



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE

DARCY RIBEIRO - UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

POLÍTICAS SOCIAIS - PPGPS

**POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
O SIGNIFICADO DO PROEJA SEGUNDO PESQUISADORES DO OBEDUC**

CLARISSA MENEZES DE SOUZA

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2015

INTRODUÇÃO

A motivação para esse estudo nasceu através da inserção da autora desta dissertação no grupo de pesquisa do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital nº049/2012¹, cuja pesquisa intitula-se “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos”.

A referida pesquisa situa-se na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e vincula-se à elaboração de um diagnóstico da qualidade da oferta dessa modalidade, na sua versão integrada à Educação Profissional (PROEJA), na região norte e noroeste fluminense. Além disso, busca focalizar a atuação em sala de aula no PROEJA e propor estratégias pedagógicas e experiências inovadoras para o ensino de Ciências Naturais. O grupo de pesquisa OBEDUC conta com a participação de professor coordenador; professores colaboradores; voluntários e bolsistas, sendo estes últimos: alunos de graduação, mestrado, doutorado e professores da Educação Básica.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi instituído pelo Governo Federal dentro de um contexto de retomada da discussão sobre a oferta de cursos de nível médio, integrados à Educação Profissional. Ele se concretizou através do Decreto 5.478 de 2005, reformulado em 2006 pelo Decreto 5.840, que institui o PROEJA em âmbito nacional e previu que este abrangerá cursos para formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, considerando as características dos jovens e adultos atendidos.

O PROEJA significou para modalidade de Educação de Jovens e Adultos uma conquista importantíssima, pois trouxe a possibilidade da qualificação profissional em nível técnico aos que estavam afastados dos bancos escolares. A qualificação profissional, ao longo dos anos, constituiu-se numa das principais discussões geradas em torno da EJA - discussões essas que sempre apontavam para pouca efetividade desses cursos, os quais apresentavam

¹ O Programa Observatório da Educação apoia o desenvolvimento de projetos que utilizem as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Podem submeter projetos os professores que pertençam ao quadro de docentes de programas de pós-graduação que tenham obtido nota igual ou superior a três na avaliação trienal da Capes.

imenso contingente de jovens e adultos com escolaridade descontínua, com reiteradas repetências e/ou não concluintes:

A grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais etc (BRASIL, 2007, p.18).

O excerto acima revela a urgente necessidade de se tratar a EJA de forma não fragmentada, mas organizada e sistêmica, frente às reivindicações das instituições de ensino e do mundo do trabalho. Assim, o PROEJA surge para responder a essa expectativa, buscando através do viés da qualificação profissional trazer as instituições de ensino os jovens e adultos que dela estavam afastados. A fala a seguir, de um dos professores que atuam no PROEJA/IFF, é reveladora dessa circunstância:

PROFESSOR 5²: Eu vejo assim, é por um lado é interessante você trazer essa possibilidade da formação profissional, [...] interessa aos estudantes. [...] a educação profissional traz esse elemento motivador, acho bacana pra motivar, pra dar um sabor diferente ao ensino.

Em 2008 o PROEJA deixou de ser considerado “Programa”³ e passou a ter nova condição prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao ser revisto através da Lei 11.741, que alterou os dispositivos da Lei 9.394/96 e redimensionou as ações da Educação Profissional e Técnica de nível médio e da Educação de Jovens e Adultos. Uma importante mudança encontra-se no capítulo 37, onde se incluiu novo parágrafo para atestar a intencionalidade de que a Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional.

Assim, apesar do PROEJA vir de uma grande proposta do Governo Federal, tendo em vista o seu projeto oficial e os investimentos realizados, trouxe consigo algumas dificuldades para a implantação e concretização nas instituições de ensino. Essa afirmação decorre das observações feitas nas reuniões do grupo de pesquisa, em que é possível inferir, com base nas

² A formatação utilizada serve para diferenciar a citação da transcrição das falas dos entrevistados das demais citações longas utilizadas no decorrer do trabalho. Como não existe uma definição clara da ABNT para a formatação desse tipo de citação, este emprego se baseou também nos estudos de MANZINI (2006).

³ Apesar de não ser mais caracterizado como programa, o PROEJA, não sofreu alteração em sua nomenclatura, dessa forma, continua sendo intitulado: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

gravações realizadas, uma grande resistência, por vezes declarada, por vezes velada, por parte dos professores, em especial sobre o público alvo destinado ao PROEJA, conforme as inserções:

[...] o que eu posso obter desse pessoal, como eu posso abordar esses conteúdos que no nosso caso da Física, são conteúdos tão bem delimitados, tão bem entrelaçados, onde você tem demandas muito específicas de ferramentas (encontro dia 15/05/13, tempo: 26min44s a 31min01s).

