a partir de autores como: Hobsbawm, Frigotto, Ciavatta, dentre outros. Na sequência coloca-se em debate o desafio das políticas públicas para a formação inicial dos jovens e adultos trabalhadores e sua relação com o mundo do trabalho. Para tanto, foram utilizados os autores do campo Trabalho e Educação já referidos.

Na análise dos resultados, buscou-se refletir sobre os diversos olhares dos sujeitos, principalmente dos alunos, sobre as experiências de formação inicial vividas no Programa, entrelaçando as visões deles com a dos gestores e professores.

1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA E APROXIMAÇÕES COM O TEMA

Como já indicado na apresentação, esse estudo buscou compreensão da experiência de formação inicial vivida por alunos envolvendo professores e gestores durante o desenvolvimento do Proeja FIC no município de São Mateus, no período de 2009 a 2011.

Nesse contexto, os desafios da implementação do Programa e o cenário de abrangência do mesmo no atendimento aos jovens e adultos trabalhadores com percursos de escolarização descontinuados, são explorados durante a pesquisa, configurando assim seu percurso, as problematizações e possibilidades do Proeja de se efetivar como política pública.

O Brasil possui, atualmente, uma população jovem, adulta e idosa, que ficou à margem do processo de escolarização, pela falta de acesso à escola em função de suas condições adversas de vida. São sujeitos que iniciaram sua experiência com o trabalho, ainda muito novos, em sua maioria devido a não condição de opção, deixando de lado a prioridade à frequência escolar. Dentre vários aspectos que caracterizam esse contexto, o documento “Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira de 2010”, publicado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), revela os dados sobre o analfabetismo no País.

A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, correspondendo a um contingente de 14,1 milhões de pessoas. As principais características deste grupo são as seguintes: 32,9% das pessoas analfabetas têm 60 anos ou mais de idade; 10,2% são pessoas de cor preta e 58,8% pardas; 52,2% residem na Região Nordeste; e o fenômeno ocorre em 16,4% das pessoas que vivem com meio salário mínimo de renda familiar per capita. Quando se observa o analfabetismo por grupos etários, verifica-se uma redução, de 1999 para 2009, entre as pessoas de até 39 anos de idade. Nota-se também que, neste grupo, as mulheres são mais alfabetizadas do que os homens. Contudo, os maiores decréscimos foram registrados na faixa de 15 a 24 anos de idade: para os homens, esse declínio foi de 7,2 pontos percentuais e, para as mulheres, 3,9 pontos percentuais. O peso relativo dos idosos no conjunto dos analfabetos neste período cresceu, passando de 34,4% para 42,6%. As diferenças entre homens e mulheres se acentuam no interior deste segmento etário devido à sobrevivência das mulheres (IBGE, 2010, p.51)

É notória uma relação entre esses indicadores e a proposta do Proeja FIC, voltado para a escolarização inicial de trabalhadores em função do grande número de jovens e adolescentes que não concluem, ainda hoje, a educação básica em idade regular, principalmente no que tange ao Ensino Fundamental.

Com relação à redução dos índices de analfabetismo da população brasileira divulgadas pelo documento do IBGE, este passou de 13,3% em 1999, para 9,7% em 2009, para o total da população brasileira, o que representa 14,1 milhões de analfabetos.

Apesar de avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos (IBGE, 2010, p.227).

Fazendo uma análise mais específica do extrato da população que corresponde à atendida pela EJA, o mesmo documento do IBGE ressalta que

o número de jovens de 15 a 24 anos de idade que não sabem ler e escrever é de 647,0 mil analfabetos, sendo que a ampla maioria encontra-se na Região Nordeste (62%) e, em seguida, na Região Sudeste (19%), Convém lembrar que a taxa de alfabetização do grupo etário de 15 a 24 anos é um indicador constante nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio² em seu segundo compromisso, que visa atingir o ensino básico universal (IBGE, 2010, p. 154).

É importante registrar o quanto os dados de alfabetização de jovens e adultos refletem nos índices de escolarização finalizada deste mesmo grupo. A edição de 2012 da **“Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”** publicada pelo IBGE, revela que: “ocorreu uma queda expressiva na proporção de jovens que ainda cursavam o ensino fundamental no período de 2001 a 2011, passando de 21% para 8%” (BRASIL, 2012, p. 112).

Os dados evidenciam os efeitos da expansão educacional, mas importantes disparidades podem ainda ser observadas. O fator vulnerabilidade dos jovens está diretamente ligado à escolarização deles.

Um indicador relevante para retratar a vulnerabilidade dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos é a taxa de abandono escolar precoce,

² Em 2000, a ONU – Organização das Nações Unidas, ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu 8 Objetivos do Milênio – ODM, que no Brasil são chamados de 8 Jeitos de Mudar o Mundo.

isto é, a proporção daqueles que não haviam completado o ensino médio e que não estavam estudando. Houve uma queda de 11,5 pontos percentuais dessa taxa, considerando-se os anos de 2001 e 2011, passando de 43,8% para 32,2%. Entretanto, o Brasil ainda possui uma taxa média de abandono escolar precoce, quase três vezes maior do que a média de 29 países europeus selecionados, sendo que sua incidência é significativamente maior entre os homens. Em 2011, o abandono escolar precoce atingia mais da metade dos jovens de 18 a 24 anos de idade pertencentes ao quinto mais pobre, enquanto no quinto mais rico essa proporção era de apenas 9,6%. Futuramente, esses jovens podem se tornar um grupo mais suscetível à exclusão social (BRASIL, 2012, p. 134).

Este cenário não me causa estranheza e não está distante de algumas experiências vividas. Iniciei minha vida profissional em Março de 1993, em Nova Venécia, no Espírito Santo, onde residia, aos 17 anos, atuando como regente de classe, em regime de designação temporária, das disciplinas de História e Geografia, para turmas de EJA, antigo Supletivo de 5ª a 8ª séries, na Escola Estadual Claudina Barbosa. Neste mesmo período, começava a cursar Licenciatura Plena em Educação Física, na extinta Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo (Ceunes)/Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) - no município de Nova Venécia. Nos anos de 1995 e 1996, atuei como regente de classe, em regime de designação temporária, da disciplina Ciências, para turmas de EJA, na Escola Estadual Maria Rodrigues Leite. Esses anos foram de suma importância, pois pude refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sua relação com a prática. Apesar de não estar atuando especificamente em área que pleiteava na minha formação acadêmica, o contato com o público de adolescentes, jovens, adultos e idosos foi muito gratificante e me proporcionou aprendizados ímpares.

De dezembro de 1996 a 2001 atuei como professora regente de classe nas escolas da rede municipal de ensino de São Mateus, colaborando também em diversos projetos que envolviam formação de professores, gestão escolar, EJA, entre outros.

Em junho de 2006, fui aprovada no processo seletivo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), hoje Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), da Unidade Descentralizada de Ensino de São Mateus (hoje *Campus São Mateus*), para o cargo de “Técnica em Assuntos Educacionais”. Busco, no momento, a oportunidade de continuidade da minha formação pela pesquisa dentro de reflexões e questionamentos motivados e produzidos pelas experiências acima

citadas no âmbito educacional e a possibilidade de continuar contribuindo numa atuação mais crítica e consciente.

Novamente próxima das discussões que permeiam a EJA, fui convidada pela direção do Ifes *Campus* São Mateus a coordenar as ações locais do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Esta experiência me aproximou novamente das discussões sobre a modalidade, com a participação em seminários do curso e outros eventos.

O interesse inicial de investigação surgiu a partir da experiência vivida no processo de implantação do Proeja FIC, com ênfase na análise documental do material produzido, como planos dos cursos, as planilhas orçamentárias, a produção do Núcleo de Gestão Pedagógica, dentre outros, envolvendo a participação dos professores e as responsabilidades dos entes conveniados - Ifes e Secretarias Municipais de Educação.

Durante o percurso no Mestrado Interinstitucional (Minter), as leituras e participações em defesas de dissertações do PPGE fomentaram outras questões que aguçaram o interesse de estudo vinculado às experiências de formação, em conexão com o objeto de estudo em foco, levando à investigação dos olhares dos alunos e dos professores envolvidos no Programa, após passarem por esta experiência.

No transcorrer do mestrado, e tendo em vista a experiência vivida pela pesquisadora no processo de implantação do Proeja FIC no Ifes de São Mateus, bem como as contribuições que o estudo poderia trazer ao grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES em função da necessidade de aprofundar estudos sobre a temática da formação inicial, definiu-se como problema a seguinte questão: **quais as experiências desencadeadas nos cursos do Proeja-FIC, de São Mateus, que contribuíram para a formação inicial na perspectiva proposta pelo Programa, a partir dos olhares dos sujeitos envolvidos?**

Para subsidiar o processo de pesquisa defini os seguintes objetivos:

- **Objetivo geral:** Analisar a contribuição das experiências de formação inicial vividas por alunos e professores durante os cursos do Proeja FIC.

Objetivos específicos:

- Identificar, a partir dos olhares dos alunos, professores e gestores, as contribuições, dificuldades, desafios e possibilidades de formação inicial, produzidas pela experiência durante os cursos do Proeja FIC.
- Explorar olhares sobre as experiências de formação inicial vividas, em especial, pelos alunos do Proeja FIC, bem como por professores e gestores.
- Levantar possíveis desencadeamentos da experiência do Proeja FIC para professores e alunos, na perspectiva da formação humana.

Nas intenções atuais das políticas de educação profissional e Educação de Jovens e Adultos, rondam as discussões de acesso, permanência e sucesso. Tais políticas se iniciam com atitudes bem incisivas em função da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a implantação de novas unidades a partir de 2006, no chamado projeto de Expansão I.

Juntamente com a expansão física, novas propostas de cursos se voltam para atender as demandas locais, dentre elas destacam-se a implantação de cursos e turmas de Proeja em todas as suas vertentes (Educação indígena, Ensino Médio e Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e a preocupação com a formação docente em cursos de Pós-Graduação, como o do Proeja.

Em 08 de abril de 2009, pelo Ofício Circular nº 40, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), vem apoiar, por intermédio das Instituições da Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica, a implantação de Cursos de Formação Inicial e Continuada Integrados com o Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais, em parcerias com as Secretarias Municipais de Educação e Sistemas Prisionais Estaduais, no intuito de atender a este público com uma educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

Para a efetivação destas parcerias, a implantação dos cursos e repasse do financiamento, deveriam ser assinados termos de convênios entre as Secretarias

Municipais de Educação, Sistemas Prisionais e Ifes, compostos de arranjos específicos para atendimento aos parceiros, dando a cada um atribuições e responsabilidades específicas. Dessa forma, o movimento de implantação do Proeja FIC requeria dos parceiros a efetivação de compromissos. Nessa perspectiva de conhecer o percurso do programa, que essa pesquisa tomou o Proeja FIC como objeto de estudo.

1.1 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A escolha pelo percurso metodológico é algo que precisa estar em harmonia com o que se busca. Neste sentido, a proposta foi de uma pesquisa qualitativa, pois se preocupou com o estudo do processo e não simplesmente com os resultados do produto (TRIVIÑOS,1987).

Optou-se pela realização do estudo de caso, pautando-se no que diz Martins (2006), pois tem como foco o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Outra característica que precisa ser destacada é o fato de ser uma investigação empírica que pesquisa fenômenos em seu contexto, onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.

André (2005) afirma que uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda, e ao mesmo tempo ampla e integrada, de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. No entanto, ela salienta que para conseguir esse intento o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento do trabalho, seja na interpretação e no relato dos dados.

Segundo André (2005, p. 13)

os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia.

Como já indicado, o lócus de realização deste estudo foi o Ifes *Campus* São Mateus, onde se encontram os responsáveis pela gestão do Proeja FIC, assim como a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor João Pinto Bandeira”, escola parceira, que recebeu o Proeja FIC. Nesse contexto, buscou-se a participação de alunos de todos os cursos e os membros da equipe gestora, em especial a direção e supervisão pedagógica atuantes na época do funcionamento dos cursos.

Buscou-se dar ouvidos aos participantes deste processo, evidenciando na futura análise, o contexto e as experiências vividas pelos sujeitos. A escolha dos participantes foi tomada a partir da necessidade deste estudo.

Foram convidados a participarem da caminhada diferentes sujeitos que estavam envolvidos: 10 professores, sendo 5 que lecionaram disciplinas da Base Nacional Comum (professores da Rede Municipal) e outros 5 que lecionaram disciplinas da Base tecnológica; 5 alunos de cada turma ingressante do Proeja FIC, a saber: do processo seletivo de 2009/02 - Soldador a Arco Elétrico, Operador de Caldeira, Desenhista Cadista; do processo seletivo 2010/01 - Soldador a Arco Elétrico, Eletricista Instalador, Operador de Refrigeração e ar-condicionado; Diretor do Ifes *Campus* São Mateus, Diretora da EMEF “Professor João Pinto Bandeira”, Supervisora Pedagógica da SME São Mateus.

Neste montante somam-se então três grupos distintos: docentes, num total de 10 (dez), discentes, num total de 30 (trinta) e administrativos, num total de 3 (três). Ao todo serão envolvidos 43 sujeitos, que através dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, terão a oportunidade de expor suas percepções acerca do tema tratado.

Os alunos, das turmas 2009/1- 2011/1 e 2010-01/2011-01 possuem cadastros atualizados no sistema acadêmico do *Campus* São Mateus e sua grande maioria tem residência na cidade.

Os alunos foram sorteados e feito o contato via telefone para agendamento das datas e locais de realização das entrevistas. Foram entrevistados alunos sorteados das turmas de Soldador a Arco Elétrico, Operador de Caldeira, Desenhista Cadista, Eletricista Instalador, Operador de refrigeração e ar-condicionado dos processos seletivos de 2009/02 e 2010/01. Os agendamentos com professores e técnicos

administrativos foram realizados da mesma forma, sendo, no entanto mais facilitado o contato devido local fixo de trabalho e horários.

Foi possível realizar as entrevistas com 11 alunos sendo: 4 alunos do curso de operadores de Caldeira, 3 alunos do curso de Eletricista , 2 alunos do curso de Soldador ao arco elétrico e 2 alunos do curso de Cadista.

Os docentes e administrativos são professores e servidores da rede municipal e federal, tendo endereços fixos na cidade e de fácil localização. Desses, houve um total de 9 colaboradores participantes: 2 professores eram ministrantes na época de disciplinas da base nacional comum, 4 professores ministrantes de disciplinas na base técnica , 1 gestor da escola municipal, 1 gestor do Ifes, 1 pedagogo da escola municipal.

As dificuldades enfrentadas quanto a endereços, telefones e e-mails desatualizados, indisponibilidade de tempo e local, impediram a realização de outras entrevistas, principalmente com alunos. Muitos alunos que não responderam às mensagens ou chamadas de telefone, encontravam-se em serviço em outras cidades, em trânsito, devido a fatores diversos (emprego, família etc) ou alegaram não ter disponibilidade para atendimento à entrevistadora.

Quanto aos professores e técnicos administrativos, o principal problema observado foi a falta de disponibilidade de tempo e a negativa em participar do processo.

A construção do *corpus* de conhecimento deste trabalho se deu a partir da utilização de entrevistas semiestruturadas com atores envolvidos para averiguar o envolvimento e participações destes. As entrevistas foram conduzidas em locais variados dependendo da disponibilidade do entrevistado. As entrevistas com os professores, o corpo pedagógico e administrativo foram todas realizadas nas escolas (EMEF “Professor João Pinto Bandeira” e Ifes *Campus* São Mateus). As entrevistas com alunos aconteceram em lanchonetes, locais de trabalho, estabelecimento comercial do entrevistado, residências e no Ifes *Campus* São Mateus.

Mesmo com a diversidade de situações, não houve prejuízos na coleta dos dados e na qualidade das informações, ao contrário, os ambientes por sua vez até colaboraram nas percepções da pesquisadora em relação a outras nuances,

favorecendo maior espontaneidade ao entrevistado, por não se tratar de ambiente estranho à este.

O movimento de realização das entrevistas permitiu à pesquisadora confirmar *in loco* a importância da instrumentação teórica dessa técnica, tal como abordada por Boni e Quaresma (2005), ressaltando aqui a questão do registro que foi todo documentado em áudio, onde nada se perdeu, ficou obscuro ou de fora nas considerações dos entrevistados. Foi possível obter informações detalhadas nas falas, que muito possivelmente em função da dificuldade em relação ao tempo disponível, não seriam alcançadas em questionários escritos.

Desse modo, as entrevistas colaboraram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes, que determinaram o olhar sobre o que está sendo estudado e, no caso deste trabalho, onde são investigadas atitudes, comportamentos, significados e vivências pessoais, as entrevistas semiestruturadas proporcionaram este encontro mais próximo com a veracidade de fatos e informações coletadas.

De comum acordo, também com as autoras já referidas, registrou-se e foi possível experimentar as dificuldades e desvantagens vivenciadas durante o momento da entrevista, como o dispêndio de tempo do entrevistador e os recursos financeiros relacionados à logística com o entrevistado (localizar o mesmo, averiguar tempo e disponibilidade do entrevistado, retorno ao entrevistado). No entanto, a aplicação da técnica se deu de forma tranquila com todos os entrevistados, que mesmo ficando inicialmente constrangidos com a gravação, desprenderam-se e interagiram com a entrevistadora de forma contínua, despidos de preconceitos ou barreiras.

Há de se salientar que, no caso dos alunos, os locais mais inusitados contribuíram para este desprendimento, pois a entrevista acabou por se converter em conversas, tendo por vezes participações também inusitadas (com no caso do camelô, de cujo pequeno estabelecimento diversos clientes entraram e saíram em busca de produtos diversos).

Relata-se que entrevistas em residências, lanchonetes, locais de trabalho e no Ifes trouxeram elementos diferentes de observação à pesquisadora. Foi possível perceber a satisfação e real envolvimento dos participantes com o momento, assim

como o quanto consideravam importante sua contribuição na pesquisa e a escuta de suas opiniões a respeito de suas experiências vividas no transcorrer da sua formação nos cursos Proeja FIC.

Busca-se aqui o entrecruzamento dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e gestores oportunizando um confronto de experiências vividas por esses sujeitos. Dessa forma, uma técnica vem para complementar a outra, desenraizar o submerso e clarividenciar os fatos vividos pelos participantes ativos desse processo.

Tendo em vista os diferentes instrumentos de coleta, a análise dos dados pretendeu trazer a tona os relatos oriundos das entrevistas semiestruturadas, em momentos singulares das experiências por eles vividas, durante o processo formativo. Buscar-se-á fazer dialogar os vários olhares dos entrevistados em relação às experiências propiciadas pelo processo de escolarização do Proeja FIC.

Também as observações da pesquisadora oriundas dos registros de campo e das memórias retomadas do processo como coordenadora pedagógica responsável pela implementação e acompanhamento do Programa, são aqui consideradas, uma vez que compartilhou de experiências provenientes da interação com alunos e professores no processo de efetivação do Programa no Campus São Mateus.

2 PROEJA FIC: PROPOSTA E PERCURSO NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

Esse capítulo realiza um apanhado histórico das políticas de educação profissional a partir da década de 1990, abrindo para uma síntese da implementação do Proeja FIC, considerando a proposta inicial de indução do governo federal, a resposta das instituições ao edital MEC/SETEC 040/2009 e o processo de implementação levado à efeito no período de 2009 a 2011, no município de São Mateus, considerando os desafios políticos, pedagógicos e de gestão enfrentados durante o percurso.

2.1 HISTORICIZANDO O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O objeto de estudo desta pesquisa, o Proeja FIC, integra a proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e requer ser tratado na sua relação com os movimentos produzidos pela sociedade civil que vão dar origem ao referido Programa, num contexto de lutas por um projeto de formação para jovens e adultos trabalhadores no país.

Neste sentido, o cenário de lutas na década de 1990 foi intensificado pelas tensões entre governo, movimentos sociais e sindicais que trouxeram à baila a discussão da necessidade de um projeto de formação para os trabalhadores que “tivesse maior sensibilidade para lidar com suas especificidades” (PACHECO, 2012, p. 35).

Para dar conta de responder às demandas de escolarização dos trabalhadores na educação profissional, é necessário um olhar detido sobre o processo de construção de políticas públicas de formação profissional no Brasil. Este percurso é marcado por caminhos que se contrapõem principalmente aos interesses da sociedade em relação a uma educação pública e de qualidade.

Tomando o recorte do cenário de lutas da década de 1990 os cursos são marcados pelo aligeiramento e separação da educação básica e da educação profissional, como previstos no decreto 2208/97. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1995 a 2002, optou-se como política educacional para a Educação Profissional, por sua total separação do ensino do Ensino Médio, medida essa regulamentada por meio do Decreto 2.208/97, que tem sido bastante problematizado na literatura. Kuenzer (2010) questiona para quem e para que servia o Decreto 2.208/97. Tomando o texto da lei no seu artigo 3º, encontramos que a organização da Educação profissional observa os seguintes níveis:

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a s do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Retomando a questão levantada por Kuenzer (2010) para que e para quem a Educação Profissional, conforme o referido Decreto, a autora pondera que:

A formação profissional, como é concebida pelo Decreto 2.208/97, que passará a se dar em outro sistema que não o de educação, regido por outra lei que não a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), destina-se à educação profissional nos diferentes níveis, do básico ao superior, podendo ocorrer independentemente de escolaridade, para aqueles que em face de sua "competência" não demonstrem "aptidão" para o ensino superior, após rigoroso processo de "seleção" que dar-se-á através do ensino básico, a ser confirmado pelos exames vestibulares. Ou seja, o sistema de educação profissional destina-se aos excluídos do sistema acadêmico, constituindo-se em alternativa compensatória e contencionista. (KUENZER, 2010, p.17).

Para concretização da proposta tal como concebida na legislação vigente da época, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) tornou-se um dos instrumentos de materialização desta ação que se expressa em induções do governo que estimulavam a desvinculação da educação básica da educação profissional.

Após muitas lutas e mobilizações ocorridas nas escolas da Rede Federal e nos movimentos sociais expressos em manifestações e participações nas Conferências Nacionais de Educação e nas Comissões de Educação da Câmara e do Senado. A Portaria 646/97 determina ainda a expansão crescente da matrícula no ensino profissional tendo como conseqüente redução do número de matrículas, no ensino médio, aumentando em 50% o número de vagas para a educação profissional com base na oferta da educação regular do referido ano, medida esta visivelmente inconstitucional.

No entanto, no contexto da sociedade civil, os movimentos sociais e sindicais desenvolvem, nesse período, experiências de formação dos trabalhadores, como o Programa Integrar³ e a Escola Sindical Sete de Outubro⁴, na contramão da proposta

³ Em 1995 a Confederação Nacional dos Metalúrgicos - CNM/CUT deliberou o desenvolvimento de uma experiência piloto de educação junto aos trabalhadores desempregados que apontasse para a construção de uma metodologia na perspectiva do trabalhador. O que a CNM não imaginava é que esta experiência - o Programa Integrar - pudesse transformar-se numa proposta pioneira e inovadora no que se refere à educação e a formação profissional dos trabalhadores e trabalhadoras, desde os desempregados, empregados até dirigentes sindicais, não apenas para a CUT, mas também para o movimento sindical internacional. Em 15 de março de 1999 é fundado o Instituto Integrar. Entre os vários aspectos inovadores dos programas desenvolvidos pelo Instituto Integrar destaca-se a ação política que dialoga com a estratégia de luta dos metalúrgicos. A urgência dos trabalhadores organizarem-se para combater o desemprego e a precarização das condições de trabalho, bem como a crítica aos processos institucionais de formação profissional, fundamentalmente mecanicistas e alienadores, foram determinantes para a construção da proposta política-pedagógica dos programas. (http://www.integrar.org.br/paginas/integrar_nac.asp - acesso em 18/02/13)

⁴ A Escola Sete de Outubro de Belo Horizonte, foi fundada em 29 de agosto 1987 a partir da iniciativa da CUT e da decisiva cooperação dos trabalhadores italianos, através da Federação Italiana Metalúrgica - FIM, vinculada à Central Italiana de Sindicatos de Trabalhadores CISL. Sua constituição é o resultado das articulações de diversas iniciativas dos movimentos sociais organizados em Minas Gerais, que desde a década de 70 tinham como perspectiva a implementação de instituições, que pudessem apoiar os processos de formação política dos trabalhadores. A decisão de implantar a Escola Sindical na Região Industrial justificou-se, primeiramente, por ser essa região um polo industrial importante e, por isso, reunir parte dos sindicatos que estariam ligados à Escola, demandando a organização de cursos e infraestrutura de apoio para suas atividades. Além disso, essa região é reconhecida pela história de luta dos movimentos sociais, aí organizados. Durante a década de 70, foi o palco de grandes manifestações reivindicatórias, de movimentos políticos, comunitários e religiosos. Outro elemento importante foi a instalação da FIAT Automóveis nas imediações, pois despertou o interesse do movimento sindical italiano para uma ação internacional de cooperação entre os trabalhadores e, em especial, com a CUT, uma central sindical nascida da rearticulação do sindicalismo classista e combativo brasileiro. Seus programas e atividades integrados e/ou implementados pela instituição são: Gestão da política Nacional de Formação (coordenação dos núcleos temáticos da CUT de gestão sindical e de sistema democrático de relações do trabalho; Projeto de Educação de Trabalhadores - PET; Programa de Formação Sindical (formação de formadores, formação básica de dirigentes sindicais); Constituição da Rede Regional de Formação; Participação nas estruturas verticais da CUT (participação nos coletivos de formação de algumas estruturas, na elaboração e execução dos planos de formação); Intercâmbio e cooperação internacional; Formação profissional em parceria com órgãos municipais, estaduais,

do governo. Este, desta forma, exime-se neste período de custear a educação profissional para os estados da federação. Sem recursos do governo federal e como nesta época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério não contemplava o ensino médio, as escolas estaduais foram intimidadas a aderir às exigências da reforma, acarretando severos prejuízos à sociedade brasileira e à organização da educação profissional.

Acerca desse cenário da década de 1990, Frigotto e Ciavata (2011, p. 6) nos relembram que

na década de 1990, sob a base da mundialização do capital, das reformas que consubstanciam o desmanche do Estado na garantia de direitos coletivos e universais e do avassalador processo de privatizações, que a ideologia do capital humano se redefine, mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo.

Trata-se de noções que hipertrofiaram a dimensão individualista e da competição e induzem à formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo.

O sentido de mercantilizar a educação profissional, neste período acima abordado, produziu um retrocesso no processo histórico de discussões e estudos no desenvolvimento de uma proposta de formação para os trabalhadores brasileiros, que vinha sendo forjado nos debates e embates entre o governo e pesquisadores, militantes dos movimentos sindicais e sociais. Esses resistiam ao modelo proposto pelo Decreto 2208/97 e à sua ênfase de aligeiramento da formação, bem como o alinhamento da oferta da educação profissional brasileira ao modelo da política neoliberal. As experiências de elevação de escolaridade, levadas a efeito pelas propostas da sociedade civil, que buscavam caminhar *pari passu* com uma formação profissional científico - tecnológica de qualidade foram abortadas. A formação para responder às novas exigências do mundo do trabalho é assim foi confrontada com

UNICEF e Estruturas Verticais da CUT. Atua ainda no desenvolvimento de planos estaduais de formação da CUT nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, atendendo às demandas localizadas e específicas das entidade sindicais, além de realizar atividades abertas ao público em geral, com forte presença na região industrial.(<http://www.uocra.org/itcilo/claudemir.htm>) acesso em 17/03/2013.

uma política que restringia a poucos a formação profissional e a muito poucos a elevação da escolaridade neste conjunto.

As implicações da implantação do Decreto 2208/97 produziu perdas para a sociedade neste período, com claras dificuldades para a efetivação de uma oferta de ensino médio de qualidade para o aluno: o aligeiramento, o fato de estar em dois ambientes, cursando num período o ensino médio e no oposto o técnico, acabou por reafirmar a dualidade histórica na educação brasileira ao dicotomizar teoria e prática, proibindo a integração entre formação geral e técnica. O aluno que optava pelo curso subsequente esbarrava nas barreiras socioeconômicas, pois não tinha muita escolha entre inserir-se no mercado ou priorizar a escola buscando sua formação. Destaca-se nesse período, de forma bastante clássica, a referência da educação das elites, ou seja, um processo de elitização das escolas técnicas, com seus cursos de ênfase propedêutica preparando os filhos das elites para a disputa de vestibulares e faculdades, ficando estes distantes da formação profissional. Estas situações ocorridas no interior das escolas de formação profissional, assim como outras relacionadas à ausência do governo através do financiamento, foram pontos chave para a retomada das discussões sobre a educação profissional.

Em sua tese, Pinto (2006)⁵ ressalta que durante alguns períodos da história do Ifes, a elitização aconteceu. Destaca os anos 80 como início desta prática elitista. A partir de análise dos registros do Núcleo de Gestão Ifes *Campus* São Mateus, é possível afirmar que tal elitização perdura até a presente data.

Naqueles anos da década de oitenta, a formação para o trabalho constituía uma preocupação, mas, num contexto de crise socioeconômica, o papel da instituição foi o de ofertar uma sólida preparação para o ingresso na universidade, principalmente nos cursos de Engenharia. Para dar cabo a esse papel, a disciplina de Matemática se constituiu num importante instrumento para alavancar a formação intelectual dos alunos da Escola Técnica de Vitória. (PINTO, p.129)

⁵ Tese de doutorado: Educação matemática e formação par o trabalho: praticas escolares na Escola Técnica de Vitoria - 1960 a 1990. Este estudo resulta de investigações relativas às memórias da Escola Técnica de Vitória, no período de 1942 a 1990. Tem por objetivo mapear as práticas escolares que foram se constituindo no fazer pedagógico da educação matemática, no cotidiano da instituição, salientando suas continuidades e discontinuidades.

[...] Em Vitória, a despeito das muitas exclusões daqueles que não se achavam “aptos” para o trabalho, a Escola Técnica passou a ser identificada como uma instituição que “preparava” para o vestibular. Essa passou a ser uma opinião generalizada na sociedade. Nesse sentido, depois da década de setenta e, principalmente na década de oitenta, a expectativa da maioria dos alunos não era apenas a formação profissional. A continuidade dos estudos até a universidade passou a ser prioridade. (PINTO, p. 162)

Ramos (2010) destaca a década de 1980 como rica no debate da temática dos rumos da educação brasileira, em que a crítica da dicotomia entre formação geral e técnica se faz mais acirrada. Um dos temas que mais mobilizou a sociedade civil organizada a partir das entidades educacionais e científicas foi “o direito a educação pública, laica, democrática e gratuita” (p. 44). O debate com relação à educação básica defendia um tratamento unitário da educação que abrangesse da educação infantil ao ensino médio. Esse por sua vez deveria recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, tendo como base uma educação politécnica, que buscava recuperar o princípio da formação humana em sua totalidade.

Ciavatta (2007) destaca as intenções dessa educação politécnica e discorre sobre como as discussões em torno desta proposta subsidiaram o Decreto 5154/2004.

Este é o sentido político-pedagógico da educação politécnica, que tem uma origem remota na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. A origem recente, no Brasil, está na ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública, particularmente, a educação politécnica, no primeiro projeto de LDB. Seu ideário retorna com o Decreto n. 5.154/2004, pela possibilidade que abre da formação integrada do ensino médio com a educação profissional, técnica e tecnológica. (CIAVATTA, 2007, p.12).

Em 23 de julho de 2004, a publicação do Decreto 5154/2004, que regulamentou o art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que tratam da educação profissional como um todo, e revogou o Decreto 2208/97. A partir de então, uma necessidade de organização da oferta e da institucionalização da educação profissional integrada à educação básica emergiu nos mais diversos setores, principalmente devido às estratégias de organização empreendidas pelo governo federal, que lança na contramão da proposta da integração curricular, projetos assistencialistas, como o Escola de Fábrica, que tem

como objetivo a formação de jovens trabalhadores para a atender ao desenvolvimento econômico da empresa, sem preocupações com a formação humana ou progressão do sujeito.

Outra preocupação da época era a divisão realizada pelo MEC de suas Secretarias (Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Profissional) que acabaram por se ocupar de programas isolados direcionados à educação profissional, como o Proeja e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)⁶, que exigiram legislação e financiamento específicos para serem implantados.

⁶O ProJovem no seu nascimento e implantação estava sob a responsabilidade do gabinete Civil da Presidência. Atualmente possui uma as seguintes vertentes e características: **ProJovem Adolescente** é destinado aos jovens de 15 a 17 anos e oferece oportunidades socioeducativas para criar condições de inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Não há oferta de bolsas. As atividades socioeducativas são complementares à educação formal e é exigida a frequência regular à escola. Abordam conteúdos necessários para a compreensão da realidade e para a participação social, além de oferecer também o desenvolvimento de habilidades gerais, tais como a capacidade comunicativa e a inclusão digital. O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome gerencia esta modalidade. **ProJovem Urbano** destina-se a jovens de 18 a 29 anos que apesar de alfabetizados não concluíram o ensino fundamental. Curso com duração de 18 meses ininterruptos, com carga horária de duas mil horas. O Projeto Pedagógico Integrado – PPI do Programa prevê a articulação de três dimensões: a formação básica no ensino fundamental por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; a qualificação profissional inicial composta de formação técnica geral e de formação técnica específica; e a formação para a participação cidadã. Os jovens recebem um auxílio de R\$ 100 por mês condicionado a 75% de frequência nas atividades presenciais e a entrega de trabalhos pedagógicos. Coordenado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECAD, passa a integrar a política educacional, sendo desenvolvido no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em articulação com as políticas públicas de juventude. **ProJovem Campo “Saberes da Terra”** integra as políticas de educação do campo e de juventude, desenvolvidas pelo MEC. Dá a oportunidade a jovens agricultores, excluídos do sistema formal de ensino, de concluírem o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional. Curso tem a duração de dois anos, se organiza pela metodologia da alternância – intercalando tempo escola e tempo comunidade – e adota a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. Auxílio financeiro de R\$ 100 bimensais e ao concluir o curso, com aproveitamento e frequência mínima de 75% da carga horária, receberá certificação em Ensino Fundamental com Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural Familiar. **Projovem Trabalhador** prepara os jovens para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Público: jovens de 18 a 29 anos, que sejam membros de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo, tem de estar cursando ou ter finalizado o ensino fundamental ou médio. Coordenado pela assessoria técnica do Ministério do Trabalho e Emprego. (<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/mercado-de-trabalho/projovem> <acesso em 18/02/13>).

2.2 CONHECENDO O PROGRAMA

Antes de abordar percurso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é importante considerar a experiência do Ifes com a oferta de Ensino Médio na modalidade de EJA para trabalhadores quando também se observa a experiência de cursos de FIC.

A oferta do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat), pelo então CEFETES, hoje Ifes, deu-se a partir de 2001, por meio de uma iniciativa voluntária de professores. Vale destacar que, nessa mesma época, houve a oferta de cursos de qualificação profissional – Formação Inicial e Continuada no Campus Vitória, para aqueles candidatos com idade mínima de 18 anos e com duração de 5 (cinco) semestres letivos, com certificação final em Qualificação Profissional em Operação de Instrumentos Topográficos e/ou em Montagem de Redes de Computadores, conforme a opção do candidato. Eram ofertados pela Coordenadoria de Extensão do Ifes. No entanto, não davam direito à diplomação em Curso Técnico. Esses cursos eram ofertados com uma carga horária total que variava de 1.400 a 1.600 horas.