[...] Tem aluno que não sabe fazer uma operação com fração, que é uma operação que o cara devia ter aprendido na quarta série do ensino fundamental. Tem coisas desse nível (encontro do dia 22/05/13, tempo: 1h35min31s a 1h35min40s).

A maneira como os professores do PROEJA se referem aos alunos denota uma dificuldade da aceitação desse público, que no caso são os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização ou encontram-se há algum tempo fora da escola. Essa observação traz indícios da pouca experiência da Rede Federal com a oferta da modalidade de EJA. Até a chegada do PROEJA, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), por exemplo, apresentava pouca afinidade com a modalidade de ensino, remetendo, dessa maneira, a uma prática pedagógica precária voltada a esse público.

Moura (2006, p.64) confirma a dificuldade constatada acima e aponta que poucos eram os Institutos Federais que ofereciam cursos na modalidade da EJA, demonstrando que dentre as experiências da Rede, destacavam-se “Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos dos Goytacazes/RJ e Roraima”, que, no entanto, ainda ocorriam sem articulação entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Percebe-se, portanto, que a presença do PROEJA na Rede Federal causou um impacto, caracterizado pelo desafio pedagógico de atender a demanda de jovens e adultos com defasagem ano de escolaridade/idade. Esse desafio, por sua vez, desponha de uma visão elitista que vincula a entrada do público da EJA nas instituições da Rede Federal como a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente, contribuindo significativamente para que haja uma rejeição ao “programa” no interior da rede, e reforçando a visão preconceituosa sobre seus sujeitos.

Apesar do discurso revelar uma resistência quanto à aceitação do PROEJA, expresso através da dificuldade na articulação do processo de ensino-aprendizagem, é possível perceber uma consciência por parte dos professores com relação a “não saber lidar” com esses alunos:

Existe um preconceito já preestabelecido de que alunos da EJA não sabem nada, e o grande problema é que esse discurso encontra eco em outros profissionais. É necessária uma reflexão sobre os profissionais que vão trabalhar com EJA, pois precisam ter uma política educativa que leve em conta o humano e não apenas as nomenclaturas e classificações dos livros didáticos (encontro dia 08/05/13, ata nº1).

Dessa forma, a partir das reflexões nas reuniões com o grupo de pesquisa, surgiu uma inquietação diante do problema gerado pela implantação do PROEJA, levando esta pesquisadora a ponderar a relevância em investigar os significados atribuídos ao “programa” pelos pesquisadores do OBEDUC.

A visão que esses pesquisadores trazem (em especial a visão dos pesquisadores que também são professores do PROEJA) permite compreender a dimensão que o “programa” tem adquirido nas instituições, ou seja, na concretização do que prevê o decreto regulamentador. Nesse sentido, é preciso entender que a implantação de um programa é um processo que, necessariamente, passa pela forma como os sujeitos a executam, conforme Ball:

Pensando sobre que tipos de pessoas e vozes habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletivas dos sujeitos da pesquisa – o professor, os pais, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física (BALL, 2011, p.47).

Acrescendo a esse entendimento, Ball e Mainardes (2011) indicam que observando os principais estudos sobre políticas educacionais no Brasil, é possível perceber que dois grupos se destacam: um grupo que se dedica à análise da natureza teórica dos processos de formulação das políticas, e outro que se dedica à análise e à avaliação de programas e políticas educacionais específicas. Esta dissertação faz referência ao segundo grupo destacado, pois procura refletir sobre uma proposta de governo implantada com a força de uma política educacional, revelando as tensões postas a partir dos sujeitos envolvidos no processo.

Vale ressaltar que, ao analisar uma política educacional, faz-se necessário considerar o contexto no qual essa foi formulada e implantada, ou seja, realizar uma análise da política diante de uma perspectiva crítica, entendendo o processo como algo transitório, passível de mudanças. Ações empenhadas como essas levam a compreender, de antemão, que nem sempre um programa político, em sua prática, estará inteiramente de acordo com os objetivos

previstos na sua concepção, pois os sujeitos, ao executá-lo, aperfeiçoam, completam e transformam esses programas.

A implementação, por sua vez, corresponde a uma outra fase da “vida” de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados. Embora possa ocorrer coincidência entre a figura dos formuladores e a figura dos implementadores, é muito raro que isto ocorra. Na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregado da implementação (ARRETCHE, 2001, p.47).

Dessa forma, ao analisar uma política educacional é necessário não buscar conclusões de sucessos ou fracassos, pois sempre existirá uma distância entre formulação e implantação. Com efeito, adequadamente, deverá se buscar as convergências e divergências postas, as tensões estabelecidas nas arenas onde se localizam os sujeitos. No caso do PROEJA, a partir da reflexão sobre os significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados, pretende-se contribuir para uma discussão em torno dos desafios no que tange o desenvolvimento dessa política educacional, nas instituições de ensino.

Acredita-se, pois, ser de extrema relevância ir além da retórica do discurso oficial a respeito do PROEJA, do que afirma seu decreto e o Documento Base, com a finalidade de averiguar a forma como essa política educacional vem sendo entendida e colocada em prática nas instituições de ensino.

Como sustento para as análises propostas, considera-se necessário apresentar uma discussão a respeito da trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil, além de realizar um levantamento bibliográfico, que servirá como um farol indicativo para as considerações que emergirão a partir das observações e entrevistas realizadas. Esse levantamento bibliográfico se dará a partir da metodologia “Estado da Arte ou Estado do Conhecimento” - pesquisas que têm por objetivo mapear e sistematizar as formas e condições de produção de conhecimentos de determinado campo ou área do saber por meio de teses de doutorado, dissertações de mestrado, publicações de artigos em anais de eventos e de periódicos científicos.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da

prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

O referencial teórico desta pesquisa deverá ser capaz de demonstrar a perspectiva na qual se baseia o estudo, e se apoiará, para tanto, nas discussões de Paulo Freire, que define a educação como “prática da liberdade”, em oposição à “educação bancária”. Freire foi um dos grandes críticos da educação que considera o aluno como vazio de conhecimentos, um ser passivo, onde o professor deve depositar todo o conteúdo. Dessa forma, lutava contra a escola que tinha como objetivo atender os interesses da classe dominante, disseminando uma educação imobilizadora e ocultadora de verdades, e primava por uma educação que acontecesse de forma significativa, onde a relação professor-aluno baseie-se no diálogo, valorizando o respeito mútuo, sendo o espaço escolar um lugar que contribui para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta e outros (FREIRE, 1996).

O estudo fundamentou-se ainda na percepção traduzida pelas análises de Pierre Bourdieu, no que tange à concepção de que a escola realiza um trabalho de inculcação de normas e valores da classe dominante, promovendo uma reprodução cultural. Em sua teoria, a reprodução cultural explica a função das instituições de ensino como reprodutoras e mantenedoras da ordem social, fazendo com que se perpetuem as desigualdades sociais, próprias da sociedade capitalista. Assim, Bourdieu proporcionou uma compreensão a respeito dos conjuntos das relações sociais que fundam as situações de violência, bem como o conhecimento dos sistemas que legitimam a exclusão dos não privilegiados.

Como recurso para compreender as relações de poder estabelecidas por determinados grupos, num contexto histórico definido, aponta-se o campo das representações sociais. A “Teoria das Representações Sociais”, sistematizada por Serge Moscovisci, em 1961, indica os caminhos para a captação da maneira como os sujeitos de um determinado grupo social pensam e agem cotidianamente segundo as representações que criam sobre os objetos da vida social. Dessa forma, a partir dessa teoria, entendeu-se que seria possível acessar os conteúdos cognitivos dos sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, desvendar as percepções evidenciadas sobre o PROEJA.

Dado o exposto, este estudo apresenta as seguintes inquietações: que significados os pesquisadores do OBEDUC atribuem ao PROEJA? Como a implantação dessa política educacional tem sido percebida pelos seus agentes?

Apresenta-se, pois, como objetivo geral elucidar os significados atribuídos ao PROEJA pelos sujeitos nele envolvidos - pesquisadores participantes do grupo de pesquisa OBEDUC - a partir de suas representações sociais. O objetivo geral remete à reflexão de alguns objetivos específicos, como:

- 1) Identificar as representações dos pesquisadores do OBEDUC, acerca do PROEJA, analisando adesões e resistências;
- 2) Comparar as expectativas dos pesquisadores do OBEDUC, levando em consideração a visão dos pesquisadores que atuam como professores do PROEJA e a dos que apenas pesquisam sobre o “programa”;
- 3) Analisar as percepções que os pesquisadores do OBEDUC trazem a respeito dos alunos do PROEJA;
- 4) Entender a influência da formação docente na prática pedagógica com relação à experiência de atuação no PROEJA.