Outras iniciativas como a do FIC foram realizadas em parceria com empresas ou órgãos governamentais, viabilizadas pela Diretoria de Extensão do IFES - Campus Vitória, como cursos de Pintura industrial, deslocando a formação para o campo dos projetos de extensão.

Em 2005, é instituído o Proeja, pelo Decreto 5.478/2005, sendo alterado pelo Decreto 5.840, em 2006, ampliando a oferta para o ensino fundamental e envolvendo as redes municipais, estaduais e sistemas “S”.

O Proeja se constitui num programa com um tripé de ações articuladas, com vistas à ampliação de vagas para elevação de escolaridade de jovens e adultos trabalhadores, formação de professores da rede federal em programas de especialização lato sensu e inserção da pesquisa nos Programas de Pós-graduação no campo de confluência, EJA-Educação Profissional na educação básica através da formação de doutores e mestres pela rede Proeja/Capes/SETEC. Algumas ações foram empreendidas pelo MEC/SETEC como incentivo à formação de professores

com cursos de especialização e aperfeiçoamento. O MEC viabilizou para as instituições federais, em 2008 e 2009, recursos financeiros para a implantação destes cursos. Buscava-se assim sua implementação com uma política pública perene para os trabalhadores. No que tange a oferta do Proeja Fic o grande desafio para as Instituições envolvidas é a parceria com outros órgãos governamentais.

Em 2006, dando sequência ao trabalho desenvolvido, o Proeja é implantado no Campus Vitória com a mesma configuração do ciclo básico do Emjat. Com pequenas mudanças de cargas horárias e contando com um professor orientador da parte profissional, que é responsável pelo projeto integrador que traz a tona a temática, o discurso e a prática da interdisciplinaridade. A parte profissional era ofertada de forma justaposta.

No percurso as pesquisas desenvolvidas por membros do grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/Es indicam que essa justaposição da área técnica ao curso já existente do Emjat, acabou por prevalecer comprometendo a integração sugerida pelo Documento Base (BRASIL, 2007). No entanto, ano de 2010 os cursos de Edificações e Segurança do Trabalho passaram por um processo de mudanças na sua estrutura organizacional e didático-pedagógica com vistas a busca dessa integração (SCOPEL, 2012), que continua constituindo um grande desafio à integração, instigando a pesquisa pelo acompanhamento do Programa.

O Decreto 5.840/2006 considera que a formação inicial e continuada de trabalhadores deve ser constituída por cursos ou programas de Educação Profissional integrados à EJA, objetivando a educação para o trabalho e a elevação do nível da escolaridade do trabalhador. Conforme expresso no artigo 2º:

§ 2º Os cursos e programas do Proeja deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004. (BRASIL, 2006).

Tanto o Decreto 5840/2006, como os Documentos Base⁷ que orientam a implantação do Proeja nas diversas modalidades, apontam para a proposta de integração curricular que prevê a organização da oferta em curso único, pautada na referência da unidade entre a formação geral e técnica, na perspectiva da formação humana. (BRASIL, 2007)

O Decreto 5840/2006 estabelece também as cargas horárias dos segmentos formação geral e profissional, assim como define prazo até 2007 para que os Institutos Federais implantem cursos e programas regulares. A disponibilização de vagas nessas Instituições também é estabelecida pelo Decreto 5840/2006 no artigo 2º, parágrafo primeiro:

As instituições referidas no caput disponibilizarão ao Proeja, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (BRASIL, 2006).

No entanto, considerando que o Proeja teve como meta inicial a busca de efetivação de 60 mil matrículas até 2011, pode-se inferir a partir dos dados da **Sinopse das Ações do Ministério da Educação** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011) que: o cumprimento dos 10% não vem sendo observado pelos Institutos, ao mesmo tempo que isso tem incidido no quantitativo de matrículas em 2010, que alcançou um total de 31,5 mil (FERNANDES, 2012). Os dados de matrículas citados, alcançados pelo Proeja indicam que os Institutos estão sendo desafiados na continuidade de sua oferta.

O Documento Base que orienta a proposta do Proeja FIC, esclarece que o programa tem seus alicerces na convergência de três campos da Educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica).

⁷ Editado em três volumes, sendo um para a Formação Inicial e Continuada, no Ensino Fundamental, outro para a oferta em Comunidades indígenas e o do Ensino Médio.

O programa tem como objetivo integrar conhecimentos da educação geral com a formação profissional inicial e continuada por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços da realidade dos sujeitos sociais que constituem o público beneficiário. O grande desafio desse programa é construir uma proposta pedagógica que contemple em sua organização curricular a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade tendo como referência o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores (BRASIL, 2007).

De acordo com o seu Documento Base (BRASIL, 2007), os princípios que norteiam a proposta e sugerem a construção do projeto político pedagógico do Proeja FIC são:

- diálogo entre professor e aluno, compreendendo que a relação saudável entre professor e aluno precisa estar alicerçada no vínculo afetivo;
- a história de vida do aluno, como elemento que faz parte da construção do aprendizado junto com contexto de vida destituindo diferenças socioeconômicas, éticas e de gênero como fatores que promovam insucesso ou exclusão;
- produção de conhecimento por parte dos atores principais do processo – professor e aluno – favorecendo seu crescimento conjunto;
- abordagem articulada de informações compreendendo fenômenos contextualizados à política, cultura e economia refletindo sobre as informações e produzindo conhecimentos e pareceres próprios;
- a preparação para o trabalho em suas várias dimensões, superando uma visão reducionista que a educação profissional é um fazer simples, ou um apertar de parafusos.

O público beneficiário definido pelo programa é o jovem acima dos 18 anos. No entanto, o próprio Documento Base vislumbra que a legislação da EJA prevê e permite a matrícula em cursos de EJA de jovens acima de 15 anos, não impedindo os mesmos de frequentar os cursos Proeja FIC. Neste contexto, cabe refletir sobre os tempos de acesso e incursão no mundo do trabalho, onde hoje se questiona a espera para a formação tardia, a recepção desse sujeito nos espaços de trabalho ou a entrada dele precocemente sem uma maturidade ou responsabilidade civil determinadas em algumas áreas, como no caso da construção civil ou da indústria

química e metalúrgica em que determinadas atividades não podem ser exercidas por menores.

A modalidade de oferta definida pelo Documento Base é a presencial, sendo reforçada como meio mais eficaz de recuperação do sentido de escolarização para os sujeitos da EJA. A organização curricular reforça a importância da integração curricular e a necessidade de reorganização dos conteúdos curriculares, propondo a superação da fragmentação do conhecimento em disciplinas e a interdisciplinaridade como concepção pedagógica que pode auxiliar neste processo. O Documento Base do Proeja FIC explicita que

qualquer metodologia de trabalho exige uma reestruturação curricular; a reorganização dos tempos e espaços da escola; investimentos na formação continuada de professores, tendo em vista o seu aprimoramento, tanto na dimensão profissional quanto na dimensão das relações pessoais; e uma coordenação pedagógica efetiva capaz de viabilizar tais procedimentos. (BRASIL, 2007, p. 37)

A duração mínima de um curso de Proeja FIC é de 1.400 horas, sendo, no mínimo 1.200 horas dedicadas à formação geral e, no mínimo, 200 horas para a formação profissional, conforme artigo 4º do Decreto nº 5.840/2006, a fim de atender a demanda dos conhecimentos previstos e principalmente necessários para esta etapa que precisam ser trabalhados com uma reorganização curricular superando a fragmentação de saberes numa proposta interdisciplinar.

O programa prevê o aproveitamento de estudos e experiências anteriores ressaltando que o currículo deve prever a possibilidade da certificação dos conhecimentos e habilidades adquiridos, ao longo da vida, pelo jovem e adulto, mas não explicita como realizar e o que exatamente pode ser levado em consideração neste quesito.

As áreas de formação dos cursos Proeja FIC a serem implantados, devem observar os arranjos produtivos sociais e culturais locais, as demandas sociais e a conciliação desses com a capacidade da instituição proponente ou da rede de ensino. Também os cursos de formação devem se preocupar com os arcos ocupacionais e as áreas já existentes vinculadas ao Ministério do Trabalho e emprego, utilizadas por outros

programas de formação de trabalhadores ou profissões e registradas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

A proposta do Proeja FIC apresenta-se no contexto da educação de jovens e adultos atual como uma iniciativa inovadora de organização e execução. Para sua implantação o governo mobiliza-se em ações que vão desde o financiamento até as parcerias entre entes conveniados.

No entanto, enfrenta problemas como qualquer outra proposta, dentre eles estão a receptividade do programa nos Institutos Federais, que constituiu um quadro de professores e cursos de perspectiva tecnológica e superior, tornando-se elitizados e distantes das necessidades e realidades da educação da maioria da população brasileira, com um quadro de professores que tem pouca experiência com a modalidade EJA e não vê neste público o “alvo” da instituição.

No caso de São Mateus, outro ponto a ser ressaltado é o da descontinuidade de políticas públicas organizadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município, que devido a constantes mudanças de gerenciamento, falta de pessoal especializado e de intencionalidade política, fizeram do Proeja um programa sazonal e não o adotaram, no sentido de instituir perenidade ao processo, deixando a cargo do Instituto esse papel, ou seja, não assumindo na íntegra a parceria, apesar da indução do governo federal por meio do financiamento para a implementação do Programa.

O curto tempo hábil para consolidação das etapas estabelecidas foi um fator limitante para a implementação do Proeja FIC pela necessidade de convencimento de parceria junto aos municípios e organização logística, bem como a definição de profissionais que iriam atuar diretamente com essa modalidade da EJA. Porém, acompanhando a Portaria n.º 194, de 03 de Julho de 2009, 27 Institutos Federais foram classificados para a implantação do Proeja FIC, entre eles, o Instituto Federal do Espírito Santo, com cursos aprovados nos *campi* de Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Vitória e São Mateus, e 03 Universidades Federais.

Os proponentes tiveram o prazo até o dia 10 de julho de 2009 para apresentarem ao MEC/SETEC os projetos prontos e revisados. A urgência em apresentar os projetos, a falta de tempo hábil e a escassez de recursos humanos para fazê-los, foram

fatores comprometedores de detalhes que mais tarde foram impeditivos de algumas ações do Programa.

O Governo Dilma, por meio da SETEC, apresentou, em 22 de setembro de 2011, Ofício-Convite nº 104/2011, que trata da continuidade dos projetos do Proeja FIC iniciados em virtude do Ofício convite nº 40/2009. Como já visto, as Instituições responsáveis pela oferta do Programa em São Mateus não responderam positivamente a este convite, determinando assim a descontinuidade do mesmo.

Numa análise comparativa entre as políticas da década de 1990 e as atuais, percebe-se que há um movimento mais recente na sociedade civil, envolvendo as conferências municipais e estaduais preparatórias para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Estes movimentos buscaram questionar junto as esferas governamentais as ações, ora de continuidade e ora descontinuidade das políticas de educação profissional. No entanto, percebe-se o reforço pela continuidade da retórica do governo e a proteção do setor mercantil.

Em sua análise recorrente da situação, Frigotto (2011, p. 245) aponta que esta situação decorre do fato de o governo estar “disperso e fragmentado do campo da esquerda”, e de que “não assumiu o acúmulo teórico crítico como opção” e bem como por “não ter dado importância ao tema e discussões da Conferência Nacional de Educação (realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010)”. O documento da CONAE foi produzido como Documento Base para orientar a construção do Plano Nacional de Educação - PNE.

Em “**A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**”, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontaram que as mudanças na área da educação profissional

revelaram um percurso controvertido entre lutas da sociedade, as propostas do governo e as ações e omissões do exercício do poder. [...] Neste cenário político, apresentavam-se interesses de progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo [...], assim como “programas focais e contingentes [...]: Escola de Fábrica, Proeja e ProJovem (2005, p.1088-1090).

Neste cenário de disputas e descaminhos, o Proeja, e especialmente o Proeja FIC, ganhou espaço, vez e voz em algumas experiências exitosas de Institutos Federais,

como os localizados nos diversos *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha), IFSertão (*Campus* Petrolina) dentre outros relatados no Encontro Nacional Proeja FIC 2010⁸.

Como apresentado anteriormente, o Proeja FIC possui características singulares que vieram atender as demandas de uma educação integradora para jovens e adultos trabalhadores. O Proeja vem para preencher essa lacuna existente, no entanto, talvez não resolva problemas mais graves como a injustiça social, mas pode ser um caminho para a conquista de uma cidadania, de um lugar mais valorizado para esses jovens e adultos trabalhadores.

2.3 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA FIC EM SÃO MATEUS

O Núcleo de Gestão Pedagógica do Ifes campus São Mateus é um setor que dentro de suas atribuições supervisiona, orienta e colabora nas ações pedagógicas da escola, dos professores e das coordenadorias. O processo de implantação do Proeja FIC oportunizou ao setor intensa experiência de atuação junto aos professores de diversas coordenadorias. Tal atuação vai ao encontro, de forma mais ampla, da concepção que Schwartz (2010) tem a respeito do trabalho e das experiências que este pode proporcionar ressaltando como o trabalho com suas nuances de negociações cotidianas nos oportunizam experiências valorosas. Nessa direção, o autor nos aponta que:

o trabalho é sempre a administração do aspecto protocolar, do aspecto de normas antecedentes e do aspecto do encontro de encontros. É por que não há uma atividade de trabalho que não tenha necessidade de gerir, negociar esse encontro, que há fortemente apelo à pessoa, à sua memória, aos seus debates internos, aos seus hábitos quase domados em seu corpo, a uma multidão de coisas que são os mistérios da experiência. É isso que faz com que a antiguidade possa ter valor. (SCHWARTZ, 2010, p. 44)

⁸ Evento realizado pelo MEC, SETEC, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Institutos Federais Sul Rio grandense, Farroupilha e do Rio Grande do Sul nos dias 07 e 08 de dezembro de 2010.

O contexto da implantação do Proeja FIC no município de São Mateus, a partir da indução da SETEC/MEC, envolveu ações conjuntas do Ifes e a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus (SME-SM). Importante também é situar o cenário político-econômico que definiu as escolhas de cursos, dos currículos adotados, de professores e alunos. A SME-SM de forma bastante exitosa abriu todas as portas de contato e negociação com a Prefeitura Municipal e direção da escola, intermediando a abordagem à escola onde foi implantado o Proeja.

Em 08 de abril de 2009, pelo Ofício-Circular nº 40, a SETEC vem apoiar, por intermédio das instituições da Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica, a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados com o ensino fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais.

A apresentação de propostas em resposta a este convite deveria contemplar quatro ações, sendo estas: formação continuada de profissionais para implantação dos cursos; produção de material pedagógico para os cursos; e o monitoramento, estudo e pesquisa com vistas a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao Proeja, considerando a realidade das escolas municipais ou, conforme o caso, da educação em estabelecimentos penais.

Em resposta ao Ofício 040/2009, o Ifes *Campus* São Mateus apresentou a proposta de implantação de três cursos: Operador de Caldeira, Desenhista Auxiliar Cadista e Soldador a Arco Elétrico .

As negociações para o fechamento do termo de parceria com a Prefeitura Municipal de São Mateus se deram no mês de abril e maio de 2009, e ficou instituído pela Secretaria Municipal de Educação, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor João Pinto Bandeira” como o local onde estas turmas funcionariam.

A composição do corpo técnico-pedagógico e docente do Programa que comporiam a base das disciplinas da base nacional comum ficou sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. O corpo docente das disciplinas técnicas foi selecionado e indicado pelas coordenadorias de Mecânica e Eletrotécnica do Ifes *Campus* São Mateus.

O interesse da Secretaria Municipal de Educação do município de São Mateus em estabelecer uma parceria com o Ifes, assim como as constantes notícias publicadas pelos jornais locais sobre a implantação de indústrias e possíveis vagas de serviços nas áreas pretendidas (mecânica e eletrotécnica) contribuíram para a efetivação da implantação do Proeja FIC no município. A EJA nas escolas da rede municipal clamava pela resolução de problemas tais como: currículo, finalidade, evasão. Assim, a Secretaria Municipal de Educação viu com a projeção da ação de implantação do Proeja FIC nas escolas do município, algumas possíveis respostas para estas demandas.

2.4 O CONTEXTO DO MUNICÍPIO SÃO MATEUS: DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA FIC

O município de São Mateus possui suas raízes alicerçadas no desenvolvimento agropecuário, estando sua agricultura voltada para algumas culturas pimenta do reino, macadâmia, coco e café. Porém, nos últimos 20 anos, o setor petrolífero ganhou destaque, e na última década a presença de empresas terceirizadas atuando nesta área, aumentou a oferta de empregos na região.

Ao observar a Figura 1 (Mapa do estado do Espírito Santo - Microrregiões) é possível ter uma identificação da localização do município de São Mateus dentro do Estado do Espírito Santo, após a nova divisão das microrregiões que levou em consideração também a necessidade do Estado coordenar melhor os investimentos públicos, principalmente nas áreas de saúde, educação e segurança.

Figura 1 – Mapa do Estado do Espírito Santo – Microrregiões



Fonte: IBGE, 2011.

Outro setor importante na oferta de emprego na região Norte do Estado do Espírito Santo e no Sul da Bahia, e que impôs sua presença pela monocultura de eucalipto, é o de produção de papel e celulose na figura de empresas como a Fibria, com sede no município de Aracruz e a Suzano Papel e Celulose, no município de Mucuri na Bahia.

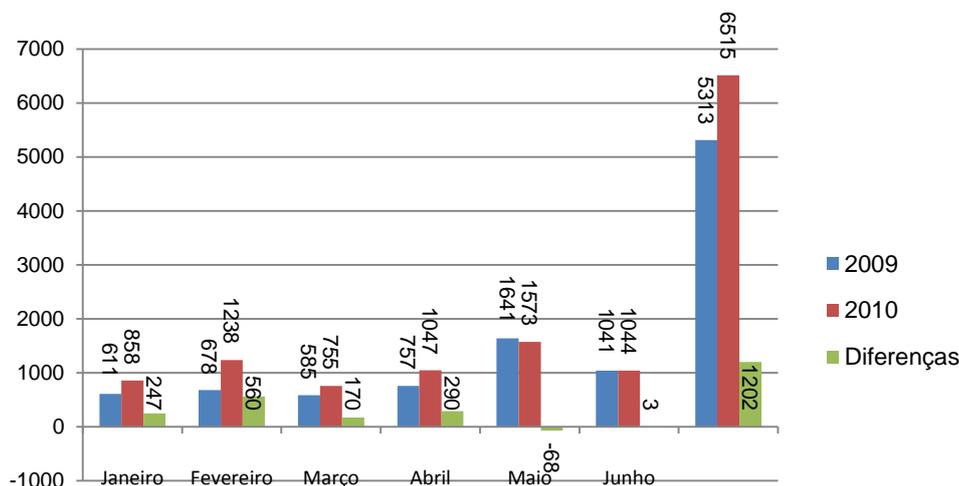
A atividade industrial no município de São Mateus está diretamente ligada, por um lado, à agricultura empresarial e, portanto, à agroindústria; e, por outro, à presença da Petrobras na exploração de petróleo e gás natural. Essas empresas por sua vez impulsionam o desenvolvimento de outras empresas prestadoras de serviços nas áreas de manutenção de equipamentos, veículos, produção industrial de implementos, peças.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento Econômico, publicados no site da Prefeitura Municipal em 23 de novembro de 2011, (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, 2011) a abertura de empresas em São Mateus em 2010 cresceu 115,77% em relação ao ano de 2009. Foram abertas 929 empresas em 2010, enquanto em 2009 este número havia ficado em 430 novas empresas.

Pode-se afirmar que as consequências de abertura de novas empresas em São Mateus é o aumento da população local, das demandas de serviços educacionais, de saúde, de lazer e conseqüentemente o aumento de trabalhadores admitidos. Dados publicados no site do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE (2013), através do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED)⁹ comprovam os dados veiculados pela Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento de São Mateus.

A Figura 2 apresenta a sintetização de tais dados referentes ao período compreendido entre os meses de janeiro a e junho dos anos de 2009 e 2010.

Figura 2 – Gráfico comparativo de admissões no município de São Mateus – 2009 e 2010 – segundo CAGED/TEM



⁹ O Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - CAGED foi criado pelo Governo Federal, através da Lei nº 4.923/65, que instituiu o registro permanente de admissões e dispensa de empregados, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. A partir de 2013, todos os estabelecimentos ou arquivos que possuírem 20 ou mais trabalhadores no 1º dia do mês deverão transmitir a declaração CAGED utilizando um certificado digital válido padrão ICP Brasil. A obrigatoriedade também inclui os órgãos da Administração Pública.

Segundo o site do Ministério do Trabalho e Emprego¹⁰ (2013), em dezembro 2011, no sítio de Informações para o Sistema Público de Emprego e Renda (ISPER), na Tabela 1, computam-se informações sobre o quantitativo de empregos formais em São Mateus em 2011 e as principais áreas.

Tabela 1 – Número de empregos formais no município de São Mateus/ES, em 2011.

| IBGE Setor | Total | Masculino | Feminino |
|---|---------------|------------------|-----------------|
| 1 Extração Mineral | 858 | 775 | 83 |
| 2 Ind. Transformação | 1.449 | 789 | 660 |
| 3 Serv. Industriais. Util. Pública | 34 | 25 | 9 |
| 4 Construção Civil | 1.269 | 1.207 | 62 |
| 5 Comércio | 5.148 | 2.812 | 2.336 |
| 6 Serviços | 6.574 | 4.156 | 2.418 |
| 7 Administração Pública | 3.542 | 1.099 | 2.443 |
| 8 Agropecuária | 1.893 | 1.477 | 416 |
| Total | 20.767 | 12.340 | 8.427 |

Fonte: MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2013.

Confirma-se mais uma vez que as empresas instaladas no município e suas subsidiárias ligadas às áreas de petróleo (extração mineral), manutenção mecânica e industrial (Indústria de transformação), prestadores de serviços afins a estas áreas e atuantes em serviços industriais de utilidade pública, contratam profissionais para atuarem e desenvolverem atividades no município. Esta demanda é crescente e também pode ser observada nos dados disponibilizados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (2013), referente ao período de janeiro a abril de 2013. Na Tabela 2 é possível verificar o saldo de admissões para este período, dentro da área de indústria da transformação, na qual a atuação dos alunos do Proeja FIC dos cursos implantados em São Mateus está vinculada.

¹⁰O Ministério do Trabalho e Emprego possui site onde é possível acessar diversas informações sobre o perfil do município de todo o país. O sítio Informações para o sistema Público de emprego e Renda (ISPER) possui informações que podem ser acessadas de acordo com a preferência do pesquisador. Maiores informações consultar: <http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged>.

**Tabela 2 – Indústria da Transformação – admissões e remuneração
– janeiro a abril de 2013.**

| Classificação de acordo com a CBO 2002. | Salário Médio de Admissão | Admissão |
|--|----------------------------------|-----------------|
| Mecânico de Manutenção de Automóveis, Motocicletas e Veículos Similares | 1.433,83 | 128 |
| Trabalhador da Manutenção de Edificações | 855,24 | 54 |
| Soldador | 1.734,67 | 52 |
| Mecânico de Manutenção de Máquinas, em Geral | 1.455,18 | 45 |
| Caldeireiro (Chapas de Ferro e Aço) | 1.712,00 | 43 |
| Contínuo | 689,26 | 35 |

Fonte: MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2013.

A tabela acima reforça a necessidade de jovens e adultos trabalhadores qualificados para atuarem em diversas empresas, o que é demonstrado pelo significativo número de contratações no ano vigente. Afere-se também que o rendimento mensal destes profissionais gira em torno de dois salários mínimos o que para o município de São Mateus é relevante. Essa leitura evidencia também a atuação do Proeja FIC no *Campus* São Mateus como via de formação inicial e de acesso destes jovens a postos de trabalho. A indústria de transformação, ligada ao setor metal mecânico e de eletricidade, possui em São Mateus, indicadores de crescimento constante e acelerado, como apresentando nas discussões anteriores, o que impulsiona a demanda para a formação e qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores para todas essas áreas.

A Tabela 3 traz uma demonstração do saldo de emprego formal na última década, sendo que alguns anos desse período apresentam instabilidades no quadro geral, que podem ser explicadas pela oferta de concursos públicos da rede municipal em determinadas áreas o que agrega números significativos no computo de cada ano. Ou seja, apenas nos anos de 2009 e 2012 apresentam-se números negativos que expressam demissões no acumulado das áreas.

Tabela 3 – Evolução do emprego formal de janeiro a dezembro de 2002 a 2012

| Município | Evolução por ano | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------------------|-----|---|------|
| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 (Jan. a Mar.) | | | |
| São Mateus | 581 | 769 | 1035 | 973 | 878 | 918 | 420 | -137 | 514 | 181 | -113 | 395 | | | |
| Vitória | 6449 | 2585 | 5888 | 9925 | 8850 | 8934 | 8732 | 2610 | 9.04 | 1 | 8.73 | 1 | 529 | - | 1139 |

Fonte: MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2013.

O saldo acumulado de admissões e demissões em todas as áreas de janeiro a março de 2013 é de 395 no município de São Mateus. A Tabela 4 detalha as áreas de admissão e demissão desses profissionais nos municípios de São Mateus e Vitória.

Tabela 4- Evolução do emprego nos municípios de São Mateus e Vitória por setor de atividade econômica – janeiro a março de 2013.

| IBGE Setor | São Mateus | Vitória |
|---|------------|---------------|
| Extração mineral | 13 | -16 |
| Indústria de transformação | 32 | -66 |
| Serviços Industriais de Atividades Públicas | 47 | -142 |
| Construção Civil | 108 | -692 |
| Comércio | -27 | -765 |
| Serviços | 112 | 516 |
| Administração pública | -9 | 33 |
| Agropecuária | 119 | -7 |
| Total | 395 | -1.139 |

Fonte: MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2013.

A evolução das contratações para os setores de indústria da transformação, serviços industriais de utilidade pública de São Mateus, áreas afins com os cursos Proeja FIC, possuem desempenho considerável de contratações, diferente da realidade que se apresenta para os mesmos meses de janeiro a março de 2013, no município de Vitória. Considerando as demandas de cada município e de suas realidades, não se expressam aqui valores referenciais de população local, número de empresas, entre

outros. A escolha do município de Vitória vem para ilustrar a situação da capital capixaba ao lado de uma cidade do norte do Estado.

Uma análise feita por Pochmann (2012), então presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), reitera as discussões feitas anteriormente sobre o setor de serviços e a demanda de postos de trabalho no contexto de São Mateus. Esse autor vê no setor de serviços um grande avanço, no entanto, esse é prejudicado pela política adotada pelo setor industrial e agrário, que segundo ele é fraca. Se o país adotasse uma política industrial e agrária forte, outro tipo de demanda de serviços seria provocada. Ele justifica que

you can have an expansion of services when an economy is weak from the point of view of industry and agriculture, but this tends to allow an expansion of services linked to distribution, services linked to families and domestic work and services whose remuneration is not related to a higher level of schooling or knowledge. Now, a country with a strong productive structure, a strong industry and agriculture, will demand more services, but these are services of production, services that in a certain way are related to this productive activity and, therefore, pay in general better salaries and connect remuneration to knowledge. In Brazil today, 70% of jobs generated are linked to the services sector. But the future of services depends on the industrial productive structure and the agropecuária. (POCHMANN, 2012, p.6)

A análise do autor e as demonstrações das tabelas acima acenam para esta nova demanda de profissionais qualificados na região o que sugeriu a abertura de diversas escolas do setor privado especializadas na profissionalização dessa mão-de-obra, exigindo, como pré-requisito para ingresso em seus cursos, a escolaridade correspondente ao Ensino Médio. O que mais uma vez deixa clara a exclusão de um grupo menos favorecido que não teve a oportunidade de concluir a educação básica na forma do ensino fundamental.

As descobertas de óleo pesado em São Mateus e em Jaguaré (Estação Fazenda Alegre ¹¹) nos últimos anos, oportunizaram a criação de postos de trabalho, principalmente no norte do estado. O que mostra que a Petrobras está investindo nas

¹¹ A Estação de Tratamento de Óleo da Petrobras em Fazenda Alegre (ES) é a maior unidade de campo terrestre capixaba, responsável por 60% da produção de petróleo *on-shore* (em terra) do Espírito Santo, estado que, segundo investigações geológicas, pode se tornar o segundo maior produtor do Brasil, atrás apenas do Rio de Janeiro. O campo de Fazenda Alegre produz 17,4 mil barris de óleo por dia. A previsão é de que esse número suba para 32,6 mil barris/dia em 2007.

bacias terrestres e no desenvolvimento e aplicação de tecnologias para a produção de óleos com maior densidade (NARDOTO; LIMA, 2009).

A Estação Fazenda Alegre e o Terminal Norte Capixaba (TNC), em São Mateus, são dois investimentos que estão modificando a paisagem e a economia do norte capixaba, com aumento de impostos arrecadados, impactos ambientais e sociais como degradação ambiental e aumento da população da região.

Dialogando as conclusões de Pochmann citadas acima, estes investimentos em São Mateus e nas cidades circunvizinhas, no setor petroquímico, produziram diretamente o crescimento no setor de serviços, o que é destacado por Antunes (2004), de forma positiva. Pois segundo o autor, além do crescimento do setor de serviço, agregaram-se à organização sindical, a mobilização por seus direitos trabalhistas e uma melhora na qualidade de vida impulsionada pela legalidade do trabalho.

Com a inter-relação crescente entre mundo produtivo e setor de serviços, vale enfatizar que, em consequência dessas mutações, várias atividades no setor de serviços anteriormente consideradas improdutivas tornaram-se diretamente produtivas, subordinadas à lógica exclusiva da racionalidade econômica e da valorização do capital. Uma consequência positiva dessa tendência foi o significativo aumento dos níveis de sindicalização dos assalariados médios, ampliando o universo dos trabalhadores(as) assalariados(as), na nova e ampliada configuração da classe trabalhadora. (ANTUNES, 2004, p. 338-339)

Neste cenário, a implantação do Proeja FIC se efetivou no município de São Mateus, no estado do Espírito Santo, por meio da proposta do Ifes *Campus* São Mateus, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Inicialmente o projeto contemplou, para o ano de 2009, os cursos de Soldador a Arco-elétrico, Operador de Caldeira e Desenhista Técnico Auxiliar – Cadista, todos para o público das séries iniciais de 1ª à 4ª e 1º ao 5º ano, com carga horária de 1443 horas, no período de 16 meses, sendo disponibilizadas, respectivamente 30 vagas por curso. Para o ano de 2010, em consonância com a demanda do mercado de trabalho, os arranjos produtivos locais e a disponibilização de espaço físico na escola (Ifes *Campus* São Mateus) e professores, foram ofertados os cursos de Eletricista Auxiliar, Operador de Refrigeração e Ar Condicionado e Soldador de Arco Elétrico.

A Tabela 5 apresenta dados estatísticos relativos ao rendimento dos alunos matriculados, aprovados e reprovados durante o semestre 2009/2.

Em tal tabela estão apresentados os cursos e turmas de entrada em 2009-02. Segundo informações do Núcleo de Gestão Pedagógica, os percentuais de reprovação são decorrentes de falta/abandono e baixo rendimento. Os abandonos foram decorrentes de problemas de incompatibilidade com horário de trabalho e desinteresse pelo curso, em virtude de já terem cursado o Ensino Médio.

Tabela 5 – Alunos matriculados, aprovados e reprovados durante o semestre 2009/2

| Cursos | Total de alunos matriculados | Alunos aprovados | | Alunos reprovados | | Matricula final 2009-02 (dez) |
|------------------------------------|------------------------------|------------------|------|-------------------|------|-------------------------------|
| | | Quantidade | % | Quantidade | % | |
| Desenhista Auxiliar Cadista | 30 | 18 | 60,0 | 12 | 40,0 | 18 |
| Soldador a Arco Elétrico | 30 | 18 | 60,0 | 12 | 40,0 | 18 |
| Operador de Caldeira | 30 | 21 | 70,0 | 9 | 30,0 | 21 |

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012.

Nesta primeira entrada de alunos, foram realizadas provas objetivas, em nível de 4ª série do ensino fundamental I (5º ano), sendo que as questões e conteúdos selecionados partiram das competências e habilidades previstas nos pré-requisitos e orientações da Prova Brasil¹². Os alunos aprovados responderam a um questionário socioeconômico, o que possibilita, assim como os demais alunos do Ifes, um traçado de perfil das turmas ingressantes.

¹² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

A Tabela 6 apresenta a entrada de novas turmas no semestre 2010/01: Soldador a arco elétrico, Operador de Caldeira e Eletricista Auxiliar. Os percentuais de alunos reprovados são resultados da soma de alunos desistentes nas turmas, o que significa reprovação por falta. Não foram identificadas reprovações dos alunos em virtude de baixo rendimento. O curso oportuniza aos alunos que não obtiveram rendimento satisfatório numa determinada disciplina a oportunidade de refazê-la por meio de dependência. Por esta razão, os números de reprovações identificados são realmente de alunos que abandonaram os cursos por motivos diversos, dentre eles: mudança, trabalho, família e desinteresse pela área, segundo informações do Núcleo de Gestão Pedagógica do Ifes *Campus* São Mateus.

Tabela 6– Alunos matriculados, aprovados e reprovados durante o semestre 2010/01

| Cursos | Total de alunos matriculados | Alunos aprovados | | Alunos reprovados | | Alunos aprovados com dependência | | Matricul a final 2010-01 (junho) |
|---------------------------------------|------------------------------|------------------|-------|-------------------|-------|----------------------------------|------|----------------------------------|
| | | Quant. | % | Quant. | % | Quant. | % | |
| Desenhista Auxiliar Cadista | 18 | 8 | 44,4 | 6 | 33,3 | 4 | 22,2 | 12 |
| Soldador a Arco Elétrico 1 | 18 | 11 | 61,1 | 2 | 11,1 | 5 | 27,7 | 16 |
| Operador de Caldeira | 21 | 10 | 47,61 | 10 | 47,61 | 1 | 4,76 | 11 |
| Eletricista Auxiliar | 22 | 10 | 45,45 | 10 | 45,45 | 2 | 9,09 | 12 |
| Operador de Refrig. e Ar Condicionado | 27 | 14 | 51,85 | 11 | 40,74 | 2 | 7,40 | 16 |
| Soldador a Arco Elétrico 2 | 32 | 14 | 43,75 | 15 | 46,87 | 3 | 9,37 | 17 |

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012.

Após julho de 2010 não houve mais entradas de novas turmas de Proeja FIC em São Mateus. Os processos seletivos foram suspensos pela Direção do *Campus* São Mateus em razão da falta de espaço, principalmente de salas de aula e laboratórios que eram partilhados com outros cursos como Técnico em Mecânica e Eletrotécnica e cursos Integrados com Ensino Médio das mesmas áreas. Outro fator que foi agregado a esta situação foi necessidade de discutir o currículo, o material didático e a coordenação pedagógica do Proeja FIC, que ficou a cargo do Núcleo de

Gestão. A Secretaria Municipal de Educação afastou-se do processo de coordenação pedagógica.

A Tabela 7 apresenta descrição da situação de rendimento das turmas ingressantes em 2010/02, considerando aprovação e reprovação.