Esta pesquisa justifica-se por ser a análise de programas educacionais específicos, a exemplo do PROEJA, fundamental para o avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais, bem como instrumento para a melhoria dos mesmos. Além disso, a pertinência do estudo consiste ainda na compreensão da percepção dos sujeitos envolvidos com o PROEJA, visando contribuir para reflexão dos desafios que permeiam o “programa”.

Para que o trabalho esteja didaticamente organizado, com vistas a uma melhor compreensão do leitor, apresenta-se a seguinte estruturação:

O primeiro capítulo apresentará uma discussão a respeito da trajetória da Educação de Jovens e Adultos ao longo da história da educação no Brasil. Assim, serão narrados, numa perspectiva crítica, vários acontecimentos e momentos importantes para a efetivação da Educação de Jovens e Adultos como Modalidade de Ensino, que ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96, bem como a integração dessa Modalidade de Ensino com a Educação Profissional, através do Decreto nº5.478/2005, substituído após um ano pelo Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o PROEJA. Além disso, esse capítulo apresentará o levantamento da produção científica a respeito do PROEJA nos bancos de dados do Google Acadêmico, da CAPES, do SCIELO e do SCIRUS, entre os anos de 2009 a 2013, com a finalidade de focalizar as principais argumentações a respeito do tema.

No segundo capítulo, será confeccionado o aporte teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa. Para tanto, se recorrerá às análises de Paulo Freire, de modo que se possa trazer à cena as discussões em torno da escola como “prática da liberdade”, e, portanto,

como lugar do desenvolvimento da consciência crítica e instrumento de intervenção na sociedade. Além disso, se utilizará a teoria bourdiana de Reprodução Cultural para embasar a análise de que a escola acaba cumprindo o papel de reprodutora da ordem social e cultural estabelecida pela sociedade capitalista. Desse modo, se partirá do pressuposto de que as sociedades humanas estão divididas de forma hierárquica em classes e que esta hierarquização se mantém e perpetua através do que denomina violência simbólica. Como estratégia para a compreensão das relações estabelecidas nesse universo de tensões e apreensão dos aspectos simbólicos que regem as concepções e ações dos indivíduos de um grupo social, propõe-se acompanhar aspectos das percepções dos sujeitos pesquisados a partir de suas representações sociais.

No terceiro capítulo, será (re)construído o percurso trilhado pelo grupo de pesquisa OBEDUC, que influenciou diretamente a construção desta dissertação. Em seguida, serão descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa que reúnem: a abordagem escolhida, o método utilizado, o universo da pesquisa, a escolha dos sujeitos, os instrumentos e técnicas para a coleta de dados e os procedimentos para as análises dos dados. Finalizando o capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de acordo com os dados levantados a partir das entrevistas realizadas com os pesquisadores do OBEDUC, bem como a análise teórica proposta. Esses resultados expressam os significados atribuídos ao PROEJA pelos sujeitos pesquisados.

1 UMA ARENA DE TENSÕES: DA EJA AO PROEJA

[...] a necessidade de uma formação técnica do trabalhador, formação, porém, que não se esgota num especialista estreito e alienante (FREIRE, 2006, p.42).

Esse capítulo apresenta a trajetória da escolarização dos jovens e adultos no Brasil, desde a ação dos padres jesuítas até o momento em que passou a ser um direito previsto em lei, evidenciando, nesse percurso, a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº9394/96 e ainda o encontro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação Profissional.

1.1 Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil

A história da educação brasileira passou a ser registrada a partir da ação dos padres jesuítas cuja intenção era a propagação da fé e, para tanto, lançaram as bases de um vasto sistema educacional, organizados por documentos como o *Ratio Studiorum*, que se desenvolveu progressivamente com a expansão territorial da colônia.

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108-9).

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante mais de duzentos anos. Até que, em 1759, foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. A educação brasileira vivenciou, portanto, uma grande ruptura histórica de um processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o

Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 2003, p.36).

Sobre esse momento histórico, Haddad e Di Pierro afirmam que:

Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Porém os registros históricos apontam que pouco foi feito no que diz respeito à escolarização de jovens e adultos no período imperial. Um marco significativo foi a Constituição Imperial de 1824, que firmou a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, portanto também para os jovens e adultos. No entanto, a referida Constituição não apresentou um referencial concreto de mudanças na garantia de uma educação para os cidadãos, porque em primeiro lugar no Império só era cidadão uma pequena parcela da população, pertencente à elite econômica e, em segundo lugar, porque o ato adicional de 1834 delegou a responsabilidade por essa educação básica às províncias, reservando ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Dessa forma, é possível perceber que pouco foi realizado com relação à escolarização dos jovens e adultos e assim chegou-se ao final do Império com um percentual de analfabetismo muito grande, “cerca de 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Com a proclamação da República em 1889 e a Constituição de 1891, consagrou-se a concepção federalista em que a responsabilidade pública pelo ensino foi descentralizada nas províncias e municípios, cabendo à União o papel de articulador dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. A nova Constituição continuava excluindo os adultos analfabetos, agora com relação ao direito ao voto, em um momento histórico em que a maioria dos adultos ainda era analfabeta.

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais

resultassem numa ação eficaz. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109 - 10).

A partir da década de 1920, o movimento dos educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria da qualidade da educação começou a estabelecer um momento favorável para uma reflexão acerca da escolarização de jovens e adultos.

A Revolução de 30 marcou a reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que até então prevalecia, agora era a nação como um todo que estava sendo reafirmada. Além disso, a década de 30 introduziu o Brasil no cenário industrial o que passou a exigir mão de obra especializada e, dessa forma era preciso investir em políticas educacionais, para formar o trabalhador (ANDRADE, 2012).

Essa reformulação do papel do Estado manifestou-se na Constituição de 1934, que dispôs pela primeira vez que a educação é um direito de todos devendo ser ministrada pelo poder público e pela família, estabelecendo em seu artigo 150 que é dever do Estado oferecer ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, apresentando a proposta de um Plano Nacional de Educação.

Porém, todo esforço despendido nunca refletia uma proposta pedagógica que de fato contemplasse a sistematização da escolarização dos jovens e adultos, nem em políticas públicas educacionais que viabilizasse esse ensino. Apenas por volta dos anos de 1940, é que:

O Estado brasileiro, [...] aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo território nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

Nesse período a educação de adultos veio se firmar como um aspecto de política nacional, por intermédio de ações e programas governamentais, como destaca Aranha (2006): a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

As discussões sobre analfabetismo, nos anos 60, ganharam espaço e trouxeram ao cenário educacional uma reflexão acerca das metodologias utilizadas na alfabetização de

adultos. Paulo Freire foi um dos educadores que mais se destacou nessa época e continua se destacando, por sua experiência com a educação de adultos, sendo uma referência para este campo de estudo, em especial pela criação do método para alfabetizar jovens e adultos.

O método freiriano era conhecido principalmente pelas seguintes características:

[...] em vez de classe, falava-se em círculo de cultura. O professor era substituído pelo coordenador de debates (o educador-educando) e o aluno pelo participante do círculo de cultura (o educando-educador). Eliminavam-se as cartilhas e livros de textos, substituídos pelo trabalho com a linguagem corrente na localidade e pela discussão das experiências de vida dos participantes dos círculos de cultura. A equipe de alfabetizadores começava por investigar os meios de vida e a linguagem falada na localidade em que se realizariam os trabalhos de alfabetização. Do conhecimento assim obtido sobre cultura e o universo vocabular da população, extraíam-se as palavras geradoras [...] (BEISIEGEL, 2002, p.894).

Em março do ano de 1964, Paulo Freire assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização e seu método tornou-se conhecido em âmbito nacional. As discussões trazidas propunham uma formação de jovens e adultos críticos e participativos, voltados para a transformação social.

Durante as discussões, os coordenadores procuravam conduzir a reflexão do grupo para a apropriação crítica das determinações das condições de vida da população local. A busca dessa conscientização era o objetivo fundamental do processo. De acordo com Paulo Freire, o homem primeiro se conscientizava para, em seguida, como consequência alfabetizar-se (BEISIEGEL, 2002, p.894).

Dessa forma, o “Método Paulo Freire” distanciou-se dos paradigmas de uma educação tradicional e concentrou-se num paradigma pedagógico pautado na educação dialógica, como ferramenta principal do processo de ensino aprendizagem. Assim, acabou demonstrando novas maneiras de se pensar e trabalhar a educação de adultos.