Tabela 7 - Alunos matriculados, aprovados e reprovados para o semestre 2010/02

| Cursos | Total de alunos matriculados | Alunos aprovados | | Alunos reprovados | | Alunos aprovados com dependência | | Matricula final 2010-02 (dez.) |
|--|------------------------------|------------------|-------|-------------------|-------|----------------------------------|-------|--------------------------------|
| | | Quant. | % | Quant. | % | Quant. | % | |
| Desenhista Auxiliar Cadista | 12 | 7 | 58,33 | 5 | 41,66 | 0 | 0,0 | 7 |
| Soldador a Arco Elétrico 1 | 16 | 10 | 62,5 | 2 | 12,5 | 4 | 25,0 | 14 |
| Operador de Caldeira | 11 | 9 | 81,8 | 2 | 18,18 | 0 | 0,0 | 9* |
| Eletricista Auxiliar** | 29 | 14 | 48,27 | 10 | 34,48 | 5 | 17,24 | 19*** |
| Operador de Refrigeração e Ar Condicionado** | 32 | 12 | 37,5 | 15 | 46,87 | 4 | 12,5 | 16 |
| Soldador a Arco Elétrico 2 | 17 | 11 | 64,70 | 0 | 0,0 | 6 | 35,29 | 17 |

* 1 aluno que não renovou matrícula.

** Entrada para vagas remanescentes.

*** 2 que não renovaram matrícula.

FONTE: INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012.

No mês de junho de 2010, devido a número de abandonos/reprovados nos cursos de Eletricista e Operador de Refrigeração, a coordenação propõe a disponibilização de vagas remanescentes para alunos entrarem no segundo semestre dos cursos em questão. Os alunos convidados são cursantes da 6ª série do Ensino Fundamental EJA da EMEF Professor João Pinto Bandeira, onde funcionavam as turmas. O interesse foi grande e a seleção foi feita pela própria escola tendo como critérios de seleção situação financeira, comprometimento do aluno com os estudos, entrevista, comportamento do aluno na escola (frequência, disciplina, entre outros).

A Tabela 8 apresenta descrição da situação de rendimento das turmas ingressantes em 2011/01, considerando aprovação e reprovação. Este período é marcado pela conclusão dos estudos das turmas ingressantes em 2009/02.

Tabela 8 - Alunos matriculados, aprovados e reprovados para o semestre 2011/01

| Cursos | Total de alunos matriculados | Alunos aprovados | | Alunos reprovados | | Alunos aprovados com dependência | | Matricula final 2011-01 (junho) |
|--|------------------------------|------------------|-------|-------------------|-------|----------------------------------|-------|---------------------------------|
| | | Quant. | % | Quant. | % | Quant. | % | |
| Desenhista Auxiliar Cadista | 7 | 7 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 7 |
| Soldador a Arco Elétrico 1 | 14 | 14 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 14 |
| Operador de Caldeira | 8 | 7 | 87,5 | 1 | 12,5 | 0 | 0,0 | 7 |
| Eletricista Auxiliar | 17 | 12 | 70,58 | 5 | 29,41 | 0 | 0,0 | 12 |
| Operador de Refrigeração e Ar Condicionado | 16 | 7 | 43,75 | 9 | 56,25 | 0 | 0,0 | 7* |
| Soldador a Arco Elétrico 2 | 17 | 8 | 47,05 | 7 | 41,17 | 1 | 11,78 | 9 |

* 1 que não renovou matrícula.

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012.

Para garantir a finalização do último semestre acima citado, de acordo com o Núcleo de Gestão Pedagógica, foi necessária a junção de turmas na EMEF Professor João Pinto Bandeira. Desta forma, as turmas de Desenhista Cadista e Operador de Caldeira, que possuíam menor quantidade de alunos, fizeram o último período na mesma sala. No entanto, as aulas práticas do curso eram feitas nos laboratórios específicos. Esta situação foi imposta pela Secretaria Municipal de Educação que não autorizava funcionamento de turmas e alocação de aulas para professores em salas com poucos alunos, o que de certa forma comprometeu em alguns pontos o currículo e seu processo de integração.

A situação de rendimento dos alunos matriculados para o semestre 2011/02 é demonstrada na Tabela 9. Para o encerramento deste ciclo de entrada de alunos, mais uma vez a Secretaria Municipal de Educação impõe a junção das turmas e

desta vez os alunos das turmas de Operador de Refrigeração e Ar Condicionado e Soldador passam a ter as aulas da base nacional comum que são ministradas na EMEF João Pinto Bandeira juntos. Os alunos aprovados com dependência cumpriram, segundo o Núcleo de Gestão Pedagógica, as disciplinas no semestre seguinte, pois tratava-se de disciplinas ofertadas pela escola municipal. Apesar de, a princípio, apresentar-se um número baixo de formandos, é preciso levar em consideração que estes alunos não são repetentes em entradas numa mesma série. São alunos que iniciaram e finalizaram um ciclo.

Tabela 9 - Alunos matriculados, aprovados e reprovados para o semestre 2011/02

| Cursos | Total de alunos matriculados | Alunos aprovados | | Alunos reprovados | | Alunos aprovados com dependência | | Matricula final 2011-02 (junho) |
|--|------------------------------|------------------|-------|-------------------|-----|----------------------------------|------|---------------------------------|
| | | Quant. | % | Quant. | % | Quant. | % | |
| Eletricista Auxiliar | 12 | 10 | 83,33 | 0 | 0,0 | 2 | 16,6 | 10 |
| Operador de Refrigeração e Ar Condicionado | 6 | 5 | 83,3 | 0 | 0,0 | 1 | 16,6 | 5 |
| Soldador a Arco Elétrico 2 | 9 | 6 | 66,6 | 0 | 0,0 | 3 | 33,3 | 6 |

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Na busca da produção acadêmica em torno do tema optou-se num primeiro momento por utilizar como fonte de dados o site do PPGE/UFES, onde foi possível identificar algumas produções (entre 2006 e 2012) que se ocuparam das temáticas formação profissional, produção de sentidos, EJA, Proeja, formação inicial e continuada. As razões do levantamento da produção deste período permeiam dois fatos: a data de início é a referência do decreto de criação do Proeja, assim como a disponibilização *on-line* das produções acadêmicas no site no PPGE. Dentre elas destacam-se as produções que resultam da indução da rede nacional de pesquisadores Proeja/Capes/SETEC, Edital 03/2006, que teve, no Espírito Santo, o PPGE/CE/UFES como instituição líder na formação de pesquisadores na confluência dos campos da educação de jovens e adultos e educação profissional, em parceria com Ifes. Esta indução constituiu uma experiência inédita na pós-graduação *Stricto Sensu*, não apenas no estado. Reúnem-se a seguir as referências pertinentes a este campo de confluência.

Em 2012, houve dissertações defendidas no PPGE/UFES, constantes nos registros da página da instituição. No entanto, não foram, até a presente data, disponibilizadas na íntegra. São produções acadêmicas (dissertações e teses) que atravessam as temáticas expostas acima, assim como reforçam o rol de produções da instituição sobre a temática do Proeja. São elas:

Canhamaque (2012), com estudo sobre **“O curso técnico em alimentos do Proeja: um exemplo das contradições entre educação e emprego”**. O autor buscou levantar as razões que levaram a instituição a optar pela oferta do curso, tendo em vista que a pesquisa realizada no entorno da escola indicava a preferência dos moradores por cursos ligados à Agricultura. Os resultados apontaram que os sujeitos entrevistados afirmam a importância do curso em sua formação, mas temem pela inserção profissional, uma vez que não há substancial demanda de trabalho, permanecendo para a instituição o desafio da consolidação e diversificação da oferta para responder às demandas de formação profissional já levantada. As razões que impulsionam as escolhas dos sujeitos pela formação profissional discutidas por

Camanhaque(2012) favorecem a reflexão acerca da realidade local e sujeitos estudos na presente dissertação.

Guimarães (2012) buscou em sua dissertação intitulada **“Sobre a formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao Proeja”**, compreender as razões que lhes tem impedido/dificultado o acesso ao Proeja. Foi evidenciado que há uma forte marca da suplência como um modelo da oferta, da rede estadual, no município, o que acaba por se constituir como opção de formação buscada pelos alunos para concluírem o ensino médio de forma mais rápida. A oferta do ensino médio integrado no Proeja do Ifes *Campus* Colatina além de ínfima, tem interditado o acesso dos alunos com trajetórias descontínuas de formação e colocado a necessidade de se aprofundar estudos sobre a qualidade da oferta para alunos da EJA. O fator da descontinuidade dos estudos e das dificuldades apresentadas pelos alunos é discussão que também permeia as reflexões do Proeja FIC.

Scopel (2012) em sua dissertação **“Os 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”**, identificou que nessa trajetória de construção dos projetos pedagógicos dos cursos, vários avanços, tensões e desafios, evidenciam a necessidade de dar sequência aos movimentos então iniciados, e de reconhecer o caráter político necessário ao fortalecimento da EJA e à consolidação do Proeja no Ifes. Este trabalho aproxima-se da temática do objeto de estudo aqui desenvolvido por discutir a importância da continuidade de ações do Proeja e seus reflexos para a comunidade escolar.

A dissertação de Batista (2011), intitulada **“Políticas Públicas de EJA no município de Serra: (in)possibilidades e desafios do Proeja FIC”**, constitui-se de um dos estudos diretamente relacionados ao interesse dessa dissertação, uma vez que se voltou para a abordagem do percurso e das práticas de gestão assumidas pelo município da Serra na implementação do Proeja FIC. Os resultados mostraram que a implementação do Programa no município não levou em consideração a efetiva realização da integração da EJA com a Educação Profissional, uma vez que as instituições envolvidas não assumiram os princípios que fundamentam a concepção do Programa, ou seja: participação na elaboração do Projeto Pedagógico do Proeja

FIC e o fomento de espaço e condições para a formação continuada o que revela o descompromisso da Administração Pública, produzindo descrédito da comunidade escolar em relação ao Programa.

Santos (2010), em sua dissertação “**Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do Ifes Campus Itapina**” delimitou como objetivo geral problematizar os sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores das localidades do entorno do Ifes *Campus Itapina*, num contexto de indução de políticas que buscam integrar ensino médio e educação profissional na modalidade EJA. Utilizando a metodologia do estudo de caso, levantou impressões sobre a formação profissional junto aos sujeitos moradores do entorno da escola - pequenos agricultores – sem ensino fundamental completo, que se denominaram, ao final, lavradores. Concluiu que os sentidos e não-sentidos da formação profissional atribuídos pelos lavradores foram produzidos a partir do contexto de exclusão e desigualdade social, ou seja, estão relacionados às suas necessidades e condições materiais concretas de existência na sociedade capitalista. Os resultados do processo de investigação deste estudo apontam para a necessidade de atendimento das demandas formativas dos lavradores pelo Ifes *Campus Itapina* e a garantia de condições para o exercício do direito à educação por esses sujeitos. A investigação acerca dos sentidos da formação é buscada também na pesquisa aqui proposta, no momento que se indaga aos professores e alunos sobre suas experiências enquanto sujeitos do Proeja FIC e no que estas experiências podem contribuir o exercício da cidadania.

A dissertação de Cosme (2009) realiza uma análise da integração entre formação inicial e continuada do professor de matemática da EJA, seu engajamento e atuação profissional, sendo este o professor do curso de Licenciatura em Matemática de São Mateus-ES. Os resultados de seus estudos mostram que, ao analisarem sua formação inicial, os professores indicam como maior contribuição para a prática docente na EJA a formação na especialidade matemática. Entretanto, apontam uma despreocupação dessa formação inicial no tratamento dado à formação do professor no que tange a questões didático-pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem. Despreocupação que se acentua fortemente quando esse processo acontece na EJA. Além disso, os dados revelam um descaso com a modalidade EJA nesse município. Aliado à deficiência da formação inicial esse descaso, leva os

professores a desenvolver seu trabalho quase que totalmente sozinhos, sem ou com muito pouca orientação dos órgãos competentes, ou de cursos de formação continuada. Assim, esses sujeitos vão se fazendo professores de Matemática da EJA na prática, no trabalho de cada noite com seus alunos, fundamentados em suas experiências como professores da EJA ou do **ensino regular** e em suas experiências como alunos. Os estudos de Cosme (2009), assim como o identificado na pesquisa com professores do Proeja FIC, evidenciam essa lacuna na formação dos docentes, alertando para a necessidade de intervenções urgentes neste campo.

Zanetti Neto (2009) estudou como experiências de vida dos estudantes do curso do Proeja Automação Industrial interagem com os processos de socialização desencadeados durante o período de formação escolar, ou seja, buscou identificar quais os traços identitários resultantes da forma como se articulam as condições objetivas com condições subjetivas dos estudantes. Neste percurso investigatório, conseguiu identificar que o retorno escolar não é apenas pela busca da escolarização, mas de um espaço melhor no mercado de trabalho. A escolha de um curso ligado à área tecnológica, como a automação industrial, é percebida como facilitadora para esse ingresso, pois, além do prestígio associado à conclusão de um curso no então Cefetes, é entendida como uma área vinculada ao desenvolvimento tecnológico e às tecnologias de ponta. Os arranjos produtivos locais, como elucidados no capítulo que trata do contexto do município de São Mateus, são os principais determinantes das indicações dos cursos a serem implantados pelas instituições, públicas e privadas, assim como é um dos fatores que, agregado a possibilidade de melhores salários e oferta de postos de trabalho, são determinantes nas escolhas dos alunos.

Silva (2009a) analisou de que maneira a escola responde às especificidades dos sujeitos da EJA, (estudantes do município de Cariacica-ES) dialogando com suas trajetórias e saberes, e buscando identificar os pressupostos da Educação Popular. Apresentou conclusões provisórias que indicaram que, para superação da condição de marginalidade, a EJA deve ser considerada como modalidade que, implantada, passa a integrar a escola e o Sistema de Ensino; para avançar neste debate é necessário transformar o olhar com que o coletivo escolar se relaciona com os sujeitos e seus saberes; isso significa romper concepções, (in)visibilidades e a (re)invenção dos pressupostos da Educação Popular; uma possibilidade é o trabalho

da tradução entre os saberes, o que exige a participação e a negociação como práticas sistemáticas entre a comunidade e a escola. Os aluno(as) da EJA possuem trajetórias emancipadoras e buscam nos contextos escolares acumulação subjetiva de forças contrárias à exclusão social. A compreensão dos papéis destes sujeitos e de suas experiências de trajetórias de vida e de formação é o que também busca o estudo em questão.

Com o título “**O Ifes e a implementação de políticas públicas de inclusão social: o caso da educação de jovens e adultos**”, Bento (2009) buscou conhecer algumas nuances do processo de desenvolvimento do Proeja no Ifes, a partir da escuta dos atores sociais envolvidos no que tange ao sentimento de pertencimento dos alunos a esse espaço institucional, no período de 2008 a 2009. Foi possível evidenciar, pelo cruzamento das diferentes fontes, que o sentimento de pertencimento dos alunos do Proeja do Ifes é algo ainda a se efetivar, o que pode ser observado nos depoimentos dos diferentes atores. Outros fatores analisados indicam que: as formas de divulgação do acesso são insuficientes para a ampla visibilização do Programa. Quanto aos ritmos de aprendizagem, os alunos ressaltam como positiva a atuação de alguns professores, por eles denominados de “professor materno”, que consideram suas necessidades. Os alunos indicam que a política de bolsas do Proeja tem contribuído para a sua permanência no Ifes. No que tange às razões de descontinuidade escolar, destaca-se a necessidade de trabalhar com os sujeitos da EJA como alunos trabalhadores, e coloca para a instituição a necessidade de implementar ações que articulem a condição do aluno trabalhador à oferta da educação como direito de todos. A aproximação deste estudo com os objetivos da proposta da investigação aqui desenvolvida perpassa pelos sujeitos e sua relação com o espaço escola e noção de pertencimento à este espaço, assim como acontece nas investigações para a compreensão do Proeja FIC em São Mateus.

Valle (2007) buscou em sua dissertação, compreender como se processa o fenômeno de ser educador(a) e educando(a) e, como a gênese (origem) do Programa “**Crer Com as Mãos**” gera ação educativa-sentida de relevância social e (psico)pedagógica nas práticas interventivas dos educadores e, no envolvimento dos educandos. Esta produção foi realizada sob o olhar dos professores, alunos ou futuros alunos de uma instituição e sua relação com o trabalho, ou produção de sentidos para a vida. Revela-se com este breve levantamento uma carência de

estudos onde é possível ouvir alunos e professores sobre a temática formação profissional ou impressões causadas por determinada experiência de formação/educação. As reflexões de Valle (2007) evidenciam as experiências vividas no processo de formação e vão ao encontro da temática proposta para essa pesquisa, quando busca compreender como experiências vividas incorporam sentidos e conhecimentos para os sujeitos que delas participam.

No portal **Domínio Público**¹³ várias inserções de pesquisas foram buscadas. A primeira, com o descritor '**formação inicial**', revela onze teses de doutorado e noventa e uma dissertações de mestrado registradas neste ambiente. No entanto, os estudos remetem à formação inicial e continuada de professores e não à formação inicial de jovens e adultos trabalhadores, como pretendida pela busca com os cursos Proeja FIC.

Outro descritor buscado neste foi '**qualificação**', onde onze teses de doutorado e noventa e três dissertações abordam a questão. Na categoria teses de doutorado somente duas se aproximavam da temática deste estudo. Na categoria dissertações, somente doze trabalhos possuíam relação direta com a pesquisa aqui empreendida.

A primeira tese, a de Martino (2006) teve como objetivo analisar, através de experiências concretas, os principais impactos das parcerias no trabalho realizado pelas escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em São Paulo, bem como o potencial de mudança na formação profissional. A autora concluiu que as práticas de parcerias ainda demonstram ser bastante tímidas, sobretudo as parcerias que resultam de uma proposta mais ampla de desenvolvimento local integrado e sustentável. Contudo, os atores participantes da pesquisa demonstraram que as parcerias representam uma resposta às transformações sociais, e nesse sentido constituem uma prática de enfrentamento dessa nova realidade, em que cada segmento ainda procura se ajustar e definir seus respectivos papéis. Os estudos sobre parcerias para a formação profissional transpassam o estudo em questão uma vez que a efetivação de parcerias pelas instituições envolvidas no caso do Proeja FIC em São Mateus, constituía uma das

¹³<http://www.dominiopublico.gov.br>

principais ações a serem promovidas no sentido de assegurar a oferta da formação pretendida pelos jovens e adultos trabalhadores na formação inicial.

A segunda tese encontrada com a temática '**qualificação**' é a de Tartuce (2007), com o título "**Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**" que delimitou como objetivo compreender as tensões e intenções que regem a transição da escola ao trabalho, analisando como elas são vividas e percebidas em um contexto de crescente demanda por escolaridade e formação e, simultaneamente, de decrescente possibilidade de absorção pelo mercado de trabalho de parcela não desprezível da população economicamente ativa, especialmente a jovem. Concluiu que se a transição da escola ao trabalho é apenas um dos aspectos da vida dos jovens entrevistados, ela está inserida no processo maior, tenso e intimamente relacionado a sua socialização, de construção de sua qualificação e de sua identidade e de anseio por reconhecimento. Embora os caminhos de sua inserção no trabalho sejam plurais, suas intenções ainda se manifestam e se movem em direção às esferas educacionais e laborais, com especial destaque para a família e para o tempo futuro. Isso não significa que as políticas públicas devam ter seu foco apenas para essas esferas socializadoras tradicionais, até porque a transição à vida adulta é também somente um dos aspectos da condição juvenil. Este trabalho relaciona-se intimamente com a pesquisa aqui desenvolvida por aproximarem-se os sujeitos e o objeto de estudo: a qualificação profissional e a importância deste processo na formação dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

A seguir apresentam-se considerações a respeito das dissertações recuperadas no Portal Domínio Público, que remetem ao tema '**qualificação**'.

Visibelli (2010) com sua dissertação sobre "**O modelo de competências e a qualificação profissional dos trabalhadores do varejo especializados em vinhos e derivados**". É um estudo que propôs avaliar o desenvolvimento da qualificação profissional dos trabalhadores que atuam no comércio varejista especializado em vinho e derivados, que mantém contato direto com o consumidor-atendentes de varejo. O autor se baseou no modelo de competências de Philippe

Zarifian, e sua análise de dados permitiu confirmar a construção da qualificação profissional nas relações de trabalho, exigindo dos trabalhadores esforço e dedicação pessoal para obtenção de atributos necessários à manutenção e ampliação de sua trajetória profissional no segmento. O estudo de Visibelli (2010) remete à discussão sobre as experiências de formação profissional constituídas nas relações, estabelecendo uma ponte com a proposta do estudo aqui desenvolvido que busca nas experiências de alunos e professores desvelar o processo de formação.

Toledo (2010) traçou como objetivo compreender as ações de qualificação profissional no âmbito do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), nomeadamente as ações voltadas para a qualificação profissional de mulheres no contexto das transformações do mundo do trabalho e identificar suas mediações com o projeto de reorganização capitalista no Brasil. No que concerne às mulheres, a formação profissional se dá na oferta de cursos voltados para atividades mal remuneradas, que exigem baixa qualificação, explicitando a perspectiva de naturalização da pobreza e a essência do modo de produção capitalista, na qual a inclusão só pode se dar de forma subordinada ao processo produtivo. A partir disso, buscou evidenciar, com esse estudo que, o Estado, ao priorizar ações afirmativas no PNQ, dentre elas a questão de gênero, dissimula os embates entre capital e trabalho, escondendo a realidade estrutural do sistema e contribuindo para a fragmentação e conformação da classe trabalhadora. A dissertação de Toledo (2010), “**O Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e a formação da mulher trabalhadora**”, oportunizou a reflexão sobre as políticas públicas que no discurso generalizante de **classe social**, deixam a desejar nas ações específicas de gênero, cabendo aqui um paralelo com a população de jovens e adultos que ficaram à margem do processo de escolarização e que também neste caso, são vitimados pelos processos de exclusão materializados pela não prioridade das políticas públicas educacionais.

Constant (2010), buscando analisar o grau de estruturação da política pública de trabalho e qualificação profissional nos municípios paulistas no período compreendido entre 2005 e 2007, estuda em que medida estes níveis de estruturação correspondem a uma oferta de cursos de qualificação gratuitos compatíveis com as demandas das economias locais. Em sua dissertação, “**Políticas Públicas de Trabalho e Renda: um estudo sobre as práticas de**

gestão política de qualificação profissional no Estado de São Paulo”, utilizou como informações a Pesquisa Municipal – Diagnóstico para Qualificação Profissional realizada pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados). Identificou ao final a incipiência e o considerável grau de heterogeneidade na gestão das políticas públicas de emprego, como as averiguadas nas discussões teóricas citadas neste trabalho que tratam das políticas das décadas de 1990 e 2000, berço de nascimento do Proeja. Práticas consistentes de gestão da política pública de qualificação foram identificadas como a chave para a compatibilidade entre a oferta de cursos de formação e demanda do mercado local de trabalho. No entanto, apurou-se também que as questões relacionadas com a descentralização no país desempenham um papel crucial nos resultados obtidos pelos municípios paulistas na gestão de programas de qualificação.

Ainda nessa mesma linha de estudos, **“Políticas públicas de trabalho, qualificação e a efetividade da valorização do trabalho humano”**, produzido por Alves (2010), teve como objetivo analisar o alcance da efetividade da valorização do trabalho humano por meio das políticas públicas de qualificação como forma de aferir a eficiência da administração pública e a qualidade dos programas públicos de qualificação profissional brasileiro. Chegou-se à conclusão de que a valorização do trabalho se dá pela realização do homem. Assim, a qualificação deve basear-se em uma formação ampla com valores humanistas e capazes de fortalecer o trabalhador no exercício do trabalho livre, crítico e criativo. Para isto a valorização da formação humana precisa ir além do conhecimento técnico, deve proporcionar o acesso ao trabalho digno.

Em **“Qualificação profissional de trabalhadores na indústria de óleo, gás e energia na região Nordeste do Brasil”**, Azevedo (2009) buscou identificar, na perspectiva dos gestores de empresas que realizam obras para a Petrobras, se a mão de obra disponível na região Nordeste do Brasil está qualificada para atender às demandas para construção de projetos e empreendimentos e, identificar, a partir das percepções dos entrevistados as ações que vêm sendo desenvolvidas para contornar a falta de mão de obra qualificada nessa região. Contudo, apesar das dificuldades apresentadas quanto à disponibilidade de profissionais qualificados na região estudada, as oportunidades de trabalho existem e ações estão sendo realizadas com o objetivo de melhorar a qualificação de trabalhadores na indústria

de óleo, gás e energia na região Nordeste do Brasil. Como resultados do estudo, quatro categorias temáticas emergiram da análise das entrevistas: a percepção da qualificação profissional dos trabalhadores; o treinamento para a qualificação profissional; crescimento e oportunidades da indústria de óleo, gás e energia na região Nordeste; e alinhamento e parceria para a melhoria da qualificação dos profissionais. Registram-se neste estudo, os interesses particulares predominando sobre a formação humana e completa. Segundo a autora, o interesse, a força de vontade e o comprometimento devem fazer parte dos trabalhadores para melhoria da qualificação profissional, não há registros no trabalho quanto a aumento da escolarização e formação integral, o que nos remete às políticas aligeiradas de formação, constantemente propostas pelo governo a fim de atender à classe empresarial. O presente estudo nos remete a discussões sobre a intervenção do mercado de trabalho e a contraposição da formação para o mundo do trabalho, presentes também aqui em várias etapas da pesquisa com suporte teórico de vários autores.

Em sua dissertação **“O jogo das aparências e as armadilhas do discurso das centrais sindicais sobre os Planos de Qualificação Profissional”**, Silva (2009b) busca identificar em que medida o discurso emitido pelas Centrais Sindicais em torno das políticas de qualificação profissional – consubstanciadas no PLANFOR¹⁴ e no PNQ – se aproxima ou se distancia do ideário racionalmente planejado pelo Estado e pelo capital. No terreno dos elementos que condicionam a formulação dessas políticas, a participação dos movimentos sindicais na gestão e execução desses Planos resulta em um novo marco para a realização de políticas públicas e, portanto, em uma nova institucionalidade para a formação profissional. As análises da autora recaem ainda sobre os elementos de natureza conceitual do PLANFOR e do PNQ, dando atenção especial à análise das similaridades e divergências entre os dois Planos. Concluiu que o desafio que se impõe é ultrapassar o plano da imediatividade, apresentando, com rigor crítico, as práticas que neutralizam o exercício do poder político dos trabalhadores e que aprimoram e intensificam a exploração do capital sobre o trabalho. Este estudo contribui na reflexão sobre o

¹⁴ O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR foi estruturado e implementado a partir de 1995, constituindo-se como um mecanismo das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT.

marco histórico de início das políticas de formação profissional da década de 1990, entre elas o Proeja FIC, assim como a importante participação dos movimentos sociais e sindicais em todas as lutas para a efetivação de políticas de formação profissional para a sociedade brasileira da referida época.

Com o objetivo geral de identificar a relação entre qualificação e empregabilidade para o trabalhador das grandes e médias indústrias têxteis de Aracaju e sua região metropolitana, tendo como objetivos específicos levantar o perfil dessas empresas, verificar a qualificação escolar exigida para a admissão de profissionais das médias e grandes empresas industriais do ramo têxtil, bem como apresentar sugestões que possam contribuir para o decréscimo do índice de desempregos em Sergipe, Araújo (2008) em **“Qualificação e empregabilidade: um estudo a partir da realidade da indústria têxtil em Sergipe”**, tem a pretensão também de discutir a contradição, a possibilidade e a realidade como categorias metodológicas e a qualificação e a empregabilidade como categorias de conteúdo. Dentre as inúmeras reflexões e conclusões alcançadas pelo autor, destaca-se seguinte afirmação:

Pessoas com baixíssima formação ou sem formação alguma têm poucas oportunidades de emprego, como também trabalhadores com qualificação de nível superior têm poucas chances de ocupar uma vaga no mercado simplesmente porque elas não são ofertadas. (ARAÚJO, 2008, p. 102)

A pesquisa conclui que o capital precisa apenas de operários com o mínimo de discernimento para a execução básica dos serviços, sem a necessidade de crítica ou raciocínio mais apurado do trabalhador sobre o domínio de seu próprio trabalho. O autor questiona-se quanto a sugestões que possam contribuir para o decréscimo do emprego e propõe que a educação seja mais que simples formadora de braços, mas criadora de mentes.

Goi (2008), em **“Proeja e inclusão social: qualificação, emprego e desemprego do curso de Informática da Escola Agrotécnica Federal de Sertão(EAFS/RS)”**. A pesquisa teve o objetivo de verificar se o Programa de Formação Integrada ao Ensino Profissional em Informática, oferecido pela EAFS/RS, no âmbito do Proeja, tem contribuído para aumentar a qualificação de seus egressos, proporcionando-lhes melhores condições de ingresso e permanência no mercado de trabalho. Os dados são reveladores de que a ascensão social através de programas como o

Proeja é uma utopia e que talvez só uns poucos, num lance de “sorte”, possam emergir de sua condição de classe, para conquistar uma ocupação melhor no mercado de trabalho. Para os excluídos, é natural que os educandos depositem na escola toda a confiança da melhoria de sua condição social e conseqüentemente as frustrações de não ter concretizado esse objetivo. Os estudos deste trabalho remetem às reflexões sobre as expectativas de futuro dos jovens e adultos que vivenciaram a experiência de qualificação no Proeja FIC, assim como o confronto com a situação vigente da qualificação profissional no país enquanto política pública e sua função social.

A dissertação de Peixoto (2008), **“Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os Planos de Qualificação no Brasil”**, tem como foco os planos de qualificação profissional dos governos FHC e do governo Lula, sob uma perspectiva comparativa, identificando os nexos existentes entre os determinantes político-ideológicos e a formulação dessas políticas. Foram investigadas as estratégias utilizadas pelas políticas, com destaque para as concepções, objetivos e elementos que norteiam as ações, forma de organização, público-alvo e esquemas de monitoramento e avaliação, dando atenção especial à análise das similaridades e divergências entre os Planos. A autora compreendeu que a qualificação se desenvolve dentro de um processo contraditório entre capital e trabalho, em que a própria lógica do sistema impõe dificuldades e limitações ao alcance dessas políticas; trazendo às reflexões sobre as políticas de qualificação profissional e apresenta um panorama histórico atual que elucida os caminhos e descaminhos da implementação e implantação de outras políticas como o Proeja FIC, tratado nesse estudo.

Souza (2007) em **“A qualificação profissional na educação não formal de ensino e no contexto da reestruturação produtiva”** delimita como tema norteador as políticas e práticas de qualificação profissional implementadas no final da década de 1990 no Brasil. Tem por objetivo analisar as proposições do PNQ elaborado pelo Ministério de Trabalho, Emprego e Renda, no cotidiano de uma das entidades executoras – o Centro de Excelência Empresarial em Serviços (CENEX) – localizado em Uberlândia/MG, no ano de 2005. Procurou compreender a relação educação, trabalho, empregabilidade, qualificação profissional no contexto da reestruturação produtiva e o processo de reconfiguração do Estado, na busca de alcançar os

objetivos propostos. Analisou relatórios e diversos dados gerenciais e de acompanhamento de programas de formação profissional ofertados pelo Capes, realizou entrevistas e análise documental. Confirmou que apesar de existir uma política pública de combate ao desemprego, os cursos de qualificação do PNQ são uma alternativa política de qualificação e não inserção laboral, com repasse financeiro significativo e um discurso em que se apresenta como natural a condição de desemprego ser resultante da falta de qualificação, o que transfere para o indivíduo a responsabilidade de empregar-se. O estudo em questão alerta que se torna necessário o repensar das políticas públicas governamentais de qualificação profissional assim como as que hoje estão em vigor, como o Proeja FIC, o Projovem em todas as suas categorias, entre outras; a fim de oportunizar uma prática diferenciada e de resultados diferentes aos obtidos pelas políticas pesquisadas.

Em seu estudo **“A reestruturação produtiva e suas repercussões na qualificação e na formação profissional do trabalhador dos supermercados”**, Padilha (2007) analisa as repercussões das transformações processadas no capitalismo contemporâneo, principalmente aquelas vinculadas ao progresso tecnológico, sobre a qualificação do trabalhador dos supermercados de Belém e a formação profissional destes. Observa tanto a estratégia baseada na Educação Básica Formal quanto na Educação Profissional Básica ponderando o caráter enfático e não excludente de cada uma delas. Conclui que na busca de maior produtividade, o capital ainda que enfatizando circunstancialmente cada uma das estratégias, pode lançar mão de ambas dependendo para isso de política adotada pelo setor de recursos humanos das empresas, sendo esta dirigida inexoravelmente pela necessidade de manter a competitividade da empresa. O trabalho de Padilha (2007) contribuiu na reflexão sobre a formação do trabalhador e a importância desses processos formativos serem completos a fim de contemplarem a formação do indivíduo e não apenas para servir ao capital.

Keller (2005), em **“A qualificação de quem nos veste: um estudo sobre a contribuição de indústrias e escolas para a formação profissional do setor da confecção do vestuário no Paraná”**, produziu investigação sobre o processo de formação profissional para o setor têxtil da confecção e vestuário no Estado do Paraná, nos três níveis de profissionalização – a formação do básico, o técnico e o tecnológico. Realizou também estudos de caráter histórico sobre o processo da

industrialização têxtil e da confecção do vestuário naquele estado e sobre a formação do profissional da indústria têxtil e do vestuário no país. Constatou que apesar de haver uma concordância nos interesses das escolas e das empresas, elas não comungam das mesmas percepções a respeito de seus papéis no processo de formação de trabalhadores, cada qual apresentando questionamentos a respeito das exigências e contribuições para a formação e aproveitamento dos profissionais formados. O estudo em questão ilustra que as percepções de terceiros (sociedade civil, empresas, principalmente) que deveriam estar mais envolvidas com o processo formativo de jovens e adultos trabalhadores, estão afastadas do ideal de processo educacional, corroborando para a manutenção do *status quo* imposto pelo capital e pela sociedade dominante.

Ao inserir como filtro de pesquisa, no portal Domínio Público, o vocábulo '**Proeja**', vinte e sete resultados são recuperados entre dissertações de mestrados que tratam de currículo integrado, processos de implantação de cursos, ingresso, evasão e permanência nos cursos. Dentre os listados neste portal destacam-se aqueles que possuem relação direta com a proposta deste estudo.

Barros (2010), que se propôs a estudar a relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, sob o ponto de vista dos alunos do Proeja do IFSul, *Campus* de Sapucaia do Sul; tendo como objetivos: a) conhecer as trajetórias ocupacionais e escolares dos alunos do Proeja de Sapucaia do Sul; b) analisar seus saberes-experiência do trabalho; c) discutir a importância dos saberes-experiência do trabalho, no processo de aprendizagem; d) analisar o reconhecimento da relação entre saber-experiência do trabalho e os saberes escolares, por parte dos alunos. Os resultados da pesquisa mostram uma diversidade muito grande de saberes-experiência de que os alunos são portadores, além de indicar que eles fazem uso dos saberes escolares, em suas atividades de trabalho, de forma intensa, particularmente de Português e dos conhecimentos das disciplinas da formação da área técnica. Pode-se afirmar que uma parte significativa dos alunos que participaram da pesquisa veem relação entre os seus saberes-experiência do trabalho e as aulas no Proeja. A maioria dos estudantes demonstrou se sentir orgulhosa do seu trabalho, mas não faz uma relação direta entre os seus saberes e os conteúdos que devem ser ensinados em sala de aula pelos professores.