Com a implantação dos governos militares a partir do ano de 1964, as iniciativas com relação à educação de jovens e adultos foram perdendo força. E as ideias de Paulo Freire foram consideradas subversivas e perigosas, sendo o mesmo exilado do país.

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicação dos interesses populares. O Estado exercia sua

função de coerção, com fins de garantir a normalização das relações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

Assim, no ano de 1967, através da lei nº 5.379, o Governo Federal regulamentou o que denominou Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido como MOBRAL. Esta foi uma política educacional que visava oferecer alfabetização aos adultos analfabetos de todo o país.

Para tentar minimizar o problema dos precários índices de alfabetização, em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que começou a funcionar de fato em 1970, época em que a taxa de analfabetismo de pessoas de mais de 15 anos chegou a 33%. Em 1972, caiu para 28,51%. O programa de alfabetização utilizava o consagrado método de Paulo Freire, só que esvaziado do conteúdo ideológico considerado subversivo. Havia, pois, uma adulteração indevida do método, impensável sem o processo de conscientização (ARANHA, 2006, p.319).

O MOBRAL distanciava-se totalmente do pensamento proposto por Paulo Freire, pois tinha como objetivo principal atender aos interesses políticos dos governos militares e a necessidade do mercado de criar mão de obra de baixo custo.

Para atingir tal objetivo, o MOBRAL contava com recursos financeiros e previa a organização de comissões municipais, que seriam responsáveis pelo cumprimento das atividades, pelo controle e supervisão pedagógica e também pela confecção do material didático. O MOBRAL só foi extinto no ano de 1985, com o fim da ditadura militar e a reabertura política à democracia, após a verificação da ineficiência do programa, que foi então substituído pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). A Fundação EDUCAR apresentava como objetivo principal o fortalecimento das ações dos Municípios e Estados para que assumissem a responsabilidade pela oferta do Ensino Supletivo.

Em consonância com essas ações, no plano internacional, aconteceu em Tóquio, em 1972, a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Tal Conferência se caracterizou pelas discussões que apontavam a concepção de suplência da educação de adultos, tendo como foco a reinserção dos analfabetos ao sistema formal de escolarização.

No Brasil, o Ensino Supletivo foi regulamentado no ano de 1971, por meio da Lei nº 5.692. Na referida legislação o Ensino Primário e Ginásial transformou-se em Ensino de 1º grau, com oito anos de duração. Nessa legislação, a educação de jovens e adultos teve um

capítulo próprio que apresentava as condições básicas para a consolidação da Educação Supletiva (ARANHA, 2006).

Um dos componentes mais significativos do atendimento de adultos preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos, frequentemente vigoraram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. [...] Além dessas modalidades, a Lei 5692 manteve os exames supletivos, como mecanismo de certificação [...]. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62).

Além disso, legislação de 1971 definia uma obrigatoriedade da oferta pública do Ensino de primeiro grau, mas essa oferta estava limitada às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos.

Na década de 1980, ao longo do processo de reabertura política do país, as práticas de Educação de Jovens e Adultos, norteadas pelos ideais da educação popular, voltaram a se destacar no cenário educacional, influenciando programas políticos e comunitários de alfabetização e escolarização para jovens e adultos. Esse processo se refletiu na elaboração da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu artigo 208, a garantia do direito à Educação Básica também para aos jovens e adultos.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Muito embora a Constituição de 1988 tenha definido a educação como um direito de todos, chegou-se à década de 1990 com políticas públicas educacionais que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), delineavam uma transcrição na direção do esvaziamento do direito social à educação básica em qualquer idade. Também permitia tal constatação a verificação da destinação prioritária dos recursos ao ensino fundamental para o público de crianças e

adolescentes de 7 a 14 anos, em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino, que atendem a faixas etárias diferentes.

Em 1990, a ONU (Organização das Nações Unidas) declarou o Ano Internacional da Alfabetização. Assim, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Essa Conferência contou com a participação de 155 governantes de diversos países, incluindo-se entre eles o Brasil, que, ao final do evento, comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No Brasil, desencadeou-se uma série de ações com a finalidade de cumprir a declaração assinada em Jomtien. Entre essas ações, aponta-se a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que acabou gerando a extinção da Fundação EDUCAR. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a extinção da Fundação representou o início do processo de descentralização e da transferência de responsabilidade pública dos programas de educação de jovens e adultos da União para Estados, Municípios e sociedade civil. Desse modo, a década de 1990 foi marcada pela ausência de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e por opções políticas incapazes de reverter a dívida social decorrente do modelo de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Em 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394. Essa lei representou um avanço significativo para a escolarização de jovens e adultos no país, ao substituir a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Soares (2000, p.12), essa mudança de denominação representou “[...] um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”.