Outro estudo de destaque é o realizado por Corso (2009), que realizou à luz de Henri Lefebvre uma investigação acerca da categoria trabalho em fontes documentais, além do acompanhamento e descrição dos encontros promovidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, tendo em vista a formação continuada dos professores que atuam no Proeja, bem como a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos que seriam ofertados nessa modalidade. Os dados permitiram o levantamento de algumas tipologias que revelaram de forma o **trabalho** é representando pelos professores, tais como: representação moral do trabalho e representação do trabalho na sua dimensão técnica. Além disso, foi observado no transcorrer das entrevistas que as representações dos professores apontam para limites e avanços no entendimento da proposta do Proeja no Estado do Paraná. Este estudo ilumina as discussões realizadas sobre a constituição do trabalho, enquanto parte do currículo, colaborando para o entendimento de qual concepção de trabalho precisa ser discutida nos cursos de formação inicial de jovens e adultos trabalhadores.

Outro estudo significativo foi o desenvolvido por Casseb (2009) que buscou identificar o que os professores sabem e pensam do e sobre o Proeja, este tem por título **“O Proeja na visão dos professores da educação profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso”**. As análises revelaram que o Proeja executado no CEFET/IFMT necessita buscar uma metodologia específica para ministrar aulas e avaliar os alunos do Proeja, devendo-se fazer uma reflexão de como se deve ensinar um adulto e, também, (re)avaliar e/ou talvez, (re)fazer o Projeto Pedagógico com a participação coletiva dos envolvidos/interessados: alunos, professores e gestores e, também, a comunidade empresarial. As especificidades do programa podem ser iluminadas pelas discussões desenvolvidas por Casseb em seu trabalho, esclarecendo principalmente as características e necessidades do sujeito jovem e adulto trabalhador durante seu processo formativo.

A dissertação de Vasconcelos (2010), **“Metamorfoses do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre o PROJOVEM de Curitiba – PR”**, aborda a questão do ProJovem como política, inserida num contexto de transformações ocorridas em decorrência do capitalismo, desde o modelo fordista keynesiano até o modelo de acumulação flexível, bem como, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e intimamente ligadas ao

processo de reestruturação produtiva em curso, tanto nas regiões centrais do capitalismo como nas áreas periféricas, incluindo o Brasil, onde esta reestruturação ocorre, associada às mudanças nas políticas econômicas implantadas nas últimas décadas até o triunfo da hegemonia neoliberal durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Contextualiza a experiência do ProJovem – Curitiba como uma experiência local na dinâmica das políticas públicas de elevação de escolaridade compensatória e de qualificação, buscando assim, como objetivo principal de pesquisa, verificar as possibilidades e limites deste programa. O estudo de Vasconcelos tem um elo particularmente especial com a pesquisa aqui proposta, principalmente em sua aproximação com as reflexões sobre qualificação dos jovens trabalhadores, contribuindo assim substancialmente para as análises dos dados obtidos. É uma das primeiras produções da rede nacional de pesquisadores Proeja/Capes/SETEC, embora seja uma abordagem da qualificação profissional no Projovem.

Outro estudo, em andamento, apresentado no X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) realizado em Curitiba, de 7 a 10 de novembro de 2011, e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro (ANPEd) SUL 2012, foi o de Montagner (2011), que faz parte da dissertação de mestrado dela; este tem por objetivo elucidar a formação continuada e trajetórias docentes no Proeja FIC relatando experiências do IF Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos. Neste sentido, o trabalho de pesquisa vem ao encontro do desafio de uma proposta da Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, possibilitando vivenciar politicamente a educação e construir coletivamente alternativas entre pesquisadores e sujeitos envolvidos na busca de soluções possíveis de serem concretizadas. É um trabalho instigante, no qual os educadores, nos diários autobiográficos e durante a formação continuada, vivenciaram suas experiências e colaborativamente através de diálogos e reflexões, foram protagonistas de uma mudança possível. E este novo olhar se fez necessário para entender a mudança gradativa da pessoa do educador que enquanto ensina/aprende, transforma e se transforma e assim constrói novas formas de ensinar, que sente a valorização e o respeito dos alunos.

Dentre os poucos estudos vinculados à questão da qualificação profissional como os previstos nos objetivos do Proeja FIC, destaca-se o que mais se aproxima do

interesse de pesquisa deste trabalho: o de Anacker (2010) que buscou em sua dissertação descrever e analisar as representações dos enfermeiros e técnicos de enfermagem, acerca das práticas educativas de que participam para busca de qualificação profissional em serviço, concluindo que o enfermeiro é um agente de transformação, criando e recriando sua práxis no seu ambiente de trabalho junto com a sua equipe de enfermagem, entendendo que, as práticas educativas, vão proporcionar a sua equipe um ganho coletivo no que diz respeito à organização dos serviços, qualificação profissional e satisfação dos usuários.

O levantamento dos estudos realizados no âmbito da qualificação profissional, em nível nacional, revelam um potencial de contribuições para o repensar das propostas de formação inicial dos trabalhadores . Ao mesmo tempo foi possível visibilizar uma produção, ainda incipiente, no contexto do Estado do Espírito Santo e em específico no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, o que indica a relevância do trabalho ora realizado. A presente pesquisa visa contribuir para o aprofundamento dos estudos do campo da formação inicial, preenchendo assim algumas lacunas existentes e abrindo novas possibilidades de inserções de pesquisas sobre esta temática.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

4.1 ALGUMAS APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS NA COMPREENSÃO DO TEMA DA QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES

Neste item exploram-se, no contexto histórico do século XIX, estudos desenvolvidos pelos historiadores Eric J. Hobsbawm (2008) e Edward P. Thompson (1987), que permitem delinear uma compressão do que veio a se conformar no processo de evolução/transição das formas de produção, em especial no contexto do capitalismo industrial, a distinção entre os chamados trabalhadores qualificados (artífices) e os não-qualificados. Os autores discutem as características do mundo do trabalho da época (1810 a 1850), das ocupações, das organizações por eles empreendidas e do reflexo destas na sociedade, na economia e política da Inglaterra e de seus povoados. Esse panorama leva a fazer conexões que permitem refletir a situação atual da qualificação profissional no Brasil, o que será abordado nos itens 4.2 e 4.3.

Para Hobsbawm (2008), o artesão do século XIX era o trabalhador que possuía em suas ocupações qualificações que o diferenciavam dos demais, sendo assim chamado artífice. Seus salários eram atribuídos de acordo com o prestígio social da atividade que ocupava e pelo “costume” da época. Atividades consideradas rurais (como fabricantes de arreios, curtidores, tecelões) migraram para as cidades já com uma educação mais aprimorada e versátil e tornaram-se superiores aos trabalhadores urbanos (tecelões, tecedores de meias e mineiros) e influenciaram a fixação e diferenciação dos salários assim como deram origem as grandes indústrias urbanas (construção, fabricação de veículos e de máquinas). Quanto à importância do ofício destaca-se que

o ofício não era somente uma maneira de fazer dinheiro, mas na realidade a renda que ele proporcionava era o reconhecimento pela sociedade e pelas autoridades constituídas do valor do trabalho decente executado decentemente por grupos de homens respeitáveis, adequadamente treinados nas tarefas de que a sociedade necessitava. (HOBSBAWM, 2008, p.364)

Nas décadas de 1810 a 1830 são instituídas as organizações por classe de trabalhadores de ajuda mútua, que defendiam os interesses de seus pares, quase sempre tendo como representantes os ‘mestres de ofício’. Remete-se a este período o reconhecimento e legalidade dos sindicatos de classes trabalhadoras assim como se atribui os diferentes vocábulos e sentidos à separação de classes, como ressalta Hobsbawm quando afirma que “estratificação e a separação das classes do século XIX está, portanto, profundamente enraizada no vocabulário do universo de ofícios pré-industriais” (HOBSBAWM, 2008, p.360). Os próprios sindicatos gradualmente aboliram a palavra artífices, substituindo por mestres ou artesãos industriais, o que os diferenciava dos peões ou daquele faz-tudo, considerados desqualificados.

Outro fator interessante que virou marco referencial e de preocupação para os artesãos industriais é que com o desenvolvimento das sociedades de auxílio mútuo, surgidas nesta época (como, por exemplo, a Sociedade de Auxílio Mútuo dos Moldadores de Ferro, a Sociedade de Beneficência e Auxílio Mútuo dos Torneiros Mecânicos ou o Instituto Sindical de Solidariedade dos Mecânicos entre outras) e dos contínuos avanços à medida que as inovações tecnológicas apareciam, assim como a busca de novas habilidades para atender a demanda, o artesão industrial ficou desprotegido de sua organização devido a revogação de cláusulas que os protegiam referentes ao aprendizado. Thompson revela em seus estudos que

a revogação das cláusulas do Estatuto Elizabetano de Artífices referentes ao aprendizado, em 1824, representava uma ameaça [...] e “ao permitir a um homem trabalhar em qualquer atividade , tivesse ele, um , dois ou três anos de experiência , ou mesmo nenhuma , quebrou a espinha dorsal de todas as associações”. (1987, p.86)

As lutas por manter nas mãos dos artesãos todos os “mistérios” do ofício foram registradas e o desejo de manutenção das leis sobre o aprendizado foram expressas no fortalecimento dos clubes de ofício que endossaram todas as ações que permeavam este objetivo. É importante ressaltar que a história de cada ofício se difere em função da história da sociedade onde ele está inserido. A guerra, nesta época estimulou a criação de inúmeros empregos o que favoreceu em algumas instâncias o desenvolvimento daquele ou de outro ofício, pois a multidão não-qualificada batia às portas dos artesãos em busca de emprego.

Um dos grupos mais bem sistematizados foram os alfaiates que se organizaram para impedir que nenhum homem procurasse emprego; todos eram registrados em listas do próprio sindicato que estabelecia salários, horas de trabalho, arrecadações para financiar greves e manter desempregados do segmento e agências de empregos. Em 1830, com o avanço do comércio de roupas prontas e baratas, as organizações de alfaiates caíram por terra e dividiram-se em mestres-alfaiates independentes e num outro grupo de trabalhadores, a grande maioria ligada aos comerciantes de roupas prontas.

Thompson (1987) relata que os ofícios artesanais atravessaram dois períodos críticos:

O primeiro ocorrido entre 1812 e 1814, quando foi revogada a regulamentação sobre o aprendizado [...] e o segundo ocorreu entre 1833 e 1835, quando na crise da grande mobilização sindicalista, diversas tentativas foram feitas para equiparar as condições, diminuir as horas de trabalho nas especialidades dignas e suprimir o trabalho indigno (não qualificado), estas tentativas não só fracassaram em face das forças conjugadas dos empregadores e governo, como também provocaram uma deterioração, ao menos temporária, da situação dos trabalhadores sindicalizados. (p.101)

Já Hobsbawm, (2008) compreende esse mesmo contexto a partir de cinco períodos, necessariamente nem sempre de crises. Para ele

a história do artífice é um drama em cinco atos: O primeiro o posiciona em sua herança pré-industrial; o segundo trata de suas lutas no início do período industrial; o terceiro, de suas glórias em meados do período vitoriano; o quarto, de sua bem sucedida resistência aos ataques renovados; o último, finalmente, examina seu declínio gradual e nada suave e sua queda desde o fim da expansão após a Primeira Guerra. (p.359)

O período industrial, marcado por lutas inconsistentes com a tecnologia que incisivamente se instalava, transformou o artífice e o transportou ao universo dos valores dos empregadores. O valor do trabalho passa a ser mensurado pelo ganho final de sua atividade – salário – e não mais pela habilidade técnica que desenvolvia. As lutas por salários e horários misturavam num mesmo ‘bolo’ sindicalizados, não sindicalizados, qualificados e não qualificados; e quem responsabilizava-se pela distinção eram os próprios sindicatos. A habilidade técnica e independência eram simbolizadas por ferramentas pessoais que eram na maioria das vezes caras e tinham a função de manutenção do status pelo luxo demonstrados por estas.

A grande dificuldade que se ressalta é a dos estudos referentes aos movimentos sindicais de base desta época, pois na verdade

foi a tradição francesa da historiografia como um todo, embebida não na história da classe dominante francesa mas do povo francês, que estabeleceu a maioria dos temas e até dos métodos da história dos movimentos populares' (HOBSBAWN, 1998, p. 218-219).

O avanço dos estudos sobre os movimentos sociais e sindicais aconteceu somente após a Segunda Guerra, na metade da década de 1950, quando reais interesses despontavam tanto pelas mãos do marxismo quanto por parte dos socialistas que, em geral, buscavam compreender o crescimento do movimento operário. A cortina de intenções dos movimentos e organizações que 'representavam' os trabalhadores, acabava por esconder a história das próprias pessoas comuns.

Hobsbawm (1998) alerta para os problemas técnicos da exploração histórica dos movimentos populares, principalmente no que diz respeito às fontes e suas interpretações. Ele ressalta que

A história dos movimentos populares difere de outros objetos, de fato, da maioria da história tradicional, na medida em que simplesmente não há um corpo material pronto a seu respeito. Uma das razões pelas quais uma grande parte da história dos movimentos populares modernos emergiu do estudo da Revolução Francesa é que esse grande evento na história combina duas características que raramente ocorrem juntas antes dessa data: primeiro [...] trouxe ao conhecimento público enormes quantidades de gente do tipo que anteriormente atraía muito pouca atenção fora de seu círculo familiar e de vizinhança. [...] Segundo ela (a Revolução) as documentou por meio de vasta e laboriosa burocracia, classificando-as e arquivando-as em proveito do historiador nos arquivos nacionais e departamentos da França. (HOBSBAWM, 1998, p. 220).

Mesmo com toda a documentação existente após a Revolução, para esse autor, muita informação ainda requer processamento, que é demorado e também muito dispendioso, exigindo pesado investimento de capital e alta tecnologia. Outros materiais a respeito dos movimentos populares ainda não suscitaram reflexão metodológica, pois faltam conhecimentos específicos para serem analisados como é o caso da história oral, muito presente no caso dos movimentos populares.

Uma boa parte da história dos movimentos populares é como vestígio do antigo arado. Poderia parecer extinto para sempre com os homens que aravam o campo muitos séculos atrás. Mas todo aerofotogrametrista¹⁵ sabe que, com certa luz e determinado ângulo de visão, ainda se pode ver a sombra de montes e sulcos há muito esquecidos. (HOBBSAWM,1998, p. 224)

A segregação da sociedade desse período muito contribuiu para a polarização social. A burguesia dividia os trabalhadores em dois grandes grupos – os mais conscientes e os menos conscientes. Era comum a compreensão que ‘os menos conscientes’ reforçavam sua afirmação enquanto comunidade por meio da religião, os ‘mais conscientes’ radicalizaram-se e tornaram-se seguidores do socialismo, onde buscavam suas identificações enquanto grupo distinto da burguesia. Com o passar do tempo, fundiram-se numa massa homogênea de descontentes e oprimidos. Apesar das possibilidades de ganhos coletivos, a classe trabalhadora não tinha características homogêneas e os “pobres” não puderam esperar muito dos sindicatos e das Sociedades mútuas, pois os sindicatos, na verdade, naquele período histórico, eram “organizações que favoreciam minorias, embora greves pudessem ocasionalmente mobilizar as massas” (HOBBSAWM, 2010, p. 340-341).

O coração do movimento sindical , segundo Hobsbawm (2010) está nas ações desencadeadas pela “aristocracia do trabalho”, isto é, pelos trabalhadores “respeitáveis” que ajudaram a transformar o Partido Liberal em um partido de “apelo genuinamente de massa”.

Essas organizações que salvaguardavam os trabalhadores dos riscos básicos de se exercer ou não a profissão. Elas davam suporte ao trabalhador e o protegiam em caso de doença, acidente ou quando a oferta era demasiada e não havia afazeres, assim como assistiam a velhice destes trabalhadores.

Essa dimensão do sindicato estava diretamente veiculada à importância que se dava socialmente ao exercício do ofício, ou melhor, ao ‘direito do ofício’. Hobsbawm diz que este

¹⁵ Desenvolvem atividades técnicas em agrimensura. Analisam fotografias aéreas, resultados de levantamentos de campo, relatórios, plantas e mapas para a identificação de dados geométricos. Fazem levantamentos topográficos com equipamentos de medição mecânicos e eletrônicos e sistemas de posicionamento global (GIS). Elaboram plantas topográficas e seus respectivos gráficos e planilhas utilizando métodos tradicionais de desenho ou com o auxílio de computadores. Locam projetos em campo, definindo e marcando limites.

era como hoje comparado ao direito inerente ao detentor de uma diploma de doutorado. A qualificação para a tarefa era idêntica ao direito de exercê-la.[...] o sentido de independência do artífice era , naturalmente, baseado em mais do que um imperativo moral. Era baseado na crença justificada de que sua técnica era indispensável à produção; na verdade a crença de que era o único fator indispensável à produção.(HOBSEAWM, 2008, p. 366)

Toda a formação desse artífice ocorria no interior de seu local de trabalho e desta forma eram repassados aos filhos e interessados (quando dado a estes direitos de aprender o ofício pelo mestre artífice). A formação dada em ambiente diferenciado privilegiava e era marcada pela posse de instrumentos de trabalho (as ferramentas) que eram adquiridos aos poucos pelo aprendiz, normalmente de segunda mão. O direito a esse ofício era considerado praticamente uma herança de família, os pais não queriam nada melhor para seus filhos.

Para o artífice vitoriano, a instrução na oficina era o que ainda contava, mais do que a educação escolar, e um ofício era pelo menos tão conveniente ou melhor que qualquer outra opção efetivamente oferecida. (HOBSEAWM, 2008, p. 372)

No final do século XIX, por volta dos anos 1890, os ofícios passaram a ser ameaçados pelo capitalismo industrial e pela sombra da primeira Guerra Mundial. Ameaçados pela nova organização das grandes indústrias que se instalava, tinham que combater a administração que, tendo meios técnicos, tentava reduzi-los a peões, subsidiados pela demanda, principalmente da guerra. Entre 1889 e 1914, os artífices de esquerda sabiam que a sindicalização estava com os dias contados e ser parte dessa movimentação de massa seria inevitavelmente menos predominante, numérica e estrategicamente válida.

As lutas em busca de pagamento por resultados, ao contrário das estratégias tayloristas e fordistas, foram base de intermináveis conflitos na oficina, e durante a guerra a indústria recebeu milhares de mulheres que depois de 1919 desapareceram.

Depois de 1922, os sindicatos, segundo Hobsbawm (1998)

foram virtualmente excluídos dos novos setores da indústria, como os dos aparelhos elétricos e dos motores, muito embora mais uma vez os empregadores em geral considerassem altos demais os custos da racionalização sistemática das usinas e os lucros previsíveis insuficientes atraentes para justificar desembolsos tão pesados. (p. 377)

Somente na década de 1930, com o rearmamento e a guerra, que os artífices tiveram nova chance e os tempos tornaram-se propícios para reorganização da classe sindical. Os homens que trouxeram de volta o sindicalismo eram os artífices e os ferramenteiros que se tornaram construtores na década de 1930-1940. Mesmo engajados no trabalho, eram trabalhadores semiqualeificados, artífices por formação e treinamento, que eram também comunistas ou passaram a sê-los. Faltava um novo modelo de organização sindical, pois as lutas destas décadas retomaram às lutas dos donos de 1889-1921, que insistiam na defesa teimosa do 'costume de ofício'. Não existia nenhuma estratégia específica e por isso tornaram-se um grupo de trabalho que detinha um conhecimento para aplicar certos métodos e conseguiam fazer algumas negociações diferenciadas dos salários estipulados pelas grandes indústrias. O domínio de certa habilidade técnica passa a se constituir um problema, como relata Hobsbawm (1988)

A habilidade técnica, o bom trabalho, não era mais a base essencial para bons ganhos. No mínimo era agora um problema, pois impedia o acesso aos altíssimos salários que podiam ser atingidos por homens que deliberada e conscientemente colocavam a rapidez e a falta de cuidado à frente do trabalho perfeito. (p. 379)

Na década de 1960 a possibilidade de treinamento como artífice diminui e o domínio pelo conhecimento teórico é valorizado e institucionalizado e certificado com a posse dos diplomas, sendo estes sim os detentores do saber do trabalho. Os pais artífices já não desejam mais para seus filhos o mesmo ofício e lutam arduamente para ocupar os espaços do conhecimento teórico.

O mundo passa a ser ocupado por homens que tem outras prioridades e veem no trabalho outras realizações, principalmente a do capital, do consumismo. Alguns questionamentos de Hobsbawm fazem refletir sobre esse homem trabalhador de hoje e seu perfil

Como será a nossa sociedade sem esse grande grupo de homens que de uma forma ou de outra, tinha senso de dignidade e autoestima, derivado do trabalho manual difícil, bom e útil à sociedade, que também é um senso de uma sociedade governada não pelas leis do mercado nem do dinheiro: uma sociedade diferente da nossa e potencialmente melhor? (p. 380)

Difícil será prever, doravante, mediante as novas tecnologias e novos interesses, qual será o perfil desse novo trabalhador e de suas organizações de classe que precisam imediatamente recompor-se perante a sociedade e organizar-se a fim de garantir, lutar e buscar direitos novos em virtude da nova organização social e econômica que a história impõe ao ser humano. Dentre todas as lutas ressalta-se a efetiva educação do trabalhador, a distribuição de renda e a abertura de oportunidade à homens e mulheres indiscriminadamente.

Nesta trajetória histórico-reflexiva apresentada, destaca-se a importância do artífice na construção do que seriam as escolas de formação de trabalhadores no Brasil. Percebe-se que os interesses políticos e econômicos sinalizam para o dito, a frequência e a constância do passo da formação do trabalhador. Buscar uma equidade é uma saída para novas propostas de formação dos trabalhadores dentro dos contextos atuais do mundo globalizado. Para tanto se faz necessário a continuidade de mobilizações nas bases da sociedade a fim de que demonstrem e lutem por seus direitos para que sejam transformados em ações permanentes às futuras gerações.

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL: UM DESAFIO PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Buscando conexões com a compreensão histórica da qualificação explorada acima pode-se arriscar a pensar sobre a forma como essas experiências são apropriadas no Brasil e em que de alguma forma influenciaram a constituição das escolas de aprendizes e artífices e sua concepção correcional, de acolhimento de pessoas desqualificadas, desvalidas da sorte.

Nesse contexto, coloca-se a necessidade de considerar a relevância da Escola de Aprendiz e Artífices do Governo Nilo Peçanha, de 1909, que tinha como perspectiva “educar jovens das camadas pobres da população na formação de hábitos de disciplina para o trabalho, em geral um ofício manual” (PINTO, 2011, p.16).

Na intenção da formação, da inserção no mundo do trabalho, diversas propostas de qualificação profissional têm chegado às portas das diversas instituições para suprir este quadro. Sinaliza-se que este não é um cenário novo. No discurso proferido pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, a questão da qualificação profissional de adultos parece ser impulsionada pelo presidente, para ser tratada ‘a toque de caixa’, considerando o lugar marginal o qual a EJA tem ocupado na pauta das políticas públicas. Para o presidente

Cabe à educação dos adolescentes e adultos importante papel na solução dos problemas criados com o desenvolvimento econômico, suprindo, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, e, principalmente, dando preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional e técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o **aparecimento de novas condições de trabalho, que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semi-qualificada**. O elemento humano convenientemente preparado de que necessita a nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos na mobilização de forças e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado tão intensa, que **não podemos esperar a sua formação pelo sistema regular de ensino: é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos**, a fim de atendermos às necessidades de nosso crescimento. (KUBITSCHEK, 1958, grifo nosso)

Os trechos negritados no texto do discurso de JK favorecem a percepção de que, passados mais de meio século, em plena primeira década do século XXI, o discurso da qualificação para mercado e do aligeiramento para a formação dos trabalhadores persiste.

Pode-se observar essas ênfases presentes na proposta de formação do Senac¹⁶ tal como explicitada em sua definição utilizada para formação inicial e continuada presente em seu sitio de acesso pela internet:

Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Senac capacitam, aperfeiçoam e atualizam o aluno que tem pressa para entrar ou reingressar no mercado de trabalho. Com programações e grades curriculares constantemente atualizadas, os cursos FIC desenvolvem no aluno as competências necessárias para que ele desempenhe uma ocupação, o que possibilita inserção imediata no mundo do trabalho. As ofertas desses cursos são destinadas a pessoas com escolaridade variável. Nas aulas, além dos conhecimentos técnicos, o estudante aprende a trabalhar em grupo e desenvolve capacidade crítica para acompanhar as mudanças tecnológicas. Mais do que um profissional, o Senac forma um cidadão consciente do mundo à sua volta. Ao final do curso, o aluno é estimulado a permanecer no Senac para dar continuidade aos estudos e desenvolver sua formação em cursos técnicos de nível médio. (SENAC, 2012)

No sentido contrário às propostas de educação para jovens e adultos trabalhadores observa-se que o aligeiramento da formação, a fim de cumprir e atender as demandas do capital e das políticas neoliberais, está presente em instituições privadas e financiadas pelo governo para se manterem¹⁷, como é o caso do Sistema S.

No contexto dos Institutos Federais, criados pela Lei 11.892/08, tendo em vista suas finalidades observa-se uma preocupação diferenciada com o processo de formação inicial, pois, para além de ser voltado para todos os níveis de escolaridade, como já visto, a proposta de formação inicial preocupa-se com uma formação integral entendendo a educação como processo e não como fim, principalmente com vistas à verticalização e continuação da formação do sujeito em todos os níveis, o que

¹⁶ O Senac foi criado em 10 de janeiro de 1946 pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), por meio do Decreto-Lei 8.621. A partir do ano seguinte, o Senac passou a desenvolver um trabalho até então inovador no país: oferecer, em larga escala, educação profissional destinada à formação e à preparação de trabalhadores para o comércio.

¹⁷ O Sistema “S” compreende um conjunto de entidades privadas ligadas ao setor produtivo brasileiro atuando na prestação de serviços de utilidade pública (sociais e educativos). Foram criadas pelo do Poder Público com fonte de receitas públicas específicas, sem prejuízo daquelas obtidas por arrecadação própria. Tais instituições prestam seus serviços em complementação às ações desenvolvidas pelo aparelho estatal, e, apesar de não integrarem a administração pública direta ou indireta, administram recursos oriundos do Poder Público que os instituiu, arrecada e repassa. Enfatiza-se o caráter de compulsoriedade dessa contribuição que apesar de administrada pelo setor privado, deve atender às demandas não só do setor produtivo, mas de toda a sociedade. Devendo se comprometer com a ampliação da gratuidade, e não ter na sua grade cursos na sua maioria paga, se desvinculando, desta forma, da finalidade proposta. (CARVALHO, 2013)

requer a garantia de condições de estrutura física e de recursos humanos. A formação inicial de trabalhadores é aquela que abre portas, que ilumina as intenções de uma futura atuação no espaço produtivo.

Curiosamente, os cursos de Formação inicial e continuada de trabalhadores estão sob a responsabilidade das diretorias e gerências de extensão dos Institutos e não nas diretorias ou gerências de ensino regular, como é o caso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO)¹⁸, que possui documento disponível na internet estabelecendo as orientações gerais para a formulação e a oferta dos cursos de formação inicial e continuada (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2010). Um olhar sobre o vínculo dos cursos nos institutos e sobre o seu quadro funcional de atuação nestes projetos de extensão, não desmerecendo os projetos e programas de extensão das instituições, sugere que são poucos e raros os que se firmam como políticas da instituição, ficando na maioria das vezes renegados aos interesses, quando existem, dos gestores e de seus parceiros. Este documento, disponibilizado pelo Instituto Federal de Goiás traz os objetivos dos cursos e programas da formação inicial e continuada elencados da seguinte forma:

- Proporcionar aos trabalhadores, o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social;
- Promover a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- Qualificar e requalificar trabalhadores, preparando-os para que se dediquem a um tipo de atividade profissional a fim de promover seu ingresso e/ou reingresso no mercado de trabalho;
- Ampliar as competências profissionais de trabalhadores;
- Despertar nos cidadãos o interesse para o reingresso na escola, em cursos e programas que promovam a elevação de escolaridade e o aumento da consciência socioambiental. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2010)

¹⁸ Não há no Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes de 2009, orientações para a implantação de cursos na modalidade qualificação profissional ou formação inicial e continuada, no formato do Proeja FIC.O PDI prevê a implantação de cursos de 2009 à 2013 em todas as modalidades.

Os objetivos delimitados atendem aos ideais de políticas de formação de trabalhadores discutidas no país, abarcam a formação humana integralmente e tem foco no aluno e não nas políticas do capital financeiro, além da preocupação humanista quando cita as questões socioambientais.

Outro critério interessante e relevante presente no documento supracitado é a divisão estabelecida entre formação inicial e formação continuada, que esclarece a caracterização da formação:

Os cursos na modalidade de **Formação Inicial** contemplam um conjunto de saberes obtidos a partir da conclusão de curso em instituição oficial de ensino que habilitam o indivíduo ao prosseguimento de estudos ou ao exercício profissional; Os cursos na modalidade de **Formação Continuada** contemplam um conjunto de aprendizagem decorrentes da atualização permanente das experiências vivenciadas/associadas ou não a cursos de atualização que ampliam a formação inicial. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2010, grifo nosso)

Neste sentido é importante lembrar que tanto o Documento Base do Proeja quanto os objetivos do Plano Nacional de Qualificação (PNQ) estabelecidos na Resolução nº 679 de 29/09/2011 / CODEFAT (Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador) enfatizam a necessidade da elevação da escolaridade em consonância com a qualificação profissional, no sentido de garantir a este trabalhador:

uma qualificação social e profissional que permita ao jovem ou adulto o enfrentamento permanente com situações novas, as quais para serem resolvidas exigem não mais apenas o bom senso e a experiência, mas também conhecimentos, que só podem ser construídos por meio da escolaridade. (BRASIL, 2007, p.2)

Observa-se nos artigos 2º e 3º Resolução 679 de 29/09/2011/ CODEFAT e sua sintonia com o Proeja:

Art. 2º. A operacionalização do PNQ dar-se-á em sintonia com os planos plurianuais do Governo Federal e em observância aos seguintes princípios:

I - articulação entre Trabalho, Educação e Desenvolvimento;

II - qualificação como direito e política pública;

III - diálogo e controle social, tripartismo e negociação coletiva;

IV - não superposição de ações entre estados ou Distrito Federal, municípios e com outros ministérios e o estabelecimento de critérios objetivos de distribuição de responsabilidades e recursos;

V - adequação entre as demandas do mundo do trabalho e da sociedade e a oferta de ações de qualificação, consideradas as especificidades do território e do setor produtivo;

VI - trabalho como Princípio Educativo;

VII - reconhecimento dos saberes acumulados na vida e no trabalho, por meio da certificação profissional e da orientação profissional;

VIII - efetividade Social e qualidade pedagógica das ações.

Art. 3º. Define-se como qualificação social e profissional as ações de educação profissional que colaborem para a inserção do trabalhador no mundo do trabalho e que contribuam para:

I - formação intelectual, técnica e cultural do trabalhador brasileiro;

II - elevação da escolaridade do trabalhador, por meio da articulação com as políticas públicas de educação, em particular com a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica. (CODEFAT, 2011, grifo nosso)

O descrito na resolução citada e na proposta do Documento Base não tem se efetivado nas ações de programas de qualificação profissional propostas por entidades públicas. As ações emergenciais têm deixado de lado principalmente a elevação da escolaridade. A necessidade de preencher o mundo do trabalho com mão-de-obra ‘qualificada’, retira da escola o jovem, que naturalmente já tem saído para sustentar sua família. Uma proposta ou política de qualificação profissional não deve compensar ou sobrepor o direito a uma educação básica de qualidade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1104) alertam que a educação básica sólida e de qualidade “deve ser garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes”.

A tentativa de desviar a atenção das reais necessidades da sociedade brasileira, principalmente daqueles que se encontra em situação de risco social, foi a estratégia do governo FHC quando se utilizou da qualificação profissional numa roupagem que não ofertava sua integração com a educação básica e o aumento da escolaridade dos sujeitos, única via que garante sua independência social e política. Frigotto, Ciavatta e Ramos esclarecem que

a política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. (2005, p.11)

Ao pensar que somente aquilo que é emergente e sem essência poderá colaborar com a diminuição da pobreza por meio da empregabilidade, sustenta-se a tese de que estes sujeitos estão fadados sempre ao mínimo. Atribuir a aceleração dos processos de aprendizagem e emergência da qualificação profissional imediata à velocidade das inovações tecnológicas não procede e não convence. Vasconcelos e Lima Filho (2009) fazem uma discussão interessante sobre o novo significado da tecnologia na sociedade capitalista e as novas exigências de qualificação frente às novas tecnologias. Ressaltam que a tecnologia é intensa, rápida e produzida dialética e historicamente, que o mito da opressão e alienação provocada pelo uso intenso da tecnologia não pode ser sustentado. Pois máquinas e ferramentas, mesmo frias e sem vida são operadas por sujeitos dotados de especificidades e subjetividades que produzem, a partir do contato com estas, outras proposições e inovações tecnológicas. Neste sentido requer-se um

perfil diversificado de trabalhador, criando assim novas demandas de formação e qualificação profissional. Se antes no modelo taylorista-fordista, predominava o conceito de qualificação do emprego, no modelo de acumulação flexível desenvolve-se o novo conceito de competência, intrinsecamente associado aos novos cenários de empregabilidade e flexibilidade [...] o modelo de acumulação flexível carrega em si certos padrões de subjetividade, valorizando determinados atributos pessoais ligados a individualidade, tais como: espírito de liderança, capacidade de relacionar-se em grupo, espontaneidade. (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2009, p.39)

Não basta emprego ou atribuições de competências para o trabalho, é necessário dar a estes indivíduos condições de superação de seus itinerários, possibilitar a abertura e continuidade de sua formação em busca de direitos e deveres. A formação inicial e continuada integrada à educação profissional de jovens, adultos e idosos deve ser um espaço de garantia de tantos outros direitos. A partir de uma educação básica de qualidade é possível galgar melhores e maiores espaços no campo do trabalho, da saúde, da convivência em comunidade, entre outros. Prover o

básico não contempla a necessidade de uma vida, de uma geração, não instrumentaliza o indivíduo para uma vida digna.

Ciavatta (2009, p. 413) afirma neste novo contexto, os espaços de formação e a relação trabalho e educação, não se focam apenas em formar mão de obra para o mercado de trabalho, “mas de estruturar o trabalho produtivo e escolar com elementos técnicos, científico-tecnológicos e histórico-sociais, implícitos em qualquer qualificação profissional”. A formação inicial proposta pelo Proeja FIC tem em seus fundamentos essas premissas.

4.3 EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO

No contexto de emergência da industrialização no Brasil nos anos de 1930, são propostas as primeiras escolas voltadas para a educação para o trabalho, que eram então submetidas ao “fetiche do mercado de trabalho” (CIAVATTA, 2009, p. 31). Essa mesma escola é uma mediadora na efetivação do preparo técnico que envolvia o aprendizado do comportamento inerente ao mundo do trabalho e a “representação do mesmo como um valor” (CIAVATTA, 2009, p. 30).

No início da década de 1970, a primazia pela eficiência e produtividade, fase essa de forte repressão do Governo, período da ditadura militar, a escola vive o momento da Pedagogia Tecnicista¹⁹, com o uso de diversificados recursos tecnológicos, objetivando a modernização e reciclagem do ensino brasileiro. Findo o regime militar uma nova proposta de educação surge para discutir a realidade vigente deixada pela herança do militarismo, a proposta é de discussão crítica de cunho social,

¹⁹ A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2002, p. 12-13)

econômico e político, que tem como objetivo a superação das desigualdades vigentes no interior da sociedade brasileira do período.