Através da nova legislação, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma modalidade da educação e diante dessa perspectiva,

[...] como modalidade que é da educação básica, a EJA não pode ser pensada como oferta menor, nem menos importante. Modalidade é um modo próprio de fazer a educação básica, modo esse determinado pelos sujeitos que recebe: jovens e adultos (PAIVA, 2012, p.06).

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser regulamentada, na LDB nº 9394/96, pelos artigos 37 e 38, que previram dentre outros aspectos que essa modalidade seria destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e

médio na idade própria e que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

O termo Educação de Jovens e Adultos substituiu a expressão Ensino Supletivo. Desde que passou a ter dois artigos específicos na Lei de Diretrizes e Bases nº9394 de 1996 tornou-se uma modalidade de ensino e se destina ao sujeito que não teve acesso aos estudos ou dela fora excluída nos níveis Fundamentais e Médios, na faixa etária dos 07 aos 17 anos (ANDRADE, 2012, p. 213).

No ano de 1997 em Hamburgo, na Alemanha, realizou-se a V CONFITEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos). Segundo Viera (2007) a realização dessa Conferência:

[...] representou um marco significativo, não apenas pela sua representatividade, mas pela reafirmação de compromissos formais com o desenvolvimento da educação de adultos. Diversamente das conferências anteriores foram firmados compromissos numa agenda para o futuro, elaborando-se uma estratégia de ação. A declaração de Hamburgo aprovada na V CONFITEA, afirma que cabe à EJA suscitar a autonomia e o sentido de responsabilidade nos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na contemporaneidade (VIERA, 2007, p.19).

A partir da V CONFITEA, adotou-se um conceito mais amplo de Educação de Jovens e Adultos, que passou a compreender os processos formais ou informais de aprendizagem, desenvolvidos continuamente ao longo da vida. As discussões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos foram sistematizadas em dois documentos publicados pela UNESCO: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.

As discussões sobre a escolarização de jovens e adultos tornaram-se cada vez mais frequentes e muitos eventos foram realizados para impulsionar tais discussões. Nos anos 2000, realizou-se, em Dakar, o Fórum Mundial sobre Educação, com o objetivo de avaliar a década da educação para todos (1990) e apontar ações para a educação nos próximos 15 anos. Em relação à EJA, o documento resultante do Fórum de Dakar sinalizou a necessidade dos países participantes se responsabilizarem por assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso justo à aprendizagem e as habilidades para a vida.

No Brasil, estava sendo homologado o famoso Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de n.º: 11, aprovado em maio de 2000, de autoria de Carlos Roberto Jamil Cury, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Plano este instituído pela Lei nº 10.172, sancionada em 9 de janeiro de 2001. O PNE apresentou como seus objetivos principais: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, o PNE previa a integração de ações do poder público, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, através da articulação de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade, considerando que: o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país, atinge 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola (BRASIL, 2001, p.40).

Vale ressaltar que as diretrizes expostas no PNE para a Educação de jovens e adultos foram elaboradas considerando as transformações ocorridas na sociedade, em decorrência do desenvolvimento científico e tecnológico e especialmente pelo fenômeno da globalização, incorporando os ideais neoliberais do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Assim, também se considerou a necessidade de:

[...] contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p.43).

O Plano Nacional de Educação incluiu a modalidade EJA nas formas de financiamento da Educação Básica, apresentando como metas: a erradicação do analfabetismo no prazo de

dez anos; assegurar a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de 15 anos; assegurar a oferta de EJA de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental para 100% da população de 15 anos ou mais que concluiu a 4ª série.

O plano apresentou ainda outras metas: dobrar a capacidade de atendimento de EJA do Ensino Médio, no prazo de cinco anos; quadruplicar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em dez anos; implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de Ensinos Fundamental e Médio, além de implantar cursos de formação profissional articulados à EJA.

No primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, definiu-se como prioridade a criação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), que veio em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Durante os anos de seu governo, algumas ações foram implementadas considerando a Educação de Jovens e Adultos, principalmente visando à erradicação do analfabetismo e à elevação dos índices de escolarização da população, tais como: Projeto Escola de Fábrica (2004), PROJOVEM (2005) e PROEJA (2005).