Na década de 1980, marcada pelo desejo de libertação e buscas de melhorias sociais, a educação foca-se na reflexão acerca da elevação da qualidade da prática pedagógica para o professor, em meio a discussões de desvalorização do governo em relação à escola, aos salários e às condições mínimas de trabalho. O professor é o centro, é o agente político de sua classe, que luta por políticas que privilegiem melhores condições para a sua prática pedagógica. Ressalta-se que

a década de 1980 demarcou avanços nos planos teórico e prático: forte esforço de superação do legado do projeto educativo da ditadura civil-militar e a disputa da travessia para definir que projeto de sociedade e de educação se afirmaria. (FRIGOTTO, 2006, p.49)

Na década seguinte, a promulgação de uma nova LDB (Lei nº 9394/96) promove mobilizações intensas de organização no campo da gestão escolar e da prática pedagógica. À gestão escolar, coube a organização administrativa de um novo espaço de aprendizagem, com ênfase no mundo moderno e na entrada das novas tecnologias no interior da escola, na organização dos novos recursos financeiros. À prática pedagógica, coube o estudo, pesquisa e busca de estratégias para lidar com estas novas tecnologias e demandas do mundo moderno. A educação profissional, em crise, busca sua identidade e finalidade, nas idas e vindas de decretos e ações isoladas do governo FHC. Identifica-se nas reflexões de Frigotto um retrato claro das políticas educacionais da década de 1990:

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se por profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do governo (2006, p.42).

Neste circuito de discussões são implantados programas, decretos e ações semelhantes, no entanto dissociadas e geridas por diferentes Ministérios do governo, alinhados aos organismos internacionais.

Frigotto (2011), nos estudos que sintetizam os caminhos da educação brasileira na primeira década do século XXI, alerta que

a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da *minoría prepotente* com as necessidades da *maioría desvalida* acaba favorecendo essa minoría, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população. (FRIGOTTO, 2011, p. 246)

Uma educação profissional que foi discutida com as bases dos movimentos sociais da pré-candidatura do Governo Lula não conseguiu alcançar postos de concretização. Segundo Frigotto (2003), a minoría prepotente não consegue perceber que o mundo globalizado requer um novo perfil de trabalhador. A necessidade de uma educação unitária, integral, politécnica²⁰ ou tecnológica no mundo atual, no entanto, não atende as necessidades da maioria. Nesse sentido, o autor sinaliza características necessárias à formação do trabalhador para enfrentamento do mundo atual que aponta para:

a necessidade de um trabalhador com conhecimento do processo de trabalho que não se limitasse a repetir fórmulas, técnicas, mas que tivesse condições de analisar, interpretar, resolver situações através de uma inserção mais participativa, tornou-se premente no contexto de acirramento da competição no mercado global, [...] como também visa a um trabalhador capaz de consumir bens culturais mais amplo. (FRIGOTTO, 2003, p. 172-173)

Os laços que unem educação e mundo do trabalho possuem intensidade de nós diferentes, que se apresentam de acordo com o contexto político-econômico de uma sociedade. No caso brasileiro, a tensão deste nó sempre esteve nas mãos da minoría prepotente, fazendo deste o elemento de controle de seus objetivos capitalistas. Os direitos sociais não garantidos, como os previstos pela Constituição de 1988 (saúde, educação, moradia, emprego, entre outros) às camadas populares, pouco tem incomodado à minoría prepotente. As lutas continuam intensas, e a tensão do laço adquire alguns instrumentos que podem ajudar em algumas conquistas como o nível de formação dos sujeitos das camadas populares, a possibilidade de luta, mobilização e interferência nas instâncias superiores.

²⁰ Politecnicia: Domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. (SAVIANI, 2003, p. 140)

4.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM PROJETO EM DISPUTA

Não será abordada neste item a história do ensino profissional, pois uma breve introdução ao assunto não supriria a extensão do tema que tem sido bastante trabalhado pelas pesquisadoras Manfredi (2002), Wittaczik (2008) e Garcia²¹. Para não omitir abordagens, fatos, sujeitos que contribuíram enormemente para o surgimento do ensino profissional, ater-se-á ao século XXI, mais precisamente à década transcorrente pós-posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Neste trajeto, os estudos de Frigotto, Ciavatta, Ferreira, Ramos, Kuenzer, Lima Filho, entre outros, subsidiarão as reflexões.

O preâmbulo do Governo Lula propunha-se, desde os tempos de outras candidaturas, um modelo de governo democrático, participativo e integrador onde as bases dos movimentos sociais teriam voz e vez. No entanto, as pressões exercidas pelos mecanismos hegemônicos, saliente-se aqui o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, impunham à realidade brasileira outro caminho, onde as promessas eram de modernização e financiamento. Autores como Frigotto e Ciavatta (2011) evidenciam que houve uma modelagem para um

governo desenvolvimentista de natureza modernizante [...], ajuste da educação e do ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimento, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital.(FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625).

A legislação não garantiu direitos e não organizou a situação do ensino profissional. Pelo contrário, a própria legislação gerou um “quadro ambíguo de políticas educacionais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626). Os decretos, que surgiram pós LDB 9394/96, ora revogados por novos decretos, descredibilizaram a educação profissional, trazendo à tona discursos calorosos, ora em defesa das competências e

²¹ Para aprofundamento no tema História do Ensino Profissional, sugere-se os estudos de: **1) MANFREDI, Sílvia Maria. Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002, **2) WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação Profissional no Brasil: Histórico** <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/educacao01/article/viewDownloadInterstitial/26/21>>**3) GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O Fio Da História: a gênese da formação profissional no Brasil** disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>

habilidades, ora em defesa da separação, ora em defesa da **integração** com o ensino médio. Os documentos que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução 04/99) foram o pontapé inicial da polêmica sobre a noção de competências e que hoje (2012- 2013) ainda inspira, nos estudiosos da área de EJA, EPT e Proeja, preocupações.

O estudo desenvolvido em 2010 por Ferreira intitulado “A Educação Profissional nos PPAs dos Governos FHC e Lula”, onde foram estudados os Planos Plurianuais destes dois momentos históricos para a educação profissional revelam que

Concretamente, o que se observa nos planejamentos plurianuais desenvolvidos pelos governos analisados aqui (FHC e Lula), além da recorrente parceria com o capital privado, é a fragmentação dos programas voltados para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, distribuídos entre vários ministérios e secretarias, o que gera duplicação de estruturas e de financiamento, sem a organicidade necessária para uma nação que precisa se constituir e se desenvolver. (FERREIRA, 2010, p.228)

A rapidez do governo Dilma em implantar um novo programa para a qualificação profissional, expressa claramente a lógica de desconsideração de investimentos já feitos na estruturação de ações para a formação dos trabalhadores e o alinhamento e submissão à política e fortalecimento do capital.

Observadas as metas propostas no PNE 2011-2020, percebe-se, principalmente no que diz respeito à educação profissional e a educação de jovens e adultos, que essas modalidades vêm sofrendo “abusos” e “descaminhos” por parte do próprio governo atual. Numa discussão interessante, Kuenzer apresenta os desafios deste PNE 2011-2020:

o grande desafio do PNE 2011-2020 é conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do Estado, mediante a institucionalização do Sistema Nacional de Educação como instância integradora dos esforços pela democratização da oferta de ensino médio com qualidade. Para tanto, o PNE deverá definir claramente a diretriz indicativa para os investimentos e para as ações, reposicionando, mediante a prática colaborativa entre os poderes públicos, a ação pública estatal, uma vez que há evidências empíricas que comprovam que a pulverização de recursos ou seu repasse para instituições privadas responderem pelas obrigações do Estado, mediante programas pretensamente afirmativos, não tem

apresentado efetividade social, no sentido de impactar positivamente os indicadores de escolaridade, emprego e renda. (2010, p.871)

Das 20 metas do PNE (2011-2020) destacam-se 3 que têm relação direta com a elevação da escolaridade, educação de jovens e adultos e educação profissional:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A formulação de outras propostas de formação inicial promovidas pelo governo Dilma, tem deixado de lado a educação profissional integrada, ferindo o estabelecido na meta 10, afastando-se cada vez mais do previsto no PNE, assim como desarticula a proposta, principalmente do Proeja FIC, que tem como princípio a elevação da escolaridade dos sujeitos. Kuenzer (2006) sinalizou a importância de uma gestão e organização da educação profissional que possibilite uma

educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura. (2006, p.310)

As razões que permeiam as ranhuras da relação educação X trabalho X acesso à formação básica evidenciam claramente que a educação profissional é um projeto em disputa na relação com um projeto de sociedade em que a formação para o mundo do trabalho e a formação para o mercado de trabalho seguem marcando a dualidade entre capital e trabalho. O que corrobora com Frigotto e Ciavatta (2011) quando expõem que a situação atual acontece devido ao que eles denominam “apagão educacional”, ou seja, uma ausência de mão de obra qualificada para dar conta do impacto do crescimento econômico e a fragmentação das lutas e perda de

um horizonte mínimo de unidade que levam as políticas educacionais a serem dominadas pelo pensamento empresarial. Isto se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentada das demandas de mercado.

4.5 É A EXPERIENCIA UMA CATEGORIA FUNDANTE NO PROCESSO EDUCATIVO?

Para explorar o objeto de estudo em foco, buscando levantar junto aos sujeitos as experiências vividas durante os cursos do Proeja FIC, optou-se, como uma das referências básicas, a categoria experiência, pela exploração teórica. Neste movimento, lança-se mão das ideias do historiador Edward Palmer Thompson (1981) e do filósofo Yves Raymond Schwartz (2010), colocando-as em diálogo na tentativa de compreender os sentidos atribuídos por esses autores ao conceito de experiência. A opção por estes autores envolve a busca de novas interlocuções no campo da EJA, em função das contribuições que trazem para ampliar e repensar a ênfase e o valor das experiências de formação dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores

No caso de Thompson, embora seja um autor ainda muito pouco explorado no campo da História da Educação brasileira, conforme alerta Faria Filho (2011), é importante demarcar sua relevância para a educação e em específico para o campo da EJA.

Uma das razões dessa opção se faz em função de que no conjunto da sua obra, como revela Pereira (2004), ele tenha se voltado para o estudo da história da classe trabalhadora, ressaltando “a imagem de um historiador comprometido com a história dos excluídos, uma `história vista de baixo” (p. 303). Isso porque fugindo do olhar da classe trabalhadora projetado pelos grupos ilustrados, ele partiu para estudá-la a partir de suas próprias experiências.

Embora a educação seja uma temática pouco tratada nos escritos de Thompson, no seu ensaio “**Educação e Experiência**”, publicado no Brasil em 2002, ao tratar a educação de adultos, o autor refere-se à forma como a experiência de alunos adultos interfere em sala de aula e nas práticas:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

Nesse sentido, pode-se dizer que Thompson aponta na Educação de Adultos para a necessidade de uma educação que se forme da inter-relação entre a experiência daqueles para os quais ela se destina e as questões próprias do contexto da época. Ciavatta e Rummert (2010) corroboram com essa ideia ao ressaltar essa inter-relação como “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” (p. 466).

Uma outra opção que justifica a escolha de Thompson na discussão da categoria diz respeito suas contribuições à compreensão histórica de construção do Proeja como resultante dos embates no campo das ideias e das lutas da sociedade civil por meio dos movimentos sociais, por um projeto de educação para a classe trabalhadora na perspectiva da formação humana.

Sendo assim, ao tomar a experiência como objeto de estudo numa proposta de escolarização como a do Proeja FIC há que se considerar os processos formativos desencadeados pelas experiências vividas pelos jovens e adultos, nesse Programa, entendendo-o como experiências integrantes de um movimento histórico oriundo de lutas por políticas públicas de formação e educação para a classe trabalhadora, em que as contribuições de Thompson se fazem pertinentes. Para esse autor a experiência vivida mesmo que individual “corresponde a relações constituídas historicamente e revelam as respostas dos sujeitos aos processos históricos em que se encontram inseridos e no qual se articulam múltiplas experiências” (MARTINS, 2011, p.2). Thompson defende que é por meio da categoria experiência que se “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Dessa forma, a experiência se faz uma categoria fundante no pensamento de Thompson para análise dos processos educativos que ocorrem nos movimentos

sociais, “entendendo estes como espaços que podem possibilitar vivências de experiências coletivas e descortinar possibilidades de questionamento e de práticas contrárias às dominantes na sociedade capitalista” (MARTINS, 2011, p.2).

A categoria experiência em Thompson impõe-se como necessária para ajudar a evidenciar a capacidade de homens e mulheres agirem no sentido de transformar as condições que lhe são impostas. “O que implica conceber que homens e mulheres no processo de vida real, pelo qual fazem história, estabelecem relações entre si, entre si e a natureza, por meio do trabalho” (MARTINS, 2011, p.2).

Ainda buscando aproximação com a temática desse estudo, é importante observar a distinção que Thompson (1981) faz entre a experiência vivida (experiência I) e a experiência percebida (experiência II). “A experiência vivida resulta das experiências vividas na realidade concreta e que se chocam com a experiência percebida” (MARTINS, 2010, p.4).

A experiência percebida diz respeito a consciência social tal como é explorada por Marx, e se entrelaça numa relação dialética com a experiência vivida, no sentido de que:

A experiência chega sem bater na porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas passam fome: os que sobrevivem pensam o mercado de outra forma. Pessoas são presas: na prisão meditam sobre a lei de novas maneiras [...] Dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma experiência transformada: e essa **experiência é determinante**, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1978, p. 200-201, grifo no original).

Importa refletir então como as experiências de formação vividas pelos jovens e adultos do Proeja FIC em São Mateus dialogam com as contribuições que Thompson nos traz. Importa também evidenciar como essas experiências vividas individualmente contribuíram para o coletivo. Thompson (1981) trabalha a categoria experiência de forma articulada com a cultura e os valores atribuídos a esta. Para ele:

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

Thompson(1981) e Schwartz (2010) convergem suas ideias a um mesmo ponto, a experiência é única é individual, provocador e promotor de um saber.

A experiência não deve ser um conceito genérico, precisamos poder individualizá-la por intermédio de situações e de percursos sempre em parte singulares; é preciso que consigamos não absorver a experiência no saber, ou o saber na experiência, senão, o problema a experiência é formadora? Perde o sentido (SCHWARTZ, 2010, p.41)

Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17).

Esse desvelar de novos conceitos a partir da história vivida é também elemento de discussão de Thompson que revela que a realização e expressão são elementos de uma consciência social que se reúnem na experiência humana comum exercendo pressão sobre o conjunto, ou seja, desvela-se aqui o conceito da subjetividade.

A experiência foi, em última instância gerada na “vida material”, foi estruturada em termos de classe, e conseqüentemente o “ser social” determinou a “consciência social” [...] as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer agora, manipula a experiência, desafiam a previsão e fogem de qualquer definição estreita de determinação. (1981, p. 189).

Toda manifestação humana é imbricada de conceitos adquiridos a partir de uma experiência única, ninguém viverá a experiência alheia, poderá passar pelas mesmas condições, mas o como ele tomará partido da consciência da experiência, esse é um ato individual recheado de significados particulares, mas que, no entanto, afetam uma classe.

Nos estudos propostos, busca-se evidenciar essas experiências do vivido como individuais, mas que de alguma forma contribuíram para um coletivo. Por outro lado, Schwartz (2010) reforça a ideia ainda de que a experiência tem características de patrimônio histórico pessoal quando traz a seguinte afirmação:

Não sabemos jamais exatamente, contrariamente a um protocolo o qual controlamos (tentamos controlar) todos os determinantes, qual a entidade, a pessoa, o sujeito que faz experiência. É sempre presente seu patrimônio histórico, que é o substrato com o qual esse vai fazer experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência, de saberes, mais ou menos claros para si mesmo. (SCHWARTZ, 2010, p. 43)

A história é concebida como processo da vida real dos homens e das relações que estabelecem entre si, entre si e a natureza, por meio do trabalho. Não é algo para ser treinado, no sentido de repetir, como uma sequência de exercícios físicos ou movimentos sincronizados para se obter perfeição. Neste sentido, experiência aproxima-se mais do conceito de experimentar, onde é necessário provar, vivenciar a partir da sua inserção na história e no contexto.

Entender um processo histórico é buscar, por meio das evidências históricas, apreender como homens e mulheres agem e pensam dentro de determinadas condições:

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por 'relações determinadas' indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares" (THOMPSON, 1981, p. 111).

Esse desvelar de novos conceitos a partir da história vivida é também elemento de discussão de Thompson que revela que a realização e expressão são elementos de uma consciência social que se reúnem na experiência humana comum exercendo pressão sobre o conjunto.

A experiência foi, em última instância gerada na "vida material", foi estruturada em termos de classe, e conseqüentemente o "ser social" determinou a "consciência social" [...] as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer agora, manipula a experiência, desafiam a previsão e fogem de qualquer definição estreita de determinação. (THOMPSON, 1981, p. 189).

As conceituações morais e éticas estabelecidas, na verdade são organizadas a partir de uma experiência, que é autônoma, onde se pode estabelecer escolhas e vontades, dentro de um processo histórico, passa a ser o elemento de controle da condição de um conflito de valor ou conflito de interesse.

5 O QUE REVELAM OS SUJEITOS SOBRE AS SUAS EXPERIÊNCIAS COM A FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo são analisados os dados levantados no percurso da pesquisa, que exigiram olhares atentos às escutas feitas, às diferentes fontes de respostas oriundas das entrevistas e suas relações com as análises documentais realizadas e registros das observações. Tomou-se como critério para as análises o cotejamento com os objetivos propostos e a observância e sentido das respostas às questões propostas nas entrevistas.

As análises estão organizadas em subitens que contemplam: 1) conhecimento dos cursos Proeja FIC, processo seletivo, dificuldades e facilidades encontradas no processo; 2) relações em sala entre alunos X alunos, professores X alunos, alunos instituições; 3) estudo de conteúdos de forma integrada; 4) pontos positivos e negativos percebidos por alunos e professores do Proeja FIC; 5) atuação profissional presente e futura dos alunos; 6) professores marcantes pelo olhar dos alunos; 7) planos para o futuro; 8) a opção ou imposição por lecionar no Proeja FIC; 9) opinião sobre a conduta dos gestores para a implantação do Proeja FIC; 10) participação e opinião na escolha dos cursos Proeja FIC; 11) mudanças na prática pedagógica.

Os Quadros 1 e 2 apresentam a identificação dos sujeitos entrevistados, a fim de garantir uma melhor visualização dos autores das falas.

Alguns dos professores entrevistados atuam também na gestão do Programa e em coordenadorias dos cursos de Eletrotécnica e Mecânica do Ifes Campus São Mateus, assumindo desta forma papéis paralelos e acompanhando as atividades dos professores e o andamento dos cursos técnicos, com o suporte principalmente administrativo.

O Quadro 1 apresenta a caracterização de todos os sujeitos-alunos entrevistados, considerando os cursos frequentados e idade.

Quadro 1 - Listagem de alunos entrevistados

| Nº | Alunos entrevistados | Curso | Idade |
|-----------|-------------------------------|-----------------------------|--------------|
| 1 | Adeilson Costa dos Anjos | Soldador a arco elétrico | 19 |
| 2 | Aline dos Santos Silva | Operador de Caldeira | 23 |
| 3 | Claudemir Calheiros de Amorim | Operador de Caldeira | 43 |
| 4 | Cleidimar Mattos da Silva | Operador de Caldeira | 24 |
| 5 | Gildo Moreira Rocha | Operador de Caldeira | 45 |
| 6 | Kerly Cruz dos Santos | Soldador a arco elétrico | 31 |
| 7 | Luiz Carlos Castro | Operador de Caldeira | 37 |
| 8 | Natalino José Teodoro | Eletricista auxiliar | 52 |
| 9 | Reginaldo Pereira da Silva | Eletricista auxiliar | 34 |
| 10 | Rosana Maria de Jesus | Desenhista Auxiliar Cadista | 43 |
| 11 | Waleska Ferreira Anchieta | Soldador a arco elétrico | 23 |

O quadro acima identifica os 11 alunos entrevistados, sendo 4 mulheres com idades entre 23 a 43 anos, que frequentaram os cursos Operador de Caldeira, Soldador a Arco Elétrico e Desenhista Auxiliar Cadista. Os homens constituem um grupo de 7 alunos, com idade entre 19 e 52 anos, que frequentaram os cursos de Soldador a Arco Elétrico, Operador de Caldeira, Eletricista Auxiliar. Foram mencionadas no Itinerário Metodológico as dificuldades de localização dos entrevistados, a disponibilidade de tempo dos mesmos, entre outros fatores. A confiabilidade se dá em virtude do significado dos dados levantados, tendo em vista a experiência dos sujeitos e as possíveis contribuições destas para a busca dos objetivos desta pesquisa.

O Quadro 2 apresenta a caracterização de todos os sujeitos-professores e gestores entrevistados, considerando cargo e vínculo empregatício, assim como sua idade.

Quadro 2 - Listagem de professores e gestores entrevistados

| Nº | Professores/Gestores entrevistados | Cargo/Vínculo | Idade | Tempo serviço²²/anos |
|-----------|---|---|--------------|--|
| 1 | Bernadete Piol de Andrade | Professora matemática - SME | 40 | 15 |
| 2 | Eduardo José Fernandes | Professor Eletrotécnica/coordenador de curso – Ifes | 33 | 5 |
| 3 | Flávio Tongo da Silva | Professor Eletrotécnica – Ifes | 38 | 5 |
| 4 | João Paulo Barbosa | Gerente de ensino – Ifes | 31 | 6 |
| 5 | Luciano Vignatti | Professor Matemática – SME | 38 | 15 |
| 6 | Marcia Regina Duarte Menegussi Pianca | Diretora – SME | 45 | 20 |
| 7 | Marcília Maria Alves Chaves | Supervisora – SME | 42 | 17 |
| 8 | Samuel Berger Velten | Professor Mecânica – Ifes | 32 | 5 |
| 9 | Temístocles Alves Rocha | Professor BNC – Ifes (SMS, informática) | 42 | 17 |
| 10 | Wilson ObedEmmerich | Professor Eletrotécnica – Ifes | 54 | 5 |

O quadro acima identifica os 10 entrevistados, entre professores e gestores, sendo 2 mulheres com idades de 42 e 45 anos. Estas entrevistadas compõem parte do grupo de gestoras (supervisora e diretora da escola municipal). Os homens constituem um grupo de 8 entrevistados, com idades entre 31 e 54 anos. Neste grupo masculino, 2 estão também no grupo de gestores, ocupando cargo de coordenador de curso e professor, concomitantemente, e gerente de ensino.

5.1 EM RELAÇÃO AOS ALUNOS: CONHECIMENTO DOS CURSOS PROEJA FIC, PROCESSO SELETIVO, DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

²² Tempo de serviço no setor público – área educacional.

Todos os 11 sujeitos alunos entrevistados são jovens e adultos entre 18 e 52 anos, são 7 homens e 4 mulheres concluintes dos cursos de Desenhista Auxiliar Cadista, Soldador a Arco Elétrico, Operador de Caldeira, Eletricista Auxiliar, Operador de Refrigeração e Ar Condicionado. Tais sujeitos buscaram esses cursos do Proeja FIC, segundo eles, com a intenção de “**formação para entrada no mercado de trabalho**”, expressando a consciência da função social da escola na sua formação, como expressado nas falas abaixo:

O que eu tenho que falar é sobre o Ifes, que ele tem que ajudar muito os alunos, mais um pouco, porque o aluno faz um curso desse ele precisa do colégio, porque pra ele conseguir um estágio é difícil, mas se o colégio empurrar vai. Que se o colégio for na empresa pedir lá que estudou no colégio tal tal...eles vão conseguir pra gente, né? O aluno, não consegue... mas se a diretoria do IFES (...)só a gente, fica muito difícil. **Gildo, Operador de Caldeira.**

O que tinha de mais positivo é que se eu fizesse o curso eu poderia conseguir um emprego, amanhã ou depois, pra mim trabalhar né. Tendo um curso eu posso conseguir um emprego, ou fazer um curso mais avançado através desse curso aí. **Reginaldo, Eletricista Auxiliar.**

Demonstraram inicialmente que tinham informações sobre o teor dos cursos pelos quais optaram e que no contexto de São Mateus são valorizados pelo que representam de oportunidades de trabalho “**bem remunerado**”.

Foi bom né. Na idade que eu tenho, eu terminei. Foi muito bom. Era muito bom quando eu falava com os alunos que eu estudava no Ifes e eis ficavam tudo ... eh você estuda nada !!! Tinha que apresentar minha carteira pra eles, minha carteirinha, era bom demais pro povo... pra todo mundo ...eh! Estudá na escola do Ifes que é muito importante. **Gildo, Operador de Caldeira.**

Se não fosse pelo curso, até hoje não estava trabalhando. Não...acho que não tava trabalhando não. **Adeilson, Soldador a Arco Elétrico.**

Apresenta-se nas falas desses alunos uma forte reafirmação da importância da qualificação profissional que a escola oferece e pode respaldar suas buscas por inserção em postos de trabalho, principalmente ao considerar as exigências da qualificação requerida pelas oportunidades que os arranjos produtivos locais vêm abrindo no Município de São Mateus, que passa a requerer trabalhadores mais qualificados.

Observa-se que no processo, embora reconhecendo a importância da função social da escola, alguns alunos acabaram abandonando o curso, em especial com mais ênfases no curso Operador de Caldeira, como indicado nas tabelas do item 2.4. Esses o fizeram, segundo registros do Núcleo Pedagógico, em função das exigências de algumas disciplinas de formação geral e técnica que indicavam para a necessidade de estudos mais aprofundados. Sem o intuito de culpabilizar os sujeitos pelo abandono, percebe-se que a formação buscada inicialmente por eles, na perspectiva do mercado, pressupunha no curso uma imediata inserção em aulas práticas nos laboratórios, destituídas do conhecimento do conteúdo da formação técnico-científica requerida para lidar com as caldeiras, por exemplo. Isto implica desafios para a formação inicial no Proeja FIC no sentido de que do ponto de vista desta proposta, não se trata apenas como sugere Ciavatta (2009, p. 413) de formar mão de obra para o mercado de trabalho, mas de organizar o trabalho produtivo e escolar com elementos técnicos, científico-tecnológicos envolvendo as dimensões histórico-sociais e culturais, implícitas em qualquer processo de qualificação profissional.

Do ponto de vista da formação inicial, o acesso aos editais foi viabilizado pela divulgação das orientações nas escolas, pela mídia local ou pela mediação de amigos, tendo a escola como um dos locais de inscrição. O que pode ser atestado pela fala do aluno, a seguir:

Na época eu fiquei sabendo no colégio que eu estava estudando. Na época eu morava em Pedro Canário e o professor, o nome dele era Jair, ele falou pra mim que era bom pra mim terminar o meu ensino fundamental e aí eu pegava um curso, terminava o fundamental completo. [...] foi ele que me deu sim essa orientação. **Gildo, Operador de Caldeira.**

Todos afirmam que não tiveram dificuldades em participar dos processos seletivos ofertados, na 1ª entrada com as provas objetivas e na 2ª entrada ao responderem ao questionário socioeconômico.

Nós fizemos uma prova a nível de 1ª a 4ª, prova onde tinham questões de marcar “x”, interpretação de textos. [VOCÊ SE LEMBRA SE VC TEVE DIFICULDADE DURANTE ESSA PROVA?] Pra mim e pra, eu acho, que a maioria do pessoal que fez o curso, foi fácil, porque era uma prova a nível de 1ª a 4ª serie. Nós já tínhamos o segundo grau completo, [ENTÃO FOI FÁCIL FAZER A PROVA. ERA

O SEU CASO?] Já tinha o segundo grau. Sim, voltei pra 5ª série somente para pegar o curso. **Kerly, Soldadora a Arco Elétrico.**

Uma questão que não pode passar despercebida nesta fala é que o curso foi demandado por aluno(s) tinham ensino médio completo, o que coloca em questão a própria finalidade do Proeja FIC, ou seja, a sua ênfase na formação inicial. Confronta-se aqui a situação de alunos que já concluíram o ensino médio, conforme tem sido constatado nas experiências do Proeja Médio em Goiânia e Vitória (MACHADO; OLIVEIRA, 2011) e retornam a escola em função da péssima qualidade do Ensino Médio o qual tiveram acesso. Neste caso, o retorno ao ensino fundamental, como explicitado pelo próprio aluno é “[...] somente para pegar o curso”. Isto nos leva a inferir a sua busca por acesso e formação profissional em cursos que viabilizem o acesso ao mercado, acreditando que o simples acesso imediato e conclusão de um curso específico pode garantir o emprego. Essa análise será retomada mais adiante pelos próprios sujeitos.

5.2 RELAÇÕES EM SALA DE AULA ENTRE ALUNOS X ALUNOS; PROFESSORES X ALUNOS, ALUNOS E INSTITUIÇÕES.

Sabe-se que as relações dialógicas em sala de aula produzidas a partir da interação com as condições de vida e de trabalho, no caso específico dos jovens e adultos trabalhadores, são determinantes para o aprendizado e a formação desses sujeitos, o que exige dos educadores o uso apropriado de técnicas e estratégias diversificadas em função de suas experiências de vida. Cada aluno da EJA traz uma bagagem de experiências adquiridas ao longo das trajetórias construídas na escola, na família, na sociedade, nas organizações religiosas, entre outros locais. Relações de afetividade compõem também essas trajetórias relação professor x aluno, como relatado abaixo:

Eu tenho um caderno que ali eu anoto, dia, data que foi ruim e que eu costumo anotar, no meu caderno de caligrafia que eu sabia que só ela mexia. Tem muito detalhe nosso, assim, ela me acompanhou, assim, nos momentos difícil. Eu não tinha ela apenas como a minha professora, eu tinha ela como uma amiga, aquela colega. **Rosana, Desenhista Auxiliar Cadista.**

Diante de um panorama tão complexo, onde se entrelaçam o ser humano, seu cotidiano, suas experiências, surgem a cada dia novos desafios. Estes por sua vez colocam em discussão a atuação e o papel de cada ser, e ao mesmo tempo do “ser” profissional, que carregado de atribuições funcionais ou perde sua identidade ou a acha no sujeito para quem o seu saber-fazer é direcionado. Essa presença, esse perfil aproxima-se com muita frequência do professor de jovens e adultos. Daí em diante, percebem-se outros questionamentos, como: qual seria mesmo o papel do professor? O de ser amigo, o de ser mediador, o de ser tutor? Novas possibilidades surgem e velhos parâmetros são questionados, como nos revela Thompson (1981)

Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17)

Quando partilham essas experiências, constituem novos saberes. Observa-se que o momento da sala de aula é rico e ao mesmo tempo denso e tenso, pois está imbricado de trajetórias muito diferentes que envolvem aqueles que estão em momentos de escolhas ou não escolhas. Aqueles que optam pelas não-escolhas podem provocar o afastamento daqueles que ali estão com o propósito de estudar. A perturbação da ‘paz vigente’, as diferenças de idade, de comportamentos, de atitudes, de valores, no caso da EJA, podem provocar o afastamento e até a desistência, principalmente dos mais velhos, quando não veem no ambiente da sala de aula um lugar acolhedor, prazeroso e tranquilo.

Percebe-se na fala dos alunos que a relação entre eles em sala de aula era prazerosa e amigável. Não apresentavam problemas de relacionamento entre si, sendo, por inúmeras vezes, colaborativos e participativos. Relataram ainda que alguns colegas que infringiam as regras de comportamento e “bagunçavam”, foram deixados de “lado” pelos seus pares para que não atrapalhassem os objetivos daqueles que buscavam pela formação e futuro emprego. Esses relatos estão expressos nas falas que seguem.

A nossa turma era sempre gente boa, era unida. **Cleidimar, Operador de Caldeira.**

Em relação aos colegas era diferente, que tinham pessoas de vários níveis [...] e onde lá poderiam estudar pessoas de segundo grau e pessoas que ainda não teriam feito nível médio, então, para a gente era um aprendizado porque estava recapitulando todas as coisas que

a gente tava vendo naquele momento e ao mesmo tempo auxiliava algumas pessoas. Ajudava, me colocava no lugar como se estivesse estudando junto com eles[...]apesar do nível escolar a gente sempre respeitava o outro e sempre com o objetivo de alcançar o que a gente estava querendo. **Luiz Carlos, Operador de Caldeira.**

Pra falar a verdade, não é aquilo que a gente esperava e poderia ser né. Os garotos com muita bagunça, e a gente, no meu caso, com uma certa idade, não posso comparar com um garoto né de 15, 16, 17 anos. Então a maneira da gente se comportar é uma e a deles é outra. Agora dentro das relações de colegas, tudo bem. Agora só que tem coisa que eles faziam e que pra mim não estava correto né, e aí a gente tinha essa dificuldade porque a gente né, eu, o Reginaldo e o Jean, nós se damo muito bem... sempre se damo muito bem, só que os outros meninos não entrava no nosso time né. A gente queria uma coisa assim e eles bagunçavam muito. **Natalino, Eletricista Auxiliar.**

A relação entre eles traz a tona uma das questões que desafiam a EJA, a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos grupos e as estratégias demandadas dos professores para lidar com as especificidades de aprendizagem, e de comportamento, principalmente com as juventudes. Está presente nos depoimentos o olhar dos adultos sobre a presença de jovens muito jovens e o que isto representa para a convivência, no confronto de valores do certo e do errado, da disciplina, interesses etc.

Mais uma vez emerge, em uma outra leitura, o olhar do sujeito sobre a presença de colegas com ensino médio completo, e o significado que atribui a isto, como uma oportunidade de aprendizado. Ou seja, é importante ressaltar pelo que se pode inferir, a presença de valores como o da não competitividade principalmente em se tratando de um grupo que busca formação profissional para acesso no competitivo mercado de trabalho.

A partir dos relatos de entrevistas, dos sete professores entrevistados, apresenta-se apenas um que demonstrou um olhar, de certa forma diferenciado dos demais colegas, de sua percepção sobre o interesse dos alunos. Para ele, os alunos tinham interesse variável pela sua disciplina, atribuindo esse interesse à busca de apoio em momentos que antecediam as provas para atingir melhores notas. Todos os demais professores registraram que o respeito nas relações era sempre presente e que não tiveram problemas disciplinares ou de outra ordem. As reflexões de Thompson subsidiaram a compreensão dos olhares aqui relatados. Neste caso o autor advoga

que é por meio da categoria experiência que se “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15)

Os outros professores registraram ainda que os alunos eram interessados e que sempre estavam focados na aprendizagem. Os interesses pelas disciplinas, na visão dos professores eram motivados pelas aulas práticas, pela relação do conteúdo com a prática ou pela relação dos conteúdos teóricos com as demais disciplinas práticas. Segundo eles havia

[...] Muito interesse e principalmente na parte prática, e eles adoravam mexer na parte prática da soldagem. Inclusive, alguns tiveram um desempenho razoável, gostei muito da melhoria deles. **Samuel, Professor de Mecânica/Soldagem.**

Parcialmente, tem dia que não se interessavam, dia que se interessavam mais, dias que não se interessavam do que se interessavam. Por exemplo, o que fazia eles se interessarem era quando chegava próximo da prova. **Luciano, Professor de Matemática.**

Sim, apresentava, até porque no caso de informática é de atualidade, a de SMS era uma necessidade específica do curso, onde eles poderiam estar atuando, então ambas as disciplinas apresentaram muito interesse. **Temístocles, Professor do Curso Eletricista Auxiliar.**

5.3 ESTUDO DE CONTEÚDOS DE FORMA INTEGRADA (TÉCNICO E FORMAÇÃO GERAL)

Para o questionamento sobre a integração curricular foi necessária, em todos os casos, uma explicação prévia sobre o que seria o processo de integração curricular utilizando exemplos e situações fictícias a fim de que o aluno se aproximasse da terminologia e do contexto da pergunta. Após estas intervenções os entrevistados passaram a responder com desenvoltura expressando sua compreensão das relações de integração entre o conteúdo das disciplinas da formação geral e técnica.

Olha, pra mim que já tinha o segundo grau, não foi difícil. Deu para associar tudo direitinho. Mas para alguns que tinham dificuldades, ainda eles acharam meio difícil [...] Assim, algumas das matérias com cálculo de operador de caldeira caía alguma coisa que eu estudava no Proeja FIC, mas já o contrário não acontecia. Era, mas é fundamental mesmo. **Aline, Operador de Caldeira.**

A integração defendida pelo Proeja FIC, no cenário aqui apresentado, ainda carece de ser apreendida pelos sujeitos envolvidos no sentido de tomá-la como observa Ciavatta (2005, p. 84 *apud* SEED, 2007, p. 19), como parte de um projeto de formação que considera a educação como uma totalidade social, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos, tomando o “trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, na formação dos trabalhadores”.

Foi percebida por eles essa integração, o que foi interessante, pois citaram exemplos e fizeram conexões entre disciplinas técnicas e da base nacional comum.

Essa integração foi bem interessante porque um conteúdo ligava o outro. Agora, quando era conteúdos que não ligavam ao que você estava vendo, a gente ficava meio assim vendo uma coisa de um lado e vendo outras totalmente diferente do outro. Aí dava aquela complicação um pouco na cabeça, mas dava pra levar bastante. **Waleska, Soldador a Arco Elétrico.**

Olha, bom porque eu estudava no JP uma coisa, vinha pro Ifes via outra...nós estudamos muito negócio sobre pressão, foi muitas matérias né, tratamento de água, dentro da caldeira, fizemos muitas disciplinas. **Gildo, Operador de Caldeira)**

Eu achei bom, principalmente inglês, matemática, ciências – porque a caldeira é toda em inglês e isso ajudou muito, relembrei muitas coisas. **Claudemir, Operador de Caldeira.**

Para os alunos, o conceito de integração estava permeado pelas seguintes abordagens: complementação de conceitos de uma disciplina para outra, junção de disciplinas, ligação de conteúdos a serem utilizados concomitantemente nas disciplinas técnicas e da base nacional comum.

Este olhar dos alunos não aborda com abrangência todo o conceito de integração curricular. Essa integração será promovida por ações pedagógicas e posturas dos professores no trato com o conteúdo.

Outros alunos associaram a integração curricular à quantidade de aulas da base técnica, que para eles eram insuficientes, assim como o tempo empreendido para organização, chegada ao local da aula e retorno às suas residências.

Eu achava o seguinte: a gente tinha uma aula prática no Litorâneo uma vez por semana e eu acho que a gente deveria ter mais aula prática lá no Litorâneo, porque a teoria era importante e lá as vezes a gente ia lá pra escola, matemática, português, já tava sabendo muita coisa, agora o importante lá no curso, acho que foi pouco, acho que deveria ter mais aulas lá no Ifes. [POUCAS AULAS?] É, poucas aulas, uma vez por semana só, quarta-feira. E outra coisa, o tempo é corrido, tinha que chegar lá, às vezes chegava atrasado, tinha que sair antes da hora do professor terminar a aula por causa do ônibus. **Natalino, Eletricista Auxiliar.**

Professores e alunos em seus relatos se aproximam no entendimento do que seria o currículo integrado, situando como importante o trabalho das disciplinas e o fato de estarem presentes no mesmo curso. Aqui, a contribuição, segundo a interpretação dos dois grupos de entrevistados, se localiza no suporte que um campo pode dar ao outro e principalmente nas relações que os alunos conseguem estabelecer entre as disciplinas em si e entre o conhecimento explorado em cada disciplina e a prática do trabalho; o que remete à consideração de Kuenzer (2002) sobre o ensino integrado quando observa que este tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (p. 43-44).

A aproximação com a proposta do currículo integrado ‘**encanta**’ pelo fato deste atribuir sentido a uma prática de educação, no caso a EJA com a consolidação da proposta do Proeja FIC. É para alguns, principalmente aqueles que estão no percurso há algum tempo, uma luz no fim do túnel, já para aqueles que estão assolados pelo medo com o novo, com o lidar com pessoas que precisam ‘muito’, torna-se o apagar das luzes do seu percurso profissional como professor. Os relatos dos professores demonstram esse cenário não desigual:

Eu gosto muito do currículo integrado, parece que você tem um porquê pra explicar para o aluno. Você vai aprender isso porque você precisa para aquilo. Fácil. É mais fácil você segurar a atenção do aluno, prender o aluno mesmo quando o conteúdo não é lá muito legal, divertido; quando ele é chato, maçante. É, eu acredito no currículo integrado por esse lado, mas ainda por uma série dos fatores que nos 2 anos a gente pode analisar, eu acho que precisava estudar alguns tópicos para colocar ou retirar. Mas são estudos

detalhados que a gente só percebe depois de estar colocando em prática. Como a gente não teve uma sequência do Proeja pra por isso aí em prática, ficou guardadinho lá na próxima etapa quando ela acontecer. **Bernadete, Professora de Matemática.**

A percepção do professor da integração curricular é próxima da compreensão de integração de conteúdos, quando um ajuda o outro. Apesar de um pouco deturpada, essa percepção indica a intenção ou a aproximação de uma proposta de currículo integrado. Não é o melhor, mas se de certa forma aparece para o aluno, esse diferencial acentua-se na formação final.

Na fala do aluno aparecem suas percepções sobre a integração:

Sim...algumas matérias sim, português, matemática, algumas coisas, algumas matérias envolvia algumas coisas lá, não todas as coisas, mas envolvia sim. Envolvia sim, tipo assim, para facilitar o lado da gente. [ENTÃO DE CERTA FORMA AJUDOU]... é Ciências, tinha muita coisa... [LEMBRA DE ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ ESTUDOU?] O que eu lembro mais é de Ciências e Matemática. Ciências falava sobre bússola, um negócio lá entendeu, que nós estudava lá é que é um ímã que se repele, assim, eu sei que é em ciências esse negócio aí... MAGNETISMO... isso mesmo! É que lá no curso nós precisava disso lá e também nós estudemos cá também. Matemática também, que tem muito cálculo lá nas contas, exige também na matemática. **Reginaldo, Eletricista Auxiliar.**

Fato interessante relatado é a questão da aproximação com o conhecimento técnico-científico e do quanto é necessária certa sensibilidade para que o mesmo ‘aconteça’ nas turmas de Proeja FIC. A atribuição pelos professores de características externas ou antecedentes (como o pré-requisito) é sempre presente nas falas e reflexões.

Minha formação é engenharia elétrica e às vezes de tanto a gente lidar com a disciplina, com um tipo de público, no máximo que trabalha é com curso técnico, concomitante, integrado...com o tempo a gente acaba perdendo a sensibilidade do conhecimento, a gente esquece uns pré-requisitos que tem no conhecimento então nessa relação com o pessoal da formação geral ou base nacional comum foi muito interessante pois eles mesmos despertavam algumas coisas que eu tinha menosprezado da importância de geometria, de ângulo a, coisa que eu achava que todo mundo sabia. A gente perde a sensibilidade. Então nas conversas eles mesmos já me alertavam isso aí me fazia ficar mais atento... não adiantava chegar na sala de aula e falar logo de um comando de computador sem falar o que é um ângulo, o que é uma reta. Essa interação foi muito interessante, outra... o pessoal do inglês falar da informática, do Autocad, das ferramentas de computação...a gente lida com isso e eu até tinha esquecido e acha que o inglês é meio normal ...então isso foi uma

forma de resgatar, essa interação é muito importante e mesmo que o professor da área técnica ache que não precise, a gente tem uma tendência a achar que não precisa, é imprescindível ter essa troca. Por isso que eu falo, acho que se tivesse tudo fisicamente no mesmo local seria até mais produtivo. **Flávio, Professor de Eletrotécnica.**

Sempre presente, a distância física é elemento complicador até do processo de integração curricular.

Olha só, não teve um trabalho em relação a essa disciplina de Reparos Elétricos, assim não notei uma coisa bem acentuada, até porque é uma coisa assim, não vou nem falar difícil, tem que ter um tempo considerável para poder passar essas informações, eletricidade básica, magnetismo. **Obéd, Professor de Eletrotécnica.**

Nós tivemos esse momento para montar esse programa, mas acabou ficando um pouco meio que, depois que tá montado, cada um ficando com a sua caixinha e não teve uma integração, poderia ter sido melhor. Não teve uma integração tão enfática na questão do andamento do conteúdo. De uma forma geral não atrapalhou tanto. De repente, se tivesse acontecido mais encontros, poderia ter ocasionado uma situação melhor, ou não, não sei. Mas de uma forma geral, aconteceu uma maneira tranquila, não atrapalhou tanto. **Eduardo, Professor de Eletrotécnica.**

A análise das falas dos outros sujeitos acima também afirma que não houve integração, bem como indica a necessidade de mais tempo de encontros e de forma específica, dando destaque à importância da formação continuada de professores na instituição.

O paternalismo pelas instituições, a necessidade de maior atenção por parte dos professores é relatada com muita ênfase, o que ressalta de certa forma, o importante papel do sujeito que coordena, que orienta, que supervisiona os cursos. Este se torna o responsável pela ação didática propriamente dita. Os encontros entre professores tornam-se também elementos constitutivos deste processo, se não, imprescindíveis.

Os arranjos e acordos são necessidades constantes, como demonstrada na fala dos professores. São as ações conjuntas, as experiências advindas destas que dão corpo às relações determinadas que estruturam as classes, os afins, os pares. Thompson agrega a esta discussão a seguinte observação:

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por 'relações

determinadas' indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares" (1981, p. 111).

O olhar dos professores sobre sua organização para o trabalho docente ressalta sua preocupação com a intenção de fazer com que o Programa desse certo. Buscam ressaltar as dificuldades físicas, estruturais e de tempo que de certa forma impediam ou colocavam-se como barreiras em alguns momentos e que não contribuíam para uma melhoria dos encontros entre pares.

De alguma forma isso atrapalhou, porque quando nós trabalhamos com o técnico integrado aqui, nós temos contato com todos os professores o tempo todo, se sentindo uma dificuldade em alguma disciplina, nós solicitamos, eles rapidamente nos atendem. E existe uma facilidade maior na relação interpessoal com respeito a identificar ou não o problema da base. No Proeja, nós tínhamos uma certa dificuldade de nos encontrarmos com os professores do JPB. Era em alguns encontros e nesses encontros nem todos podiam comparecer porque eles tinham aula nos horários dos encontros e essa dificuldade é uma que tem que ser vista também para que eles tenham mais facilidade de vir, de participar aqui pra entender o que nós fazemos com eles aqui e nós irmos lá para passar para eles as necessidade os principais problemas que nós estamos identificando logo no começo e não quando já tá no final do período e só identificar o problema. A gente gostaria de solucionar este problema, identificar ele, e tentar solucionar durante o curso e formar uma mão de obra de qualidade superior. **Samuel, Professor de Mecânica/ Soldagem.**

Aconteceu muito pouco [currículo integrado], nossa escola não tinha um material adequado para tal, se vai atrás de um data show, uma dificuldade... se vai na computação a internet mais não funciona do que funciona...é certo que nós tínhamos a opção de irmos para o lés, e fomos... poucas vezes, poderíamos ter ido mais... mas não funcionou as aulas vivenciadas. Matemática, dia a dia, foram mais conteudistas, infelizmente. **Luciano, Professor de Matemática)**

Não se deve atribuir às práticas pedagógicas da EJA finalidades menores e descaracterizadas de seus sujeitos. Da mesma forma, o currículo integrado a ser colocado 'em ação' precisa ser tomado como meta, sustentado por estudos, trocas, encontros e desencontros, a fim de que ele realmente aconteça. Nas falas acima se apresentam as dificuldades enfrentadas e o desejo de buscar soluções ou mecanismos para que o currículo integrado pudesse 'acontecer'. Nas falas dos professores, evidenciam-se que as dificuldades estavam principalmente alocadas na instituição, nas estruturas físicas, nas organizações dos tempos e espaços dos cursos e turmas.

Na direção de um currículo integrado real e pensando a proposta pedagógica que se quer no Proeja FIC enquanto política pública de governo, Kuenzer alerta que

para definir uma política de governo [...] em uma sociedade complexa, absolutamente díspar sob diversos ângulos, há que se ter os pés no chão: jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja enfrentar e resolver[...]; para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de se cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas. (1997, p.18).

Para a efetivação do currículo integrado, uma das ações de fundamental importância é a organização do planejamento didático. Este é o espaço que os professores devem ter garantido pela instituição e sua organização para discutirem os sentidos e caminhos do currículo, além de estabelecer estratégias para a integração curricular, como afirmado por um dos professores entrevistados:

Pois é! No Proeja, essa necessidade de planejamento, ela fica um pouco mais visível, como é um curso pra um público que não tem tanto conhecimento fica ainda mais necessário trazer componentes, trazer peças, ter tempo para eles montarem, para eles desmontarem e montarem de novo a mesma coisa, pra fixar bastante, acaba que as aulas elas tomam muito tempo porque a gente tem que montar, desmontar, apresentar o que aconteceu. Número de alunos influencia bastante porque um professor você tem às vezes 20 alunos você vai a grupos de 4, como são alunos muitas vezes nunca viram aquilo ali, toda hora chama então a aula fica muito morosa e aí isso pode despertar uma falta de interesse em alguns casos. É interessante que nós professores façamos também um planejamento prévio, montando e desmontando e vendo de repente o que pode estar errado e, então fica evidente esta questão tanto na aula em si quando no planejamento para que aconteça tudo como esta sendo previsto. **Eduardo, Professor de Eletrotécnica.**

O Regimento da Organização Didática do Ifes define que devem ser realizadas duas reuniões periódicas, uma no meio do semestre e outra ao final do semestre. Estes momentos, além dos raros encontros nos planejamentos dos professores da base nacional comum, eram os espaços de construção da integração do currículo.

Os professores conversavam com a mediação das pedagogas e propunham entre si ações de integração curricular.

Como tivemos algumas reuniões, os professores da base nacional comum, eles foram cedidos pela prefeitura, numa parceria Ifes Campus São Mateus com a prefeitura de São Mateus, a gente não vivia no mesmo prédio físico e a gente teve alguns momentos de reuniões né, eu acredito que poderia... se os professores fossem do

próprio campus São Mateus, seria mais interessante porque a gente estaria fisicamente no mesmo lugar e seria mais interessante para trocar informações... mas mesmo assim a gente teve alguns momentos onde a gente pode trocar algumas informações, poderia ter sido mais intenso, mas entra como sugestões de lições aprendidas para o futuro. Então, nosso planejamento embora a gente tenha os dois prédios próximos, tinha liberdade de um para ir lá e outro para ir lá, nosso horário o dia que eu tinha planejamento era exatamente o dia que o professor da área técnica estava trabalhando com meus alunos. Então era muito difícil para encontrar para planejar naqueles 40 minutos... dada a carga horária mesmo. A gente tinha um número de PL maior no Proeja do que na EJA, a Secretaria de Educação fez essa graça de dar um PL maior e era interessante que a gente usava pra fazer apostila, para construir o material.
Bernadete, Professora de Matemática.

Eles aconteciam em dois momentos aqui com a pedagoga nas áreas da base nacional comum e alguns momentos houve o planejamento junto com os professores da área específica de cada curso e aí a gente realmente sentava a gente via as necessidades e fazia a seleção de conteúdos relevantes para cada disciplina. **Marcília, Pedagoga.**

Apesar do número de alunos reduzido, em média 16 em cada turma, quando os cursos chegaram nos últimos semestres de execução, os momentos de planejamento, de elaboração do material didático, de um maior estudo e pesquisa, ficaram comprometidos em virtude da distribuição e aumento de cargas horárias e atuação dos mesmos professores do Ifes Campus São Mateus nos cursos Técnicos Concomitantes e na Engenharia Mecânica, como relata o professor:

16 alunos... carga horária é muito pequena de aulas deles...eu estava com 23 aulas é [meu] limite, mas se eu tivesse uma carga horária mais baixa eu teria solucionado alguns problemas com antecedência. Eu cheguei a identificar algumas coisas, mas tive dificuldades de buscar material por causa do meu planejamento.
Samuel, Professor de Mecânica/ Soldagem.

A partir das falas dos professores, compreende-se que o processo de integração curricular caminhou com grandes dificuldades e não aconteceu com plenitude.

Para que a formação na perspectiva integrada realmente ocorra os momentos de planejamento são indispensáveis e precisam ser garantidos. No entanto, o que pode-se constatar é que esse movimento desencadeado para a integração na experiência de São Mateus, não teve o devido respaldo institucional, comprometendo assim o processo. A articulação entre ciência e técnica precisa ter sentido de “força produtiva” (RAMOS, 2008, p.116) para o jovem e adulto

trabalhador. Este aluno, nesta proposta teve a possibilidade de conhecer a essência da realidade na qual está inserido e descobrirá meios de transformá-la. Estas possibilidades aconteceram na transversalidade entre os saberes-fazer dos professores e alunos.

Como mencionado anteriormente, o encerramento das atividades dos Cursos Proeja FIC no Ifes Campus São Mateus representa um retrocesso no que diz respeito às ações da escola e sua atuação enquanto instituição de educação no norte do Estado. Reforça e confirma a desorganização do Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes, que criou expectativas junto à comunidade em face da necessidade de cursos nessa modalidade, mobilizando poucos esforços para a entrada de novas turmas, não apontando responsáveis para dar prosseguimento ao programa. Esse quadro tem descredibilizado a instituição perante a comunidade, que viu nessa proposta de cursos do Proeja FIC uma possibilidade de inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, como citado em falas anteriores.

5.4 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS PERCEBIDOS POR ALUNOS E PROFESSORES DO PROEJA FIC

A visão que cada professor tem da proposta do Proeja projeto as experiências vividas e sentidas por eles em sala de aula, com os alunos, durante o percurso de execução dos cursos do Proeja FIC no Ifes Campus São Mateus.

Aquilo que é produzido pela experiência tem relação direta com a elaboração de um sentido todo próprio que cada um, individualmente, produz de um acontecimento. Pessoas diferentes podem viver, presenciar ou acometer-se de mesmos acontecimentos, mas terão sentidos ou não-sentidos diferentes daquilo que aconteceu. O saber da experiência está imbricado no indivíduo e sua experiência não pode ser tomada como referência para a aprendizagem do outro, a menos que quando revivida tome outro sentido e assim torna-se própria daquele indivíduo. A vida é única, assim como a experiência. Muitas dessas percepções se confundem com histórias próprias de vida, de formação profissional, onde muitas trajetórias se

entrelaçam com o vivido com os alunos e a prática profissional.. Percebe-se na fala dos professores o quanto a experiência os tocou, os fez posicionar-se e reagir, cada um a seu modo.

Na EJA, qualquer deslize, que a matéria tá difícil, eles desanimam e ali, como tinham algo lá na frente que eles queriam muito, que era o certificado, dava uma animada neles de correr um pouco mais atrás. Eu podia apertar mais o conteúdo, as turmas né, no sentido conteúdo mesmo. Pra mim, esse é um ponto muito positivo: o interesse deles. [...] que tem algo lá que ele poderia ter aprendido, chegou até o momento que um aluno, um dos melhores da sala falou: “Poxa professora eu já tenho ensino médio, mas essa matéria eu não me lembro, se eu aprendi, eu não me lembro. Não faço ideia”. Ele então vem com o ensino médio completo e reaprendendo coisas novas tendo o conteúdo de 5ª série, com o tempo equilibrar, dar aula com desafios pra aquele se pro outro foi até bom o convívio porque o que sabia ajudava o que não sabia, e aí foi melhor [...] Talvez algumas coisas que eu aprofundei muito, que talvez nem fazia parte do currículo, mas eu quis acrescentar porque eles me deram condições, pra isso eu não acrescentei nessa segunda turma, mas foi possível cumprir o programa direitinho. **Bernadete, Professora de Matemática.**

O ponto negativo eu achei que foi aquela parte inicial que eu falei pra você, houve uma divisão [de professores] de que não ia dar certo, eu não acredito... e a partir daí a coisa já começou a abrir aspas e a coisa foi caminhando: vai dar errado, vai dar errado... por mais que desse certo tinha gente querendo que não desse certo. **Luciano, Professor de Matemática.**

A questão do público do edital foi interessante, ter escolhido um determinado público, mas a gente podia lapidar melhor o edital e evitar ter pessoas, alguns oportunistas né do tipo: nós oferecemos um curso de Desenho Técnico Auxiliar...muitos profissionais, que já com o ensino médio, que tinha até condições de pagar um curso particular, como uma Microlins, resolveu entrar no curso para poder se apropriar de um benefício por ser gratuito. Então podia, no futuro, lapidar mais o edital para garantir que esse público seja mesmo. Depois esse próprio público não ficou até o final. Esse público foram saindo no meio do caminho. Mas já atrapalharam a outros que poderiam precisar. Material didático: podia trabalhar melhor os materiais didáticos. **Flávio, Professor de Eletrotécnica.**

A fala do professor Flávio pode ser associada também as reflexões propostas na Tabela 6, do item 2.3, quando são apontados que os estudantes não reprovaram em virtude de rendimento ou dificuldades de aprendizagem, o que aconteceu está relacionado ao desinteresse dos alunos em estudar, às dificuldades em vir para a escola após um dia de trabalho, entre outras. Como relata o professor, eles estão na busca de outros objetivos e acabam por participar dos programas e desistir dos

mesmos impedindo assim àqueles que realmente precisam estar ali, necessitam de qualificação profissional ou seja , dificultam o acesso às políticas públicas, nesse caso, de educação profissional, àqueles que realmente necessitam e que buscam na elevação da escolaridade uma melhor qualidade de vida, um espaço como cidadão na sociedade.

A experiência deriva de um desvencilhar daquilo que a sociedade capitalista impõe. Supõe um parar para olhar, pensar, ouvir, sentir, suspender a automação da ação, colocar-se num local de incômodo onde algo possa sensibilizar o sujeito. Nas falas acima citadas estas manifestações apresentam-se com muita veemência.

Para que essa experiência ocorra, o sujeito da experiência precisa proporcionar espaços de acontecimentos, precisa ser passivo, aberto, paciente, dotado de atenção, ter uma abertura essencial. É incapaz de experiência aquele sujeito a quem nada lhe passa, acontece, toca, alcança, afeta, ameaça, nada o ocorre.

A percepção de abertura do espaço para oferta de curso em uma instituição renomada, com acesso aos laboratórios, professores com disciplinas práticas diferenciadas, atribui um sentido de volta às origens da própria instituição Ifes. Percebe-se na fala dos professores a preocupação com a formação, com os conteúdos, com a 'falta de pré-requisitos' dos alunos, mas acima de tudo mostra também a preocupação com a busca do aluno, a formação humana e o sentido da escola para estes alunos e professores.

[Pontos positivos] É de você ver que é a inserção de pessoas simples né, com interesse de aprender, desafio de você pegar pessoas, cidadãos diferentes do que você dar, ou seja, tentar diminuir a exclusão. Então foi o lado social, isso é que te dá motivação. Você se esforçar para da melhor maneira possível você buscar uma didática diferente, saber que existe. Eles não tem a base do ensino médio, mas você voltar pra ir buscar na base dele, do referencial dele, pra mim foi muito bom isso. Eu notava você colocar na língua deles, mais simples, não inventar dificuldade, com isso ficou um pouco lento, mas funcionou, o número de peixes diminuiu, mas conseguiu alguns ali. Foi eficiência e eficácia aconteceu, devido à base, então eu tinha falado pra você colocar pra esse público alguma coisa de eletricidade que seja mais simples e que tenha uma aplicabilidade no mercado tipo instalações de padrão, instalações prediais. **Obéd, Professor de Eletrotécnica.**

Já os pontos negativos são as dificuldades de uma forma em geral, que você tem no ensino público, porque a gente acaba recebendo

vários alunos que não têm os conhecimentos básicos em um ponto em que ele deveria já ter esse conhecimento. Se tem alunos que já passou de 1ª a 4ª série, então já tinha que saber fazer conta de somar, subtrair e muitas vezes a gente vai e pede um cálculo alguma coisa e ele não sabe fazer. A gente pede uma interpretação de texto e ele não sabe escrever um relatório e ele não consegue fazer, ele não consegue sair do lugar. A gente se depara muitas vezes com a dificuldade do aluno no quesito educação básica. **Eduardo, Professor de Eletrotécnica.**

Conheci alguns que colocaram como uma opção de ter um certificado, outros, é uma opção de mudar de vida, encontrei um outro dia, que era apanhador de café e disse que continua 'panhando' café. Agora já teve outra senhora lá do Rio Preto que conseguiu formar, que vai caminhar, e a assim eu acho que quando a gente começa a fazer uma divulgação mais direcionada explicando o que que é, porquê e o que pode acontecer e você começa a fazer um certo tipo de refinamento do aluno que vai pra sala de aula. **Temístocles, Professor de Eletrotécnica.**

Pra mim o ponto positivo maior a aluna Selma, ela tava com problema com marido que não deixava ela estudar [...], ela vinha pra cá de qualquer jeito. Depois que acabou o curso, um dia eu estava assistindo o jornal do ES TV 2ª edição e lá mostrou ela numa escola construindo estruturas com solda lá dentro. Pra mim aquilo ali, pra mim, foi o máximo de superação, inclusive da aluna, achei fantástico. [E OS NEGATIVOS?...]...é que podiam se preocupar menos com políticas e na verdade trabalhar o que tem que ser trabalhado: melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, facilitar o transporte de ônibus, conceder o transporte em dias que eles não teriam aulas mas nós teríamos, eles teriam que ter esse transporte, e sei lá, fornecer uma alimentação. Uns tinham dificuldade de se alimentar, corriam para pegar o recreio do JPB que era a única forma que eles tinham de se alimentar ali. E mesmo se a gente estivesse engrenado em um conteúdo, nesse momento, eles não deixavam passar... **Samuel, Professor de Mecânica/Soldagem.**

A Figura 3 ilustra a reportagem veiculada no jornal A Tribuna que fala da satisfação de Selma Mendes, aluna citada pelo professor Samuel em seu relato imediatamente acima, em relação à sua atuação como soldadora.

O tempo, ou melhor, a má administração do tempo, tem suprimido cada vez mais oportunidades de experiências. Esta imposição da “emergencialidade” está nitidamente impressa em currículos de enorme complexidade e tamanho, onde conteúdos que são arremessados aos alunos de forma rasa, com tutoriais e suporte

tecnológico a fim de proporcionar aulas velozes e ‘interativas’ (entre o computador, o Datashow – pois o aluno não pode se manifestar devido ao tempo da aula e do currículo), desprestigiam o valor da experiência, da vivência.

Figura 3 – Reportagem com a aluna Selma Mendes, Jornal A Tribuna

14 ATRIBUNA VITÓRIA, ES, SÁBADO, 28 DE JANEIRO DE 2012

Cidades



SELMA EM AÇÃO: “Dá muito mais prazer saber que é algo que vai ser visto por muitas pessoas”, comemora ela

CARNAVAL 2012

Soldadora dá show nos carros alegóricos

Selma Mendes pega no pesado no barracão da Boa Vista e realiza com desenvoltura trabalho feito por homens na montagem dos carros

Maria Elisa Almeida

Quem vê todas as cores, beleza e delicadeza das alegorias nos desfiles de Carnaval, não imagina o trabalho duro escondido atrás de cada pluma e brilho de um carro alegórico.

Este ano, a Boa Vista conta com um reforço inusitado na sua equipe de montagem de alegorias, a baiana Selma Mendes. Ela traba-

lha como soldadora no barracão da escola.

“É um trabalho que exige resistência física, por isso normalmente é feito por homens. Mas eu gosto de barulho e movimento. De resto ficar sentada parada”, disse Selma.

A baiana de 42 anos que atualmente mora em Inhagueta, Vitória, confessou que nunca assistiu ou participou de um desfile de escola de samba em sua vida.

“Quando era mais nova eu pulava Carnaval de rua na Bahia, mas nunca vi um desfile de escola de samba”, contou.

Selma e seus colegas já concluíram a montagem de um carro alegórico e estão trabalhando na base da segunda alegoria. Ela se diz curiosa para saber como os carros

vão ficar na avenida.

“Estou fazendo algo que gosto. Dá muito mais prazer saber que é algo que vai ser visto por muitas pessoas. Quando estiver na avenida vou ficar satisfeita sabendo que ajudei a construir aquilo.”

O presidente da escola, Emerson Xumbrega, contou que a equipe está muito satisfeita em ter Selma trabalhando com a Boa Vista.

“Acho que é algo inédito no Carnaval ter uma soldadora no barracão. É um serviço pesado e por isso normalmente feito por homens, mas a Selma é excelente. Ela é detalhista, delicada e caprichosa. A solda dela é perfeita”, elogiou o presidente.

A Boa Vista desfila no sábado, dia 11 de fevereiro no Sambão do Povo.

Fonte: ALMEIDA, 2012.

Quando perguntados sobre os pontos positivos de sua experiência no Proeja FIC quando eram alunos, algumas questões (afetivo-sociais, elevação da escolaridade, possibilidade de melhorar de vida, vivências práticas) surgiram permitindo a sistematização das falas dos alunos.

Em relação às questões afetivo-sociais, os alunos relataram a importância das mesmas, e de estar num ambiente de amizade ou que poderia fortalecê-las.

Primeiro é as amizades, arranjei amigos novos na sala, também esse curso aí me ajudou bastante, tô trabalhando na área de solda aí... Graças a Deus! Tô ai até hoje. **Adeilson, Soldador a Arco Elétrico.**

Outra questão levantada pelos alunos foi a da elevação da escolaridade, que foi oportunizada pela experiência do Proeja FIC, em que puderam relembrar conhecimentos antes aprendidos, aprender novos conceitos, se prepararem para outros desafios que envolviam conhecimentos escolarizados (ENEM, concursos, etc). Tema sempre presente nos relatos dos alunos, a elevação da escolaridade vai de encontro aos objetivos do Proeja FIC, mencionado no Documento Base (2006) e incorporados pelos alunos, como característica essencial para melhoria de vida, acesso a bens e maior participação social. social.

Lembrei de várias coisas. Tinha muito tempo que não estudava. Isso foi muito bom. **Claudemir, Operador de Caldeira.**

Os pontos positivos foi só de eu ter voltado a estudar e lembrar o que eu não sabia mais, ajudou em algumas coisas.. [QUE COISAS?]. Muitos concursos que eu fui fazer, consegui passar, lembrei algumas coisas.[AH QUE BOM VOCÊ FEZ CONCURSOS A PARTIR DAQUILO QUE VC ESTUDOU? VC CONSEGUIU APROVAÇÃO EM ALGUM...no ENEM?] mesmo ano passado fui bem...por causa das aulas, o que eu tinha esquecido eu lembrei. **Luiz Carlos, Operador de Caldeira.**

Outra questão muito mencionada foi a possibilidade de melhorar de vida a partir de uma formação, foi a possibilidade de acesso a um novo emprego, que tenha melhores rendimentos, e possibilidades de crescimento pessoal. Alguns alunos entrevistados, como os indicados abaixo, tem consciência do quanto é importante a formação escolarizada e o quanto esta pode contribuir, em todos os aspectos, para novas oportunidades de inserção no mundo do trabalho. A escola na compreensão destes alunos é a ponte para melhores oportunidades e valorização do ser humano e da sua situação de cidadão crítico. É por meio da elevação da escolaridade que

ele se vê cercado e protegido pelos direitos, pelas políticas públicas, pela condição de disputar igualmente espaços antes privilegiados pelos detentores da escolarização.

O que tinha de mais positivo é que se eu fizesse o curso eu poderia conseguir um emprego, amanhã ou depois, pra mim trabalhar né.tendo um curso eu posso conseguir um emprego, ou fazer um curso mais avançado através desse curso aí. **Reginaldo, Eletricista Auxiliar.**

Olha pra mim, ele abriu enes caminhos [...], eu nunca havia me valorizado como ser humano, que eu era capaz, porque naquela época era doméstica, morreria como empregada doméstica. Foi daí que eu tinha feito a prova da prefeitura pra serviços gerais e continuei trabalhando em casa de família. foram longos e longos anos. Nunca ninguém chegou pra mim e falou assim: “Olha você tem que estudar, você tem que voltar, cê tem que crescer”. Uma patroa minha, quando eu falei com ela que ia retornar aos estudos, ela falou assim: “Oh Rosana, vai mesmo que eu já vi”, eu trabalhei pra ela quase uns 8 anos, “você já não serve mais pra trabalhar, você tem um conhecimento tanto quanto o meu, você precisa caminhar, ir a frente”. E o lfes me deu essa base, que quando você quer, você consegue, você corre atrás, você luta pelos seus objetivos, né. Foram 2 anos. Tinha vez que não tinha condições nenhuma, tinha que acordar muito cedo. Às vezes a gente tinha que descer pro Litorâneo 2 vezes por semana, que seja. A minha companhia é que eu carregava meu esposo - que pra lá sozinha eu também não vou, você vai? Ele matava um dia de aula no João Pinto, “eu vou com você”. Pra mim foi muito prazeroso, eu lucrei muito. **Rosana, Desenhista Auxiliar Cadista.**

Outro ponto positivo citado foi o das vivências práticas ainda não conhecidas ou aperfeiçoar práticas realizadas no campo do empirismo e a possibilidade de certificá-las cientificamente. Os conhecimentos adquiridos com as relações sociais do cotidiano passam então a ser “testadas” e tomam outra nuance na vida desse sujeito. Schwartz (2010, p. 43) indica que o patrimônio histórico pessoal é sempre presente, que este faz parte do substrato com o qual esse vai fazer experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência , de saberes, menos claros para si mesmo. Desta forma compreendem-se as falas abaixo:

Pra mim foi todos excelentes, eu aprendi muita coisa, inclusive na parte elétrica, a gente faz alguma coisa, só que a gente faz de uma forma assim que acha que tá certo. É porque a eletricidade é o seguinte, ou dá certo ou dá fogo (risos). E depois do curso eu comecei a fazer assim, a instalação toda lá de casa por exemplo, eu troquei a fiação, então a gente já faz a coisa sabendo o que é certo e o que é errado. [PRA DAR MENOS FOGO (RISOS)...] Eu pra mim foi excelente, uma pena que a gente não tivemos mais aulas

práticas. Precisava de mais aulas práticas. **Natalino, Eletricista Auxiliar.**

Ah! Era bom porque quando tava lá eu fazia. Colocava a gente pra abrir válvula, ligar válvula, fechar, botar ela pra ligar era muito interessante. Pra mim aquilo foi muito bom. **Gildo, Operador de Caldeira.**

Destaca-se aqui a importância do conhecimento técnico-científico pretendido na formação integrada e o que isto contribui para mudanças na forma de olhar e do fazer de suas experiências práticas, como foi o caso da eletricidade, citada pelo aluno, o conhecimento prático uniu-se à prevenção de acidentes, por exemplo, melhorando as condições de acesso e uso da eletricidade na casa e conforto da família, como usufruto de direitos de cidadania

Os alunos relataram nas entrevistas que os pontos negativos da experiência de serem alunos do Proeja FIC passaram por situações alheias à sua vontade, como o estágio supervisionado, que no caso do curso Proeja FIC, não é obrigatório, mas suscitou por parte dos alunos a intenção de fazê-lo e acreditaram que fazendo, vivenciando o estágio seriam oportunizados com vagas de emprego.

Não foi bom foi a parte do estágio, que eles falaram que ia ter, todo mundo esperou, todo mundo questiono por causa disso, que não teve. A gente gostou muito da visita, naquela vez que teve a visita, a gente achou assim, nossa, agora vai... só que depois, esfriou de novo ai todo mundo perdeu as esperanças. **Aline, Operador de Caldeira.**

O ponto negativo pra mim foi que eu tinha que sair de Pedro Canário às 17h da tarde, pegava o ônibus 6 horas chegava aqui às 7h entrava na escola, saía 10h20min e chegava na minha casa meia noite, em torno de 11 e meia a meia noite. E na escola ponto negativo mesmo é o seguinte: porque terminou o curso e do curso ficou ruim pra gente arrumar emprego, porque tem que ter a carteira assinada, porque sem carteira assinada a gente não emprega, e outra coisa, foi o estágio que o colégio prometeu dar pra gente e conseguir pra gente e não conseguiram. Depois que você terminou o curso o que ficou de mais significativo: Foi bom né. Na idade que eu tenho, eu terminei. Foi muito bom. Era muito bom quando eu falava com os alunos que eu estudava no Ifes e eis ficavam tudo ... eh você estuda nada !!! Tinha que apresentar minha carteira pra eles, minha carteirinha, era bom demais pro povo... pra todo mundo ...eh! Estudá na escola do Ifes que é muito importante. **Gildo, Operador de Caldeira.**

O vínculo do estágio como a efetivação de um lugar no mundo do trabalho é evidenciada pelo aluno acima. Ele indica o estágio como forma de aproximação com

uma oportunidade de emprego. Para ocupação de vagas de emprego, geralmente é exigida experiência comprovada, sendo o estágio neste caso, a oportunidade primeira dessa efetivação.

O fato de lidar com um universo muito heterogêneo de desejos e ações favorece maior proximidade com a realidade do que é ser “humano” e de como a instabilidade é presente no contexto da sala de aula de jovens e adultos, quando temos faixas etárias muito diferentes.

Esse contexto, no entanto permite refletir sobre a possibilidade de ter e promover aprendizados, enquanto educadores, formadores de outros tantos que também sentem, vivem e refletem sobre suas vidas.

Outro fator de descontentamento dos alunos foi direcionado aos seus pares, isto é, relatavam que as “bagunças” em sala de aula realizadas por jovens sem interesse, atrapalhavam aprendizado e concentração, mas que mantinham-se em situação de conformismo a fim de também não procurarem ou causarem maiores problemas. Lidar com regras e normas impostas pelas instituições era complicado, visto que em algumas posturas as instituições divergiam, como foi o caso do uniforme, que na escola municipal era obrigatório para acesso. Já no Ifes, para o aluno do curso noturno, independente da modalidade, o uniforme era facultativo. Essa e outras situações foram vistas pelos alunos nas entrevistas como pontos negativos, o que é evidenciado nos a seguir:

Alguns professores e algumas coisas na escola, as mudanças na diretoria... cada dia que a gente chegava na escola era uma regra diferente. Era pra combinar e acertar desde o começo do ano, ai mudava sempre as regras. Eu não morava em São Mateus e tinha que sair cedo pra pegar transporte e chegar na minha casa porque não tinha outro transporte, aí teve uma época que tinha que perguntar para a coordenadora para sair mais cedo ai ela falava eu não sei tem que ficar até o final, ai mudava tudo. **Claudemir, Operador de Caldeira.**

Essa relação da bagunça que eu já falei, que atrapalha muito, porque o cara ia pra lá pra bagunçar, professora passava o trabalho no quadro e ele ia lá e tirava uma foto, não copiava, e ficava brincando e conversando. Esse mesmo aí você pode perguntar pro Reginaldo e para o Jean que eles vão falar pra você. Os meninos são bacanas, só que no meio de, a gente começamos com 20 e poucos e terminamos em 12-13. Então nem todos são bagunceiros, mas se tem dois bagunceiros no meio de 6, vai contaminando, então eu acho

que a bagunça atrapalhou muito. Atrapalhou ele, atrapalhou a gente e atrapalhou os professores. **Natalino, Eletricista Auxiliar.**

5.5 ATUAÇÃO PROFISSIONAL PRESENTE E FUTURA DOS ALUNOS

Quanto à atuação no mercado de trabalho, se estavam ou não trabalhando quando ingressaram no Proeja FIC, dos onze alunos entrevistados, oito disseram que estavam desempregados e três disseram que antes do curso eram autônomos, e continuam sendo. Apenas um disse estar, no momento da entrevista, trabalhando na área (soldador) e um relatou que surgiu a oportunidade, no entanto ele estava sem o diploma para confirmar que havia feito o curso de Caldeireiro, e por este motivo estava em São Mateus.

Eu era autônomo, era pedreiro, depois fiquei numa obra grande. Agora tô no seguro porque a obra terminou em fevereiro. [VOCÊ JÁ VISLUMBROU ENTRAR NO MERCADO DE TRABALHO NA ÁREA DE CALDEIRA?] Sim, já apareceram duas oportunidades, em uma foi estágio, outra emprego mesmo e este a firma tá pedindo o certificado. Eu vim aqui buscar o certificado. **Claudemir, Operador de Caldeira.**

Três alunos atuam na área de vendas, no comércio formal, em lojas no centro da cidade, com carteira assinada. Outros dois entrevistados, que atuam na área de vendas, são na verdade vendedores autônomos, um de bijuterias e semi-jóias e outro que possui barraca que instala em festas para venda de bebidas e quitutes.

Quando eu comecei eu estava desempregado, depois de uns 4 meses eu empreguei na Águia Branca. **Cleidimar, Operador de Caldeira.**

Não! Eu trabalhava. Desempregado não, nunca! Eu trabalho fazendo festas... eu trabalho por conta própria... [E HOJE O QUE VC ESTA FAZENDO?] O mesmo que eu tava fazendo... (risos) Continuo trabalhando com festas. **Gildo, Operador de Caldeira.**

Não! Eu era autônomo. [E HOJE ?] Hoje continuo autônomo, só que eu trabalhava com vendas e hoje eu trabalho aqui (pequeno comércio de uma porta onde ele vende de tudo: brinquedos, bolsas, cinto, carregador celular...um camelô de porta, registrado). Essa loja era minha, depois eu vendi pra ele, ele precisou fazer uma cirurgia e

me chamou e agora tô preso aqui. Vim pra ficar 15 dias, já vai 4 meses. E a gente tem uma sociedade aqui, a gente divide os lucros e prejuízos, e tô aí. Não tenho uma carteira assinada, mas posso continuar aqui por um ano ou dois e posso amanhã tá fora, negócio sem previsão. **Natalino, Eletricista Auxiliar.**

Já em 2009 eu fui chamada na prefeitura. Assim que eu entrei no Ifes a minha carta veio. Hoje eu sou merendeira na escola da Prefeitura. Trabalhei quase dois anos na Ouro Negro (Escola da rede municipal localizada em Guriri), na parte da limpeza. Depois estavam precisando de merendeira nas escolas, aí tinha que fazer remanejamento, aí me levaram para a Ovelhinha (Centro de educação infantil municipal também em Guriri). Por isso que eu estou dizendo que as coisas estão melhorando... **Rosana, Desenhista Auxiliar Cadista.**

Eu estava desempregada. Hoje eu estou trabalhando como vendedora numa loja de Sky, e vende outras coisas também, mas estou como vendedora. Mas na parte do curso mesmo, eu não consegui nada, nem um estágio, até hoje. **Waleska, Soldador a Arco Elétrico.**

Percebe-se nas falas dos alunos que muitos deles já tiveram contato com o mundo do trabalho. A formação inicial agregou outros conhecimentos, principalmente técnicos e científicos. Eles trazem uma bagagem específica proveniente do mundo do trabalho e de outras trajetórias.

O conhecimento técnico e científico incorporado pela participação no Proeja FIC acrescentou a alguns alunos a possibilidade de atuação no campo de estudo.

5.6 PROFESSORES MARCANTES PELO OLHAR DOS ALUNOS

Uma aprendizagem significativa demanda gestão do conhecimento com caráter dinâmico, intenso planejamento dos professores, da gestão da escola e dos demais envolvidos no processo.

Quando o sujeito aprendiz consegue identificar no professor esta proposta de aprendizagem significativa, os elos de afetividade tornam o ensinar e aprender, de ambas as partes mais prazeroso e marcante. Nesse sentido, as relações de afeto,

são elementos cruciais e determinantes, mas não são as únicas, é preciso um entrelaçamento entre conhecimento e significados de mundo, e de seres que ocupam papéis que se complementam.

Percebe-se nas falas abaixo estas relações:

Uma especial foi a Mirian, ela era um amor de pessoa, sabia lidar com a situação, com a forma de ensinar com os alunos, ela mostrava assim com o jeito de ensinar como que a gente ia poder adquirir mais no Proeja FIC. Ela conseguia interligar assim as duas coisas e ela deixou uma lição ótima. [TEVE MAIS ALGUM PROFESSOR QUE MARCOU?] Gibão! Esqueço dele nunca! Ele fazia a matéria ficar mais fácil, todo mundo entendia com ele, ele e o Thieres, esqueço deles nunca. [COMO ISSO ACONTECIA, COMO ERA A FORMA DELE FAZER ISSO?] A forma dele explicar, ele assim colocava a forma comum do dia a dia da gente, a forma de como a gente agiria num operador de caldeira, tudo se tornava mais fácil. O Thieres também, ele era mais é segurança do trabalho ele trabalhava muito bem com isso. **Aline, Operador de Caldeira.**

Todas pra mim foram boas, todas eu aprendi alguma coisa interessante para minha vida cotidiana. Mas eu acho que a matemática deveria ter mais um pouco de aula, pela minha idade né, eu tinha parado de estudar com 27 anos. Tinha 27 anos que eu tinha parado de estudar, voltei a estudar novamente, então, são matérias novas... são formas diferentes de se ensinar, então eu acho que a matemática tinha que ser um pouco mais detalhada por que as vezes fica muito difícil. **Natalino, Eletricista Auxiliar.**

Olha, a Bernadete, Professora de Matemática, a Rutiléia, e a Mirian. A Mirian assim era o nosso xodó, ce sabe que ela foi embora mais deixou coisas valiosas. Quando eu olho no meu caderninho de caligrafia.. ela falava assim: escreve com calma, vai devagar. Às vezes ali, que eu tenho o hábito de não conversar muito quando a coisa tá pegando, como diz o povo lá fora, o bicho tá pegando, a situação tá difícil eu não costumo muito conversar com as pessoas, eu abro uma agenda, eu tenho um caderno que ali eu anoto, dia, data que foi ruim e que eu costumo anotar, no meu caderno de caligrafia que eu sabia que so ela mexia tem muito detalhe nosso assim ela me acompanhou assim nos momentos difícil, eu não tinha ela, apenas como a minha professora, eu tinha ela como uma amiga, aquela colega, que quando ohhh a coisa ta ficando feia. Quantas vezes ela falou: Rosana, me ajuda em oração. Eu sabia que ela tava orando por mim e eu ia orar por ela também, né. Esses são os professores que nos atendia no João Pinto Bandeira. E os professores do Ifes, nós tivemos assim o Suamir que foi, assim, professor, assim, que era excelente, porque ele cobrava muito ele queria que os desenhos saíssem perfeitos, e eu, com a minha canhotinha não dá. Tenta que você consegue. E tinha que saí bonitinho. E se hoje eu sei o que é uma reta eu agradeço a Deus e a ele por ter me ensinado. João Paulo, que assim que ele saiu, continuou no mesmo passo do Suamir, né. E assim eles passaram

pra gente apenas um ensino assim, mas eles passaram pra nós técnicas que depois eu vou mostrar em papel que hoje eu posso sentar com um engenheiro, ou com um meu construtor e se ele fazer algo errado eu posso dizer não tá certo, desmancha e faz assim. Porque ele passou isso pra gente, ele passava as técnicas, nos aprendemos as técnicas né. A prática eu tenho que correr atrás que é jogar tudo o que eu tenho para o Autocad , que tá me faltando um PC, mas quando isso chegar, as coisas vão melhorar ... [E VAI CHEGAR NÉ?...] se Deus quiser. **Rosana, Desenhista Auxiliar Cadista.**

Algumas relações, construídas nem sempre pela afetividade, marcam as experiências dos alunos do Proeja FIC. Essas marcas, associadas a regras, e normas, no caso de jovens e adultos trabalhadores, são resolvidas mediante a expressão do que pensam, diretamente às pessoas envolvidas, sem intermediações. As relações “adultas” acontecem a todo o momento em sala de aula.

O professor de história do último ano, porque ele era muito rígido, ficava controlando os alunos, até para ir no banheiro, mas depois no final do ano a gente conversou e fizemos uma avaliação daí todo mundo falou o que pensava, eu mesmo falei com ele que ele era muito turrão. Depois todo mundo pediu desculpas e ficou tudo bem. **Claudemir, Operador de Caldeira.**

5.7 PLANOS PARA O FUTURO

O bom emprego traduz a estabilidade, a garantia de uma vida digna para a família e o cumprimento das responsabilidades financeiras, afetivas, histórico e culturalmente atribuídas ao mantenedor da família ou àquele que assume este posto, provisoriamente ou de forma permanente em virtude de trajetórias percorridas.

Eu queria entrar numa área melhor, Petrobrás, esses lugar assim uma outra empresa, isso mesmo... . Eu tô querendo fazer outro curso de eletricista. Muitas pessoas falavam que eu não ia passar nesse curso, aí e to hoje ai né... calá a boca deles... Graças a Deus passei, agora to ai trabalhando aí. Graças a esse curso aí eu tô trabalhando. **Adeilson, Soldador a Arco Elétrico.**

Eu quero continuar estudando, quero alguma coisa na área de mecânica, fazer um curso de eletricista para complementar meu certificado de caldeira. Quero mais certificados. [TEM ALGO A COMPLEMENTAR] Quero dizer aos diretores deste curso que ofereçam ele mais vezes. Eu vim de Maceió, lá eu perdi uma

oportunidade na fábrica da Coca-Cola, porque eu não tinha a formação. Tem que ter mais esse curso, precisa de muita gente e muita gente precisa para trabalhar em caldeira. Tem que abrir mais vagas, mais cursos, foi muito bom pra mim.eu trabalhava de pedreiro numa firma e tinha uma caldeira, ai quando o operador saia para almoçar pedia pra eu olhar e se desse algum problema La nos relógios pra ligar pra ele, eu sempre gostei ...vai ser muito bom pra muita gente. **Claudemir, Operador de caldeira.**

Rapaz tanta coisa! Deixa eu ver... Esse ano agora eu pretendo iniciar a faculdade, vixe é tanta coisa. Fundamental mesmo é isso mesmo, iniciar a faculdade. **Cleidimar, Operador de Caldeira.**

Um bom emprego... [NESTA ÁREA. OU VOCÊ SE DECEPCIONOU? GOSTARIA DE IR PRA OUTRA AREA?] Pode ser nessa ou pode ser ne outra...é que agora melhorei um pouco, pulei né. Antes eu tinha só a quarta série, agora hoje tem o fundamental completo. Agora tô até fazendo o segundo ano. **Gildo, Operador de Caldeira.**

Fazer uma faculdade, ou um curso profissional melhor, avançar melhor no Autocad e ser uma boa desenhista. **Rosana, Desenhista Auxiliar Cadista.**

Quando perguntados sobre seus planos para o futuro, os alunos reforçaram a necessidade e o desejo de continuarem estudando para buscarem melhores empregos, melhores posicionamentos sociais. Expressaram nas falas o sentido de satisfação de terem finalizado uma etapa e da possibilidade de continuarem buscando novas formações .Outra evidência apontada é o fato de se sentirem orgulhos e de poderem de alguma forma estar inseridos no mundo do estudo, do participar novamente de situações que fazem parte do cotidiano de um estudante.

5.8 A OPÇÃO POR LECIONAR NO PROEJA FIC OU IMPOSIÇÃO

Nas respostas dos professores, quando perguntados se foi opção pessoal lecionar no Proeja FIC, subcategorias diferentes se apresentaram das então imaginadas (SIM e NÃO). Existiram aqueles que optaram por se identificar com o público, com a proposta, por quererem acreditar que era uma nova.

Foi uma opção minha, eu levantei a mão na distribuição das disciplinas. O Proeja eu quero pra um desafio, uma coisa nova até pra ter o conhecimento meu global da sociedade, procurar ver como

seria a inserção da sociedade do ensino. São pessoas diferentes...
Obéd, Professor de Eletrotécnica.

Foi uma opção; eu já estou desde a educação infantil, até mesmo para você relembrar de onde você veio. Você precisa fazer uma adaptação, melhorar como professor, que às vezes você entra numa zona de conforto só graduação, só pós-graduação. **Temístocles, Professor de Eletrotécnica.**

Eu sempre me identifiquei com esse público, eu acho que a missão do Ifes é esse público e acho errado até se ter um projeto, tinha que ser a rotina do Ifes. Sempre tive identidade com esse público [...] a gente sabe que na relação de ensino precisa ter no mínimo uma relação afetiva pras coisas fluírem bem, então os colegas sugeriram pra que eu estivesse à frente aí dessas disciplinas. **Flávio, Professor de Eletrotécnica.**

Sim, foi um opção minha, foi eu quem concordei, e na época houve uma solicitação por parte da gestão da escola. Eu quis porque eu gosto de novidade, quando eu vi que o aluno da EJA saía com o certificado era algo a mais pro currículo dele né. Eu acreditava que o certificado era algo a mais para melhorar a condição dele de cidadão. **Bernadete, Professora de Matemática.**

Outros professores, submetidos a uma escolha para atender as demandas da instituição, acabaram por se auto identificar como aquele que dentro do grupo poderia atender às demandas de perfil do público e dos cursos. A associação de identidades e interesses pessoais, formação acadêmica e experiências profissionais anteriores à proposta de curso apontam que professores de áreas técnicas compreendem também o Programa, assim como desejam trazer para o cotidiano do Ifes a prática de ações diversificadas de atendimento às outras “classes”, fugindo do tradicional imposto pelas políticas da década de 1990, como já discutidas por Frigotto, Ciavatta(2011) e outros autores no capítulo 4.

Entre os presentes eu achei que eu me encaixaria melhor no momento, mas não foi só uma opção minha, foi uma necessidade do Campus também. **Samuel, Professor de Mecânica/ Soldagem.**

Apresentou-se também o curioso, que não apostava muito, mas precisava vivenciar a fim de saber que não tinha perfil, não acreditava no curso, enfim, precisava de vivências concretas para estabelecer suas escolhas.

Foi, porque era um trabalho diferenciado, vamos ver o que tem de diferente lá na sala de aula, era um projeto que prometia né no papel, mas na prática não funcionou tão bem como prometia. E foi uma opção minha também não dar sequência. Depois teve no semestre seguinte que eu terminei e me foi dada a oportunidade: você quer

continuar com a turma? Foi opção minha: não, não quero. **Luciano, Professor Matemática.**

No interior das falas dos professores sobre sua opção por lecionar ou não no Proeja FIC está a construção de uma identidade de professor.

Ao estabelecer o vínculo de identidade com ato performativo, associa-se o mesmo a uma constante mutação, reconstrução, construção de conceitos sobre si e sobre sua prática que constantemente são influenciados por outros colegas, pelos alunos, pelos pais, pelas teorias de aprendizagem. A interação com outras pessoas proporciona o repensar de suas ações, esse constante movimento de olhar para sua identidade profissional, que está em constante desenvolvimento.

As posturas e falas refletem exatamente o desejo de mobilizar os saberes da experiência, o saber do conhecimento e os saberes pedagógicos. Impulsionam o professor aos desafios citados por eles, que imperceptivelmente constroem sua identidade profissional, assumindo-se como professores, buscando sua formação continuada, a partir dessas vivências, e contribuindo para a melhoria das escolas. Retomam-se aqui os conceitos de experiência vivida e experiência percebida, propostas por Thompson, quando ele diferencia as duas usando dos seguintes argumentos:

A experiência percebida seria a consciência social [...] a experiência vivida seria aquela resultante das experiências vivenciadas na realidade concreta e que se chocam com a experiência percebida: a experiência I está em eterna fricção com a consciência imposta e, quando ela irrompe, nós, que lutamos com todos os intrincados e vocabulários e disciplinas da experiência II, podemos experimentar alguns momentos de abertura e de oportunidades, antes que se imponha mais uma vez o molde da ideologia. (THOMPSON 1981, p.12)

Isso significa que a vivência de experiência não reproduz obrigatoriamente a ideologia dominante; ao contrário, a experiência pode levar a rever práticas, valores e normas e, ao mesmo tempo, pode ajudar a constituir identidades de classe, de gênero, de geração, de etnias. No caso dos professores, esta situação de experiência do Proeja FIC provocou “desconfortos” positivos, que oportunizaram a revisão de suas práticas, de suas estratégias avaliativas.

5.9 OPINIÃO SOBRE CONDUTA DOS GESTORES PARA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA FIC

Quando surgem novas propostas metodológicas de trabalho com as modalidades as quais a escola atenda é importante que a abertura, a participação, as opiniões sejam ouvidas e avaliadas por todos. Os gestores, nesse sentido tiveram papéis fundamentais e esperava-se que, como responsáveis pelas instituições, tivessem competência técnica, fossem mediadores para que na soma dos esforços, pudessem, com a comunidade, implantar e desenvolver práticas e ações compartilhadas.

Na EMEF “Professor João Pinto Bandeira” a chegada do Proeja FIC deu-se por intermédio da Secretaria Municipal de Educação que acolheu o Programa e o levou até o conhecimento da diretora, que por sua vez partilhou com a equipe e apresentou interesse por sua implantação. No entanto foram observadas resistências

Essa resistência por parte de alguns colegas tumultuou um pouco no começo, digamos, o ambiente de trabalho. Tumultuou no sentido assim, não ficou um ambiente solícito, onde todo mundo era colaborador. Tinha o grupo que concordava e o grupo que discordava. E o grupo que discordava acabava não deixando muito a vontade o grupo que concordava, mas eu não vi que isso foi criado pela gestão nem da escola na época, nem do Ifes. **Bernadete, Professora de Matemática.**

E durante o processo, outras resistências e atitudes se revelaram, cercadas de ciúmes e posturas dos professores da escola em relação ao Proeja FIC.

Então a situação não foi bonita não, na época foi dada a oportunidade para eles escolherem, quem gostaria de fazer a adesão, os professores alguns entraram mesmo sem saber como é que era... o pessoal que ficou no regular foi observando que o professor do Proeja FIC tinha certas regalias como por exemplo a quantidade de PLs. E outras coisas mais, a forma de conduzir o estudo, formação isso causou um pouco de separatismo, a gente tinha dois grupos de professores na escola, o pessoal do Proeja FIC e o pessoal do regular... e quando nós abrimos vagas para professor do Proeja e foram entrando novos professores e a maioria experimentando, quebrou um pouco isso aí de separação, mas sempre acontecia uma “rixazinha” de separar professor do Proeja

FIC, professor do João Pintona verdade era um grupo só. **Márcia, Diretora.**

No Ifes Campus São Mateus, a chegada do Proeja FIC deu-se por meio do documento “convite” enviado pelo MEC (Ofício 040) para a implantação do programa. Ao vislumbrar as verbas que seriam disponibilizadas e a possibilidade de compra de novos equipamentos (como os do laboratório de informática, que viria mais tarde atender também a Engenharia Mecânica), a direção do campus mobilizou forças junto aos coordenadores de cursos, para então “venderem” a ideia da implantação do Proeja FIC. Como a ideia, a princípio, era boa, pois trazia recursos à escola, as coordenadorias e seus pares aceitaram a proposta e os cursos foram desenvolvidos.

No efervescer do desenvolvimento da proposta, as dificuldades, como manejo das turmas, saltaram às vistas e o Proeja FIC tornou-se uma terra não tão desejável à navegação por todos. Alguns professores expressam nas entrevistas que a oferta de oportunidade foi, no entanto, o que saltou despertou o interesse da instituição e avaliam como positiva a implantação e o empreender dos gestores na implantação do Proeja FIC.

Na verdade foi uma coisa interessante para a sociedade, foi buscada uma parceria com a prefeitura, mas poderia ter sido um pouco melhor estudar essa questão da parceria, porque nós dávamos o que tínhamos a oferecer e acabou que a prefeitura, em determinados momentos, deixou a desejar no que ela ofereceria. E apesar de termos conseguido formar turmas e tudo, criava em determinados momentos uma certa, insatisfação do Ifes, das pessoas envolvidas com relação a essa parceria, poderia ter sido um pouco melhor elaborado. **Eduardo, Professor Eletrotécnica.**

5.10 ESCOLHA DOS CURSOS DE PROEJA FIC, PARTICIPAÇÃO E OPINIÃO.

O Ifes Campus São Mateus oferta Cursos Técnicos em Eletrotécnica e Mecânica, nas modalidades subsequente/concomitante, integrado ao ensino médio e o superior

de Engenharia Mecânica. Esta configuração foi determinada após estudos do arranjo produtivo local e dos entornos, produzidos pela Direção na época da implantação do campus. Como citado anteriormente, empresas de prestação de serviços no ramo petrolífero e também na área de mecânica e eletrotécnica, sempre disponibilizam empregos àqueles que possuem formação.

A definição dos cursos do Proeja FIC a serem ofertados, se deu a partir de conversas com as Coordenadorias de Eletrotécnica e Mecânica, que vislumbraram em seu corpo de professores, associados aos laboratórios disponíveis e à demanda de mercado, possíveis propostas de cursos que viessem a atender à comunidade. Como discutido anteriormente, essa leitura evidencia também a atuação do Proeja FIC no *Campus* São Mateus como via de formação inicial e de acesso destes jovens a postos de trabalho. A indústria de transformação, ligada ao setor metal mecânico e de eletricidade, possui em São Mateus, indicadores de crescimento constante e acelerado, como apresentando nas discussões anteriores, o que impulsiona a demanda para a formação e qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores para todas essas áreas.

Os recursos dispendidos para montagem de laboratórios e compra de materiais não garantiram o sucesso absoluto dos cursos. Alguns professores relatam que o currículo não adaptado, as dificuldades do curso, a falta de “pré-requisitos”²³ complicaram algumas ações e desenvolvimento das turmas.

Nesse que eu trabalhei [Eletricista Instalador, curso da Coordenadoria de Eletrotécnica] eu acho que seria mais para alguém do nível técnico que tivesse uma base... essa parte de eletricidade seria mais de instalação predial, alguma coisa tipo auxiliar de instalação predial, de padrão,...uma coisa mais simples, simplificada porque no conteúdo de reparos elétricos entra alguma coisa de motores...explicar funcionamento você tem que ensinar o que é magnetismo, corrente alternada, entendeu?! **Obed, Professor Eletrotécnica.**

²³ Conhecimento prévio diz respeito aos saberes que os alunos já possuem, os pré-requisitos constituem uma lista, muitas vezes arbitrária, de conteúdos e habilidades sem as quais, teoricamente, não seria possível avançar para o conteúdo seguinte. Há dois problemas com o uso de pré-requisitos. O primeiro é excluir do processo educativo alunos que não dominam determinado tema. O segundo é que, em muitos casos, os pré-requisitos determinados pelo professor são aleatórios e não têm relação com o processo de aprendizagem. Neste caso, aqui, relatado, os professores identificam a ausência dos pré-requisitos e desconsideram o conhecimento prévio.

A dificuldade em lidar com alunos sem “pré-requisitos” salta aos olhos e na fala dos professores, que não conseguem adaptar a linguagem e o currículo. Têm grande dificuldade de perceber que a formação pode ser classificada e aplicada de forma inicial, técnica e superior. Esta dificuldade acontece também nos cursos técnicos, pois em relatos de conselhos de classe e reuniões pedagógicas são recorrentes solicitações às pedagogas de “fórmulas mágicas” que possam resolver o problema de alunos sem pré-requisitos. Os professores cobram, exigem dos alunos dos cursos técnicos conhecimentos que deveriam ser desenvolvidos no ensino superior e desejariam cobrar dos alunos do PROEJA FIC conhecimentos vinculados aos cursos técnicos. Os cursos ficam na verdade à mercê do domínio de conhecimentos dos professores, desde sua implantação até a saída do aluno para o estágio.

O desafio que a gente tem é: quais são as habilidades dos nossos professores do nosso quadro, qual a natureza, qual a vocação do lês? Tendo a entender que o Campus São Mateus tem uma vocação mais para mecânica e para eletrotécnica e, com base nessas vocações, o que é que ele pode fazer para atender uma demanda da região? **Flávio, Professor Eletrotécnica** .

Outro fator que é interessante relatar é a perspectiva de emprego para alunos, sob o ponto de vista dos professores. Um fato provocou muitas inquietações: alunos viram em um jornal local de grande circulação a notícia dos salários correspondentes às formações, dentre estas estava a do Operador de Caldeiras, que na visão deles não era o esperado. A professora Bernadete (Matemática) atribuía a este fato a evasão na turma (que foi uma das maiores).

Olha quando eu vi a listagem de cursos que era Soldador a Arco Elétrico, Operador de Caldeiras e Desenhista Auxiliar Cadista, olhando a primeira vista pra mim tava tudo perfeito, no decorrer do curso o que a gente percebeu, houve uma grande evasão no curso de caldeiras, que foi a maior evasão, a gente não entendeu porque, se era a pesquisa que eles fizeram em relação ao mercado de trabalho deles e descobriram que o salário não era aquilo tudo que eles imaginavam que fosse. **Bernadete, Professora de Matemática**.

Ou seja, a frustração de um emprego com uma renda muito superior, provocou descontentamento e desmotivação nos alunos. Poucos foram os professores que tentaram reverter este quadro, buscando explicar aos alunos as atribuições da profissão de um Operador de Caldeira e a desigualdade entre este e um técnico em mecânica que possui salário superior.

Neste momento, alguns alunos buscaram a coordenação de curso e solicitaram até a mudança de turma para o curso de Soldador a Arco Elétrico, mas a coordenação não aprovou porque os alunos em curso estavam adiantados nas disciplinas práticas e o laboratório não comportaria uma turma maior. A determinação de oferta do curso Operador de Caldeira não contemplou estas expectativas de salário, buscou vislumbrar o atendimento ao arranjo produtivo local. Assim como as outras escolhas identificadas nas falas dos outros professores a seguir:

Foram adequados no sentido de mercado de trabalho, hoje em dia você tem uma carência nos cursos que a gente ofereceu. **Eduardo, Professor Eletrotécnica.**

Eu acho que alguns cursos foram bem escolhidos, por exemplo, o de soldagem a gente percebe que o mercado nessa área vem crescendo muito e existe a possibilidade de inserção de novas pessoas com formação mais baixa que é o caso destes alunos, mas alguns eles teriam que ser modificados ou até mesmo extintos por não atenderem essa demanda. O cadista seria um que é muito complicado alguém contratar da forma como foi formado no Proeja FIC, eles procuram gente de formação superior devido a complexidade da operação daí o tempo do Proeja é muito pequeno para formar um cadista com tanta qualidade, a não ser que tivesse uma extensão do curso. **Samuel, Professor de Mecânica/Soldagem.**

Em princípio foram cursos com direção certa, a gente está vendo que aquele aluno que fez que conseguiu caminhar, hoje ele já vai ter vaga no mercado de trabalho aqui em São Mateus, já tinha na época, agora pra frente nesses dois próximos anos vai ter um leque de oportunidades, eletricitista, soldador, cadista. Foi correto sim, foi assertivo sim, foi correto, foi legal. **Temístocles, Professor de Eletrotécnica.**

Os professores confirmam a escolha dos cursos a partir do arranjo produtivo local e das possibilidades de oferta de postos de trabalho nos arredores do município em virtude do crescimento econômico a ser verificado nos próximos anos com a implantação de indústrias.

5.11 MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

É possível perceber nas falas dos professores que a experiência vivida muito contribuiu para a sua formação profissional. As relações situacionais são o fator mais aparente na contribuição das mudanças na prática pedagógica. Políticas públicas ofertadas pelo Estado são oportunidades de rever, refletir e reavaliar a prática pedagógica, assim como devem contribuir como um espaço de formação do professor.

As relações interpessoais produzidas no movimento pedagógico são colaboradoras diretas nessa oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. A valorização dessas relações traz à tona um novo posicionamento e um novo olhar para a prática pedagógica, atribui-lhe sentido e é apropriada pelo professor como um caminho para que também o aluno possa ter sucesso.

Muito, mudei muito. Eu acho que eu me tornei um pouco mais humano, eu aprendi com as dificuldades deles que algumas vezes o que a gente está falando pode ser simples, mas algumas vezes pra pessoa que pode estar interpretando pode ser complicado pra caramba e o maior que a gente pode fazer é tentar fazer com que essas pessoas entendam o que a gente quer falar. Que falar pra quem já sabe é muito fácil, mas falar pra quem tem necessidade de entender desde o básico é complicado pra caramba e exige muito de capacidade de adaptação nossa, acho que foi fundamental. **Samuel Mecânica/Soldagem.**

A gente revê alguns conceitos, e a gente continua com aquele velho ditado: o mundo é tudo igual só muda de endereço e professor também. A questão da adequação é uma questão importante, trabalhar o poder da percepção. Você está com um grupo de alunos que tem vários interesses, fazer com que esses interesses sejam ligados à tendência maior do projeto. **Temístocles, Professor de Eletrotécnica.**

As mudanças passam também pela revisão de fazeres pedagógicos e atingem o ser professor. Do ponto de vista profissional, saber conviver numa escola é tão importante quanto ensinar na sala de aula, nesse sentido saberes práticos específicos dos locais de trabalho como rotinas, valores e regras, fazem parte da trajetória profissional e construção do perfil do professor.

Observa-se como esse processo é relatado pelos professores:

Na turma do Proeja eu procurei trabalhar diferente do que nas turmas do ensino técnico. Na turma do ensino do técnico as mudanças não aconteceram por conta do Proeja, talvez o Proeja me ajudou a estabelecer novos métodos sim, mas até o meu próprio método eu costumo me autoavaliar e aí eu fiz as modificações não por conta do

Proeja mas uma necessidade pessoal de mudança, [QUE TIPO ASSIM , PODERIA CITAR?] métodos avaliativos muitas vezes, a interação com os alunos, postura em sala de aula muitas vezes. Determinada aula expositiva você trazer algumas coisas acho que é isso... **Eduardo, Professor da Eletrotécnica.**

Com certeza de forma que você desenvolve também o aprendizado didático, quando você vê que um determinado assunto que a turma pede pra explicar de novo , aí você utiliza esse recurso de tentar simplificar e ir por partes, ser calmo, passo a passo, vai fazendo a escada. [ISSO VOCÊ TROUXE?] É, agregou, coisa que ia fazendo, como você passou a desenvolver mais, você passa a ter melhorar mais esse ensino, colocar simplicidade para buscar mandar essa mensagem. **Obéd, Professor de Eletrotécnica.**

Mudança na prática pedagógica a gente acaba mudando todo ano, mesmo quando a gente trabalha Proeja, ou EJA, porque a cada novidade que vem de turma diferente se acaba fazendo uma coisa que você não fez antes ou melhorando uma coisa que você fez... [...] o fato de eu trabalhar na disciplina de artes com desenho geométrico me possibilitou dentro da matemática unir a artes fazer vários projetos, várias coisinhas mais de construção, trabalhos de construção, foi bem interessante. Algumas coisas que eu até tinha feito na EJA, mas que fiz com maior grau de profundidade [...] Você até tem a ideia assim que aquele projeto assim eu fiz em tal turma assim, mas você não faz igual, você faz diferente. É outra turma é outra historia de vida e você acaba fazendo diferente. Então, mudanças sempre tem. **Bernadete, Professora de Matemática.**

Conclui-se que a fusão entre o saber, o fazer e o ser professor carrega as marcas do ambiente e dos sujeitos onde este professor desenvolve suas atividades e onde também estão imbricadas outras séries de trajetórias que afetam todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Ao longo de sua trajetória profissional, as equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a práticas e rotinas e não o inverso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trajeto, muitos foram os desafios que se apresentaram, dentre tantos que se descreverão a seguir, uma expressão poderá revelar o maior significado desta trajetória: viver a experiência. Com o observar da experiência alheia, foi possível, desde antes da proposta de pesquisa se confirmar, viver a experiência junto a professores e alunos.

O exercício do distanciamento foi sem dúvida o mais difícil de ser executado, em virtude dos envolvimento profissionais, pessoais e emocionais emergidos com o movimento de implantação da proposta do Proeja FIC no Campus São Mateus.

Desse modo, na busca para compreender a experiência enquanto formadora, fundamentou-se nas de Thompson (1981) e de Schwartz (2010), no sentido de pensar a experiência como elemento carregado de história, subjetividade e que concebe novos sujeitos a partir das relações e das respostas que estes dão a acontecimentos inter-relacionados ou a repetições de um mesmo tipo de acontecimento. Esses autores partilham da ideia de que a experiência é individual, provocadora e promotora de um novo saber pois constituirão novos significados, que contribuirão para formação dos sujeitos.

Buscou-se compreender, com a pesquisa, o contexto e a realidade sócioeconômica do município de São Mateus no momento da implantação do Proeja FIC no Ifes *Campus* São Mateus, sendo possível perceber que os arranjos produtivos locais contribuíram para a seleção dos cursos, e os elementos que proporcionam o desenvolvimento econômico do município como a extração de petróleo e empresas subsidiárias que prestam serviços às empresas de exploração são os marcos referenciais de postos de trabalho, que por sua vez, necessitam de profissionais qualificados para atuação. A gestão do campus São Mateus, em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação, definiu então os cursos a serem implantados a partir de possibilidades de ramificações dos cursos técnicos implantados anteriormente com o mesmo propósito. A fim de aproveitarem recursos humanos e físicos, implantaram cursos que poderiam ser ministrados pelos professores das

mesmas coordenadorias e que se pudessem usar os mesmos laboratórios. Apresentando também, possibilidades de inserção em postos de trabalho do segmento das empresas acima citadas, as definições pelos cursos se concretizaram.

Ressaltam-se as contribuições das leituras e estudos feitos em Frigotto (2005, 2011), Ciavatta (2009), Kuenzer (2006) Ferreira (2010), que entre outros importantes autores, permitiram vislumbrar o cenário de constituição da educação profissional a partir de sua legislação e as lutas dos movimentos sociais na instalação de políticas de qualificação profissional para jovens e adultos trabalhadores. Nesse sentido, apontam os estudos dos autores acima citados para algumas relevantes conquistas, entre elas a proposta do Proeja, emergida na década de 1990 que, como indica a proposta expressa no Documento Base, deseja uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno, a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Para tanto o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral.

Os estudos desta pesquisa também puderam indicar e comprovar o descompasso e desarticulação por parte do próprio governo que propõe ações estratégicas, em diversos setores com fins semelhantes, distribuindo desta forma os recursos e descentralizando ações em torno de um mesmo fim que seria a qualificação profissional dos jovens e adultos trabalhadores. Fica aqui uma proposta de futura reflexão: Se a educação escolarizada profissional está sendo banida pelos programas do Governo Dilma, qual a função do PNE, do Fórum Nacional de Educação e da realização da CONAE 2010?

Com base nos procedimentos metodológicos adotados, buscou-se explorar olhares sobre as experiências de formação inicial vividas, em especial, pelos alunos do Proeja FIC, bem como por professores e gestores. Entretanto, ressaltam-se como proveitosas todas as experiências, as trocas e os desafios encontrados no contexto da pesquisa. Desse modo, se faz imprescindível, para a exploração pretendida, a valorização de todos os processos que constituíram o corpo da pesquisa.

No contexto investigado, foi identificado que o acesso aos cursos Proeja FIC foi facilitado pelas instituições promotoras do processos seletivos que isentaram a taxa de inscrição, veicularam informações no interior da escola, assim como disponibilizaram informações sobre os cursos, o que destitui de alguns discursos a situação de impedimento ou empecilhos que às vezes se apresentava, como a distância, a falta de informação e a divulgação de programas para jovens e adultos. Ressalta-se a importância da valorização das relações entre colegas de sala e entre os professores para a garantia do bom andamento das atividades do curso e da aprendizagem.

O processo de integração curricular aconteceu de forma precária, sendo impedida sua melhor execução por problemas estruturais, como: distância entre uma escola e outra, ausência de tempo para planejamento, organização dos tempos de aula e calendários das instituições. Apontam-se na pesquisa diversos entendimentos do que seja a integração curricular. Para os professores da formação técnica, a integração curricular é entendida como a complementação de conteúdos da formação geral como base para a formação técnica. Para os professores da formação geral a integração curricular acontece pela menção dos conteúdos das disciplinas técnicas em suas aulas.

Os alunos indicam que ‘compreendem’ a integração curricular quando uma área do conhecimento aproveita-se ou cita a outra, assim como também identificam integração pelo número de aulas técnicas que frequentam, e o fato destas não serem abrangentes em quantidade para o curso. Por essa razão, os alunos sinalizam como marcantes os professores que realizam a ação de integração, que possuem bom trânsito afetivo em classe e aqueles ‘cobram’ dos alunos tarefas, exercícios e direcionam a aula.

A prática pedagógica dos professores sofreu mudanças, primeiro em virtude de uma opção voluntária de participar do Programa, até então desconhecido, e em segundo pelo contato com o que alguns denominaram de “desafio”, “novo”, “missão do Ifes”, “trabalho diferenciado”. Uma aproximação com a identidade e performance diferenciada junto aos alunos, enquanto professor, apresentou-se na pesquisa como experiência mais desejada pelos docentes quando da implantação do Programa. Ao participarem do Proeja FIC os professores vivenciaram a implantação, com todas as

suas alegrias e tristezas, dentre elas o sentimento de colaboração com a missão do Ifes quando participaram das escolhas dos cursos, dos bons relacionamentos com alunos, das reflexões em torno da prática pedagógica, principalmente da avaliação e, por outro lado, das dificuldades de aplicação de conhecimentos técnicos que não eram compreendidos pelos alunos, da “falta de pré-requisitos” (para eles indispensáveis ao sucesso na disciplina), a dificuldade de aproximação com os demais professores da outra instituição devido às distâncias. Dessa forma, outras experiências vivenciadas na prática pedagógica desse percurso com as turmas contribuíram para a formação de um novo profissional, com nova postura, novos olhares sobre a sua própria experiência vivida, como evidenciada na fala dos mesmos.

As experiências vivenciadas pelos alunos durante a formação inicial nos cursos Proeja FIC, adicionada da atitude dos professores no desenvolvimento de suas aulas, entrelaçaram conhecimento, significados de mundo e desejos. A ambientação favorável nas aulas, os bons relacionamentos, os conhecimentos adquiridos, a metodologia empreendida pelos professores contribuiu significativamente para a grande maioria de experiências positivas vivenciadas pelos alunos. Por sua vez, as dificuldades enfrentadas também no trato com o conhecimento, com deslocamentos entre um bairro e ou outro, onde estão as instalações do Ifes Campus São Mateus, deram à formação um brio especial mencionado por diversas vezes nos relatos das entrevistas. Nas dificuldades vivenciadas exaltam-se o empenho pessoal, as renúncias do tempo com família, amigos, lazer e a necessidade de “melhorar de vida”. Conquistar o diploma do Proeja FIC significou para os alunos apenas o início da caminhada em busca de elevação de escolaridade, de mais formação buscada por eles com ênfase para o acesso ao mercado de trabalho. Apontam da importância desta experiência inicial e de como os professores, o próprio curso, a instituição e os demais profissionais que estão envolvidos, são elementos motivadores a esta busca futura.

Com todas as nuances que uma instituição possui, a gestão das escolas (EMEF “Professor João Pinto Bandeira” e Ifes Campus São Mateus) enfrentou situações adversas do cotidiano habitual das mesmas. A interseção das instituições provocou reflexões sobre diversos fatos e posturas, como, por exemplo, o trato com a

disciplina, com o uso do uniforme, com o trânsito de alunos de uma instituição para a outra. Para resolver estas novas situações, novas posturas precisaram ser tomadas: analisar, refletir, ceder e não ceder fizeram parte deste cenário. A rotina das escolas passou por mudanças com a entrada das turmas do Proeja FIC, o que para alguns sujeitos das instituições que não estavam envolvidos diretamente constituiu-se incômodo, ficando a cargo dos gestores resolver situações advindas de questionamentos sobre carga horária de planejamento, equiparação salarial entre professores da rede municipal e Ifes, resolução de problemas disciplinares ocorridos dentro de ambas as escolas num mesmo dia, em aulas diferentes, entre outros, relatados e vivenciados também pela Coordenação Pedagógica instalada no Núcleo de Gestão Pedagógica do Ifes Campus São Mateus. Novos olhares sobre o cotidiano foram lançados a partir das experiências compartilhadas da gestão das duas escolas, para mesmas turmas. Elementos como a participação, envolvimento na proposta, colaboração e a resiliência foram colocados à prova diariamente pelas situações inusitadas dos cotidianos das salas de aulas das instituições. Credita-se à gestão das instituições o bom desenvolvimento dos cursos enquanto estavam em andamento, em virtude da postura participativa e colaborativa entre instituições e com a comunidade no sentido de ofertar os cursos, no entanto, também se responsabiliza a gestão do Ifes *Campus* São Mateus a descontinuidade do processo após 2011 em virtude do pouco empenho junto ao Núcleo de Gestão Pedagógica, coordenadorias de Eletrotécnica e Mecânica em viabilizar técnicos-administrativos, professores e oferta de processos seletivos.

Pensar sobre os movimentos feitos durante a pesquisa, ao mesmo tempo em que reporta às situações vivenciadas, favorece a reflexão acerca dos ensinamentos que este estudo proporcionou. Não descartando as contribuições dos instrumentais tecnológicos que potencializaram ultimamente a educação, incentivando cada vez mais o acesso ao mundo virtual, como é o caso da educação a distância, o resgate do convívio escolar, das trocas de experiências em sala de aula entre professores e alunos, o contato com os pares de outros cursos de outras instituições, a identificação física com a instituição no uso de seus espaços, laboratórios e até do uniforme, representaram, no caso dos sujeitos do Proeja FIC, um contingente quase imensurável de experiências, levando-se em consideração que cada indivíduo tem experiências próprias e no contato com outros, outras tantas.

Atribui-se, desta forma, a essas experiências, a elevação da autoestima e o fortalecimento da busca da continuidade da formação e qualificação. Problematicando as experiências desencadeadas nos cursos do Proeja-FIC, de São Mateus, que contribuíram para a formação inicial na perspectiva proposta pelo Programa, a partir dos olhares dos sujeitos envolvidos, foi possível aprender que como elementos constitutivos da formação humana, as experiências garantem a continuidade do processo formativo de todos os sujeitos, afinal ensinar e aprender são compromissos de todos aqueles que estão implicados, de forma direta ou indireta, com o processo educacional.

Reavivando os movimentos feitos pelo estudo no período de coleta de dados em campo, quando das entrevistas com professores, alunos e gestores; emerge a necessidade a necessidade de problematizar o papel do aumento do nível de escolarização na formação dos sujeitos alunos, em detrimento do cenário das atuais políticas de educação profissional, que desprestigiam e desconsideram este fator como elemento fundamental da formação humana, uma vez que têm também, forte impacto social e são capazes de melhorar a qualidade de vida e contribuir para a diminuição da desigualdade social.

O diálogo entre os sujeitos (pesquisador e pesquisado) proporcionou a reflexão sobre as trajetórias de formação de ambos.

Muitas pessoas falavam que eu não ia passar nesse curso, aí eu to hoje aí né... calá a boca deles... graças a Deus passei, agora to aí trabalhando aí, graças a esse curso aí, eu to trabalhando. [Isso de certa forma deu uma reviravolta na sua vida? Mudou bastante?] Mudou tudo, muito... [acha que hoje você é uma outra pessoa?] Sou... Sim... Esse curso me tirou da rua, graças a Deus, ajudou pra caramba! [Hoje você é um profissional. Você se considera um profissional?] Sim, considero... **Adeilson, Soldador a Arco Elétrico.**

Sair de uma situação já é uma vitória, alcançar outra um pouco melhor e conseguir se afirmar enquanto sujeito que pode, consegue, a partir de uma oportunidade, são alavancas motivacionais para a continuação da caminhada.

Podemos dizer que a experiência o Proeja FIC em São Mateus foi positiva , considerando que as vivências de professores e alunos nos remetem a uma postura reflexiva e provocadora . Nos remete a repensar processos formativos dos discentes e docentes necessários á implantação de políticas públicas destinadas à jovens e

adultos trabalhadores. Fica para o Ifes, enquanto instituição o desafio de manutenção do PROEJA, em todas as suas esferas e a formação dos docentes para atuação neste campo, afinal este é, desde a sua criação como escola técnica, sua função e missão: atender a sociedade com a formação profissional pública, gratuita e de qualidade.

Finalizando a escrita deste, aprendeu-se também que o sujeito que promove a experiência, leva algo para si, transforma de alguma forma seu modo de pensar e agir, futuramente, ocasionando novas experiências, novos aprendizados. Esta espiral de vivências, e principalmente de interação entre sujeitos, é elemento constitutivo cada vez mais da construção de conhecimentos. Dos relatos de entrevistas dos sujeitos aqui absorvidos fica também como experiência de formação para a pesquisadora a compreensão de como os sujeitos transformam suas trajetórias, constituem conhecimentos e com eles são capazes de ajudar na transformação da sua própria realidade.

Abrem-se, a partir daqui, novas portas, novos rumos e novas trajetórias. Boas conversas futuras, quem sabe, e busca de entendimentos da realidade podem partir das lacunas aqui deixadas e das perguntas não respondidas.

Fica aí a dica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Soldadora dá show nos carros alegóricos. **A Tribuna**, Vitória, 28 jan. 2012. Cidades, p. 14.

ALVES, M. O. **Políticas públicas de qualificação e a efetividade da valorização do trabalho humano**. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Direito da Universidade de Marília, Marília/SP.

ANACKER, A. **Qualificação profissional: um estudo com trabalhadores da área da enfermagem**. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp147331.pdf>. Acesso em 29/03/2012.

ANTUNES, R. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em 23 dez. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAUJO, S. L. E. de. **Qualificação e empregabilidade: um estudo a partir da realidade da indústria têxtil em Sergipe**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2008.

AZEVEDO, R. de A. de. **Qualificação profissional de trabalhadores na indústria de óleo, gás e energia na região Nordeste do Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=15036@2>. Acesso em 10 abr. 2012.

BARBOSA, R. Q. **Uma análise sobre a implantação do Proeja: um estudo de caso no IFET sudeste de Minas Gerais - campus Rio Pomba (2006-2008)**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/9119>>. Acesso em 13/10/2011.

BARROS, A. B. M. de. **A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do Proeja do IFSUL de Sapucaia do Sul**. 2010. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp137668.pdf>>. Acesso em 29/03/2012.

BATISTA, A. de S. **Políticas públicas de EJA no município de Serra: (in)possibilidade e desafios do Proeja-FIC**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, Vitória.

BENTO, J. A. R. **O IFES e a implementação de políticas públicas de inclusão social: o caso da educação de Jovens e Adultos**. 2009. 135 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2009. Disponível em <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2009/JAMILDA.pdf>>. Acesso em 29/03/2012.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em 07 de março de 2012.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 28/03/2012.

_____. **Decreto 5.154, de 23 de junho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 28/03/2012.

_____. **Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/.../Decreto/D5478.htm>. Acesso em 20/02/2010.

_____. Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de julho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em 28/03/12.

_____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 20/02/2010.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 20.03.2013.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16, 05 de Outubro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasil, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em 29/03/2012.

_____. **Portaria n.º 194, de 03 de Julho de 2009.** Brasil, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em 20/02/2010

_____. **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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em 29.05.2012.

_____. **Portaria nº 1.290, de 20 de setembro de 2011.** Divulga os resultados preliminares do Censo Escolar de 2011 na forma dos Anexos I e II. Brasília, 2011. Disponível em: <http://downloado.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/legislacao_documentos/2011/Portaria_n1290_20092011.pdf>. Acesso em 02/11/2011.

_____. **Resolução CEB nº 04, 08 de Dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em 29/03/2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Ofício Circular nº 40/2009 GAB/SETEC/MEC.** Convite às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (Proeja Fic). Brasília, 08 de abril de 2009. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/convite_prazo_proeja.pdf>. Acesso em 20/02/2010

_____. **Ofício Circular nº 104 GAB/SETEC/MEC, de 22 de setembro de 2011.** Convite às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para CONTINUIDADE dos cursos Desenvolvidos no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (Proeja - FIC). Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** formação inicial e continuada/ ensino fundamental: documento base. Brasília. 2007.

_____. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Portal Brasil. **Projovem.** Brasília: [s.n.], [s.d.]. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/mercado-de-trabalho/projovem>>. Acesso em 18/02/13.

CAMANHAQUE, H. A. **O Curso Técnico em Alimentos do Proeja: um exemplo das contradições entre educação e emprego.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória.

CARVALHO, A. P. de; PALMA, V. C. L. C. F. O destino dos recursos administrados pelo sistema 'S'. **Revista Âmbito Jurídico.** N. 109, fev. 2013. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/site>>. Acesso em 23 fev. 2013.

CASSEB, R. F. G. B. **O Proeja na visão dos professores da educação profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – CEFET – MT/ IFMT/– Cuiabá (MT). 2009.151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp130738.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro 30-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

_____. O trabalho como princípio educativo. Brasília: Ministério da Educação, 2009. (Educação e o mundo do trabalho; n.17).

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, [S.l.], v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010.

CIAVATTA, M.; TREIN, E. A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza. GT: Trabalho e Educação / n.09. Agência Financiadora: CNPq e FAPERJ. In.: ANPED, 30., 2007, Caxambu/MG. **Anais...** [S.l.]: [s.n], 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-2937--Int.pdf>>. Acesso em 05.05.2012.

CODEFAT. **Resolução nº 679 de 29/09/2011**[D.O.U. 03/10/2011]. Diretrizes e critérios para transferências de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, aos estados, municípios, organizações governamentais, não governamentais ou intergovernamentais, com vistas à execução do Plano Nacional de Qualificação - PNQ. [S.l.], 2001. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=218428>>. Acesso em 23 abr. 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS METALÚRGICOS [site]. **Instituto Integrar nacional – Institucional**. Disponível em: <http://www.integrar.org.br/paginas/integrar_nac.asp>. Acesso em 18 fev. 13.

CONSTANT, C. **Políticas públicas de trabalho e renda**: um estudo sobre as práticas de gestão da política de qualificação profissional no Estado de São Paulo. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, ENCE/IBGE, Rio de Janeiro, 2010.

CORSO, A. M. **As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA**: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização. 2009.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp118222.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2012.

COSME, G. M. **Da formação no curso de Licenciatura em Matemática de São Mateus-Es ao profissional da educação de Jovens e Adultos**. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Univesidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2009/GERLIANE%20MARTINS.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2012.

ESCOLA SETE DE OUTUBRO [site]. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.uocra.org/itcilo/claudemir.htm>>. Acesso em 17 mar. 2013.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico- metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, E. B. A educação profissional nos PPAs dos governos FHC e Lula. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 35, n. 03, p. 215-235, 2010.

FREITAS, R. C. de O. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-lfes**. 2010. 306 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2010. Disponível em <<http://www.ppge.ufes.br/teses/2010/Rony%20Freitas.pdf>>. Acesso em 28 mar. 2012.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, out. 2011.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Volume 16, nº46, p.235-254, Jan/abril2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013>. Acesso em 07 mar. 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p. Disponível em: <<http://157.86.173.10/beb/textocompleto/004669>>. Acesso em 25 abr. 2012.

_____. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638. Jul-Set.2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em 26 maio 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Ano 3, numero 3, 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2012.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Número Especial, out. 2005b.

GARCIA, S. R. de O. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. [S.l.]: [s.n.], Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em 28 mar. 2012.

GOI, C. R. F. **Proeja e inclusão social: qualificação, emprego e desemprego de egressos do curso de informática da EAFS/RS**. 2009. Dissertação (Mestrado Mestre em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio Janeiro, Seropédica/RJ, 2009.

GUIMARÃES. K. C. T. **A formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao PROEJA**. Dissertação de mestrado acadêmico. PPGE/UFES, 2012.

HOBBSAWM, E. J. **Mundos do trabalho: novos estudos da história operária**. 5ª edição revisada. São Paulo: Paz e Terra. São Paulo, 2008.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010** [número 27]. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. (Estudos e pesquisas; Informações demográficas;). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em 13 out. 2011.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010** [número 29]. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. (Estudos e pesquisas; Informações demográficas;). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em 20 mar. 2013

IBGE. Coordenação de Geoprocessamento. **Divisão regional do Espírito Santo: microrregiões de gestão administrativa**. Vitória: IJSN, 2011. Mapa. Disponível em <: <http://www.es.gov.br/EspiritoSanto/paginas/mapas.aspx> > Acesso em 08/05/2013.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Orientações gerais para a formulação e a oferta dos cursos de formação inicial e continuada – FIC – no Instituto Federal de Goiás**. Goiânia: IF Goiás, [2010]. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/extensao/images/stories/orientgeraisfic.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPIRITO SANTO. Campus São Mateus. **[Ata de resultados finais das turmas do Proeja FIC: 2009/2 a 2011/2]**. Ifes: São Mateus, 2012. Relatório emitido por meio do Sistema Acadêmico Qualidata em 17/12/2012.

KELLER, R. R. **A qualificação de quem nos veste: um estudo sobre a contribuição de indústrias e escolas para a formação profissional do setor da confecção do vestuário no Paraná**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Paraná Programa De Pós-Graduação Em Tecnologia~, Centro Federal De Educação Tecnológica, 2005.

KUBITSCHEK, Juscelino de Oliveira. **9 de julho de 1958 - Discurso na instalação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, do Ministério da Educação**. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, [20--]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jk/discursos-1/1958/48.pdf/at_download/file> acesso em 25 abr. 2012.

KUENZER, A. Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL19N63/EDS_ARTIGOS19N63_6.PDF> . Acesso em 16 abr. 2012.

_____. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf> >. Acesso em 27 mar.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. **Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso 22 dez. 2012.

LIMA, A. A. B; LOPES, F. A. M. **Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas**. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINO, M. A. **A Importância das parcerias na educação profissional**. 2006. 221 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, S. A. E. P. Thompson e a educação: a “experiência” como categoria de análise dos processos educativos dos movimentos sociais. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 5., 2011, Florianópolis/SC. **Anais...** Curitiba: UNIOESTE, 2011.

MELO, M. A. B. C. de. Governabilidade: desagregando o argumento. In: VALLADARES, L.; COELHO, M. P. (Org.). **Governabilidade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Portal CAGED. Perfil do município [de São Mateus/ ES, dos empregados e desempregados dos setores indústria de Transformação e Serviços Indústrias de Utilidade Pública]. Disponível em: <<https://granulito.mte.gov.br/portalcaged/paginas/home/home.xhtml>>. Acesso em 01 maio 2013.

MONTAGNER, S. R. Formação continuada e trajetórias docentes no PROEJA FIC: experiências do Instituto Federal Farroupilha. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5275_3121.pdf>. Acesso em 28 mar. 2012.

NARDOTO, E.; LIMA, H. **História de São Mateus**. EDAL, 2009.

OLIVEIRA, E. C. de; MACHADO, M. M. Universidade Federal de Goiás. O desafio do proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. In: ANPAE, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0143.pdf>>. Acesso em 20 maio 2013.

PADILHA, R. W. C. **A reestruturação produtiva e suas repercussões na qualificação e na formação profissional do trabalhador dos supermercados**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp042798.pdf>>. Acesso em 07 mar. 2013.

PACHECO, E. (Org). **Perspectivas da educação profissional e técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Editora Moderna. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337E CDC2B0137ED025BFE393C>>. Acesso em 03 fev. 2013.

PEIXOTO, P. E. **Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PEREIRA, L. A. de M. Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária. [Resenha de Edward Palmer Thompson]. **Cadernos AEL**, São Paulo, v. 11, n. 20/21, 2010.

PINTO, A. H. **Educação matemática e formação par o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória - 1960 a 1990**. 2006. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação, [São Paulo], 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000392671>>. Acesso em 06 jan. 2013.

_____. Inclusão social e educação profissional: a construção do currículo para a formação do trabalhador. In: Conferência do Desenvolvimento, Circuito Nacional de Debates Acadêmicos, 1., 2011, Brasília. **Anais...** Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo11.pdf>>. Acesso em 03 maio 2013.

POCHMANN, M. Presença do Estado é estratégica para a indústria do país. **Revista Visão Classista**, São Paulo, número 9, março de 2012, p. 10-14. Entrevista concedida à Fernando Damasceno. Disponível em: <http://www.ctb.org.br/site/publicacoes/cat_view/102-revistas/113-visao-classista>. Acesso em 28 mar. 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS [site]. Secretaria de Planejamento de Desenvolvimento Econômico. **São Mateus é um dos municípios com maior número de abertura de empresas**. São Mateus: Prefeitura Municipal, 2011. Disponível em: <www.saomateus-es.gov.br>. Acesso em 01 maio 2013.

RAMOS, M. N. Currículo integrado. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª edição, ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, p. 65-85, 2010.

SANTOS, J. de S. **Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2010/J%20DALIO%20SANTOS.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2012.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. 1 (1): 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em 27 mar. 2012.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Educação e realidade**, v. 35, n. 01, p. 35-48, 2010.

SCOPEL, E. G. **Olhares acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultos no contexto do Ifes Campus Vitória**, 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

SENAC [site]. **Formação inicial e continuada.** [S.l.]: Senac, [2012]. Disponível em: <<http://www.senac.br/cursos/formacao-inicial-e-continuada.aspx> > Acesso em 23 fev. 2013.

SILVA, H. M. B. **Entre processos de democratização e emancipação social: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos contextos escolares do município de Cariacica/ES.** 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009a. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2009/HELEN%20SILVA.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2012.

SILVA, R. C. de S. **O jogo das aparências e as armadilhas do discurso das centrais sindicais sobre os planos de qualificação profissional.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009b.

SOUZA, V. de F. **A qualificação profissional na educação não formal de ensino no contexto da reestruturação produtiva.** 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe trabalhadora na Inglaterra.** v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica do pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

_____. Educação e experiência. In: _____. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, [S.l.], ano XXI n. 73, dezembro 2000.

TARTUCE, G. L. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re) inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOLEDO, F. A. **O Plano Nacional de Qualificação (PNQ) ea mulher trabalhadora.** 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2010.

VALLE, M. do. **Os modos de ser-sendo educadores e educandos num contexto de educação social: um estudo fenomenológico existencial acerca do Programa Crer com as Mãos.** 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2007.

VASCONCELOS, R. A. F. de. **Metamorfoses do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre a**

ProJovem de Curitiba – PR. 2008. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/ PR, 2008.

VASCONCELOS, R. A. F. de; LIMA FILHO, D. L. **Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas**. In: FAGUNDES, E. D.; LUZ, N. S. da (Org.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009, p.28-44.

VISIBELLI, Osmar. **O modelo de competências e a qualificação profissional dos trabalhadores do varejo especializados em vinhos e derivados**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: Histórico. **E-tech Atualidades Tecnológicas para a Competitividade Industrial**, Florianópolis, v.1, numero um, p- 77-86, 1º sem, 2008. Disponível em: <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewDownloadInterstitial/26/2>>. Acesso em 28 mar. 2012.

ZANETTI NETO, G. **Socialização e educação profissional**: um estudo do Proeja - Cefetes. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2009/GIOVANI%20ZANETTI.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2012.

APÊNDICE

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Informações prestadas ao respondente: As informações obtidas têm como única finalidade a dissertação de mestrado. Os dados coletados são de caráter confidencial e a partir das respostas obtidas, teremos o instrumento necessário para analisar todo o processo, bem como contribuir para uma maior efetividade no ensino do PROEJA FIC. Será assegurado (a) o completo sigilo do informante, sendo este (a), mencionado (a) pelas iniciais de seu nome ou por nome fictício (a sua escolha) na dissertação deste trabalho de pesquisa.

1) Identificação do respondente:

- a) coordenador de curso, aluno (a):
- b) Prefere ser identificado (mencionado) neste trabalho de pesquisa, pelas iniciais do NOME () ou através de um NOME FICTICIO (), qual a escolha a ser considerada (marque um X).
- c) Sexo:
- d) Idade:
- e) Endereço eletrônico (e-mail):
- f) Endereço (rua/avenida) /Bairro:
- g) CEP/Cidade:
- h) Telefones com DDD (fixo, celular, do trabalho, do contato):

2) Questões para professores:

- Qual o nome da Instituição de Ensino que trabalha e quanto tempo exerce a atividade de professor na Instituição?

- Exerceu algum cargo de confiança ou de direção (gestão), qual?
- Qual o cargo de gestão que ocupa ou que ocupou, tendo como parâmetro as turmas do PROEJA?
- Qual a disciplina que você lecionou para a turma do PROEJA FIC?
- Os alunos demonstram interesse pela disciplina que lecionou?
- Os alunos demonstram respeito pela autoridade (professor) que exercia?
- Faça uma auto-avaliação sobre as suas aulas para a turma do PROEJA FIC.
- Foi opção sua lecionar para este público? E ou por que escolheu estar em contato com este público?
- Você aprova o material didático-pedagógico adotado pela instituição?
- Aprova a conduta empreendida pelos gestores em relação à turma de PROEJA FIC?
- Você considera adequada a Formação Inicial profissional que foi escolhida para estas turmas?
- Você teve participação nesta escolha?
- Foi consultado?
- Sabe como foi feita esta escolha?
- Conhece o Documento Base do PROEJA FIC Ensino Fundamental?
- Você participou da elaboração do projeto curricular e pedagógico do PROEJA FIC?
- Como você avalia a proposta de currículo integrado?
- Como você reagiu ao curso PROEJA FIC em sua instituição (Escola)? Considerou acertada esta decisão?
- Quais os pontos que considera **positivo** em relação à turma de PROEJA FIC, e em relação ao programa de políticas públicas?

- Quais os pontos que considera **negativo** em relação à turma de PROEJA FIC e em relação ao programa de Políticas Públicas?
- Quais mudanças ocorreram na sua prática pedagógica ao trabalhar com a turma do PROEJA FIC?
- Quais articulações você estabelece entre os saberes dos alunos e os conteúdos da sua disciplina?

Questões para gestores:

A) CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Identificação

Nome:

B) CURSOS PROEJA FIC

- Motivos para escolha dos cursos PROEJA FIC:

C) DOCENTES

- Critério de seleção dos docentes para o Proeja (especificar):
- Formação específica para PROEJA (especificar):
- Conseqüências para a carga de trabalho docente (especificar):
- Atividades de formação continuada programadas pela escola:

D) INFRAESTRUTURA DISPONIBILIZADA AO PROEJA

- Quais as políticas de assistência estudantil disponibilizadas aos alunos do PROEJA FIC (alimentação, transporte, cuidado com os filhos, bolsas auxílio [número de bolsa por curso], etc.)?

E) PROCESSO PEDAGÓGICO (obs. Coletar cópia do PPP dos cursos, da grade curricular, etc.)

F) Currículo

Processo de constituição do currículo (especificar quanto a):

- Metodologia utilizada
- Tempo de elaboração da proposta
- Sujeitos envolvidos

Caracterização da proposta curricular quanto a:

- Estrutura do currículo (módulos, disciplinas, etc.)

Articulação dos docentes na prática curricular

- Relação/articulação dos cursos PROEJA com os cursos regulares (especificar):
semelhanças e diferenças
- Destacar as principais experiências pedagógicas

Saberes dos alunos

- Que tipo de instrumento é utilizado pela escola para colher informações dos alunos no processo seletivo (carta de apresentação ou justificativa do aluno para entrar no curso, texto de apresentação elaborado pelo aluno, questionário de diagnóstico da realidade sócio-econômicos dos alunos, outros)?
- O que a escola sabe sobre a experiência de trabalho dos alunos?
- Como a escola e/ou professores tem capitado os saberes do trabalho (ou vivência profissionais) dos alunos? Como tem interagido com esses saberes na prática pedagógica?

F) IMPACTOS DO PROEJA NA INSTITUIÇÃO

- Convivência dos alunos PROEJA FIC e regulares
- Dificuldades e resistências encontradas na implantação do PROEJA FIC (Como a proposta de PROEJA FIC foi recebida?)

- Efeitos observados na escola decorrentes do PROEJA

G) ACESSO E PERMANÊNCIA

- Processo de seleção dos alunos por ano (prova sorteio, entrevistas, etc.)

Dados sobre Evasão

- Motivos que levaram ao abandono identificado pela instituição (Como esses casos são observados pela Instituição?)
- Ações da escola para evitar evasão
- Qual o índice de repetência?
- Quais as disciplinas que apresentam maior índice de reprovação?
- Como ocorre a recuperação da aprendizagem?
- Qual a política da escola para os alunos com necessidades especiais?
- Faça uma auto-avaliação sobre sua gestão em relação à turma do PROEJA FIC.

h) Outras informações (observações) que julgar ser necessárias dizer.

- Tem algo mais a dizer?

Questões para alunos:

- 1) Como você soube dos cursos PROEJA FIC?
- 2) Como foi a sua participação no processo seletivo?descreva como foi esse processo, quais dificuldades enfrentou e quais facilidades lhe foram dadas neste processo?
- 3) Qual o curso que frequentou no PROEJA FIC?

- 4) Como eram as relações entre alunos na sala de aula, havia respeito, solidariedade ou algum tipo de controvérsia, discórdia?
- 5) Quais professores e disciplinas que ficaram marcados, que foram mais significativos para você e por quê?
- 6) Quais os pontos positivos do PROEJA FIC vistos por você quando você era aluno?
- 7) Quais os pontos negativos do PROEJA FIC vistos por você quando você era aluno?
- 8) Quando você iniciou seu curso você estava no mercado de trabalho? e atualmente está?
- 9) O que de mais significativo ficou pra você depois de terminar o curso PROEJA FIC?
- 10) Quais seus planos para o futuro?