Em 2009, aconteceu em Belém, no Brasil, a VI CONFITEA, com a participação de diversos países. Um dos objetivos da VI Conferência foi realizar um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem de adultos. O resumo das discussões da VI CONFITEA reiterou o papel fundamental da educação de adultos e frisou a constituição da aprendizagem ao longo da vida como marco conceitual e princípio organizador das diversas formas de educação, destacando a compreensão da natureza da educação para jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta.

Em 2014 o Governo Federal aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, através da Lei nº 13.005. Entre outras metas, o plano prevê o oferecimento de no mínimo 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.

Percebe-se, pelo exposto, que a trajetória histórica da escolarização dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional na idade apropriada, apesar de por vezes constar entre as preocupações das políticas educacionais, nem sempre refletiram mudanças significativas na maneira de fazer e pensar a educação institucionalizada e regulamentada pelos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais voltada a esse grupo no Brasil.

1.2 Trajetória da integração: o PROEJA

A escolarização dos jovens e adultos é uma modalidade que merece ainda muita discussão principalmente no que diz respeito à qualidade e efetividade das ações desenvolvidas no Brasil. Sabe-se que uma das questões mais polêmicas dentro desse campo é a verificação da baixa expectativa de inclusão profissional dos jovens e adultos de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional.

Andrade (2004, p.3) afirma que: “[...] a Educação de Jovens e Adultos precisa mudar, construir estratégias de escolarização para a produção de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas destinadas especificamente a esses sujeitos”.

Visando contemplar essa questão, o Governo Federal criou através do Decreto nº5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. Em seu nascedouro o programa restringia-se às Instituições Federais de Educação Tecnológica⁴ e ao nível médio de ensino, etapa final da Educação Básica. De acordo com esse Decreto as instituições da Rede Federal deveriam oferecer, até o ano de 2007, cursos de PROEJA e reservar 10% do total das vagas para tais cursos.

Diante da obrigatoriedade em reservar vagas para o PROEJA, as instituições da Rede Federal reagiram. De acordo com Moura (2006), essa reação justificou-se pela pouca experiência por parte dessas instituições no oferecimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Fato que pode ser comprovado ao observar que até a data do Decreto de 2005, apenas os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Pelotas, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos dos Goytacazes e Roraima ofereciam cursos de EJA e mesmo assim restritos à Educação Básica e não integrados à Educação Profissional.

No anseio por decidir as questões alçadas nas discussões com representantes das instituições da Rede Federal de Educação e teóricos nacionais que discutem a relação educação e trabalho, o MEC e a SETEC realizaram, no ano de 2005, uma série de oficinas pedagógicas. Essas oficinas tinham o objetivo de capacitar os gestores para a implantação do PROEJA. Assim, resultaram em uma série de análises e uma intensa discussão acadêmica em torno programa que “[...] implicaram em uma mudança de rumos no caminho da implantação

⁴ Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Em 2008, a Lei 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, criando 38 Institutos Federais. Segundo a nova lei, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

do PROEJA, no sentido de construir uma base sólida para a sua fundamentação” (MOURA, 2006, p.5).

Dessa forma, em 13 de julho 2006, o Decreto nº 5.478/2005, que criou o PROEJA foi substituído pelo Decreto nº 5.840, que instituiu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a sigla PROEJA. O novo decreto não alterou as concepções e princípios do programa, mas ampliou a sua área de atuação que passou a abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores do Ensino Fundamental (PROEJA – FIC⁵), além de cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio. A partir desse momento, o PROEJA poderia ser adotado também por instituições públicas estaduais e municipais e entidades privadas vinculadas ao “Sistema S”.⁶

Um dos aspectos do PROEJA originário que sofreu alteração, pouco depois de concebido, disse respeito ao alargamento do nível para o qual, inicialmente, se dirigia: estendeu ao ensino fundamental, possibilitando ampliar a implantação em escolas municipais de prefeituras do país, com a mediação da rede federal (PAIVA, 2012, p.51).

O Decreto nº 5.840 de 2006 fixou no seu artigo 1º, parágrafo 1º, que o PROEJA abrangerá cursos e programas de educação profissional visando a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Para atender a formação em nível médio o curso do PROEJA deverá fazer diálogo com o currículo da Educação Profissional. Em conformidade com essa intenção, o 2º parágrafo prevê que os cursos do PROEJA considerem as características dos jovens e adultos objetivando elevar o nível de escolaridade do trabalhador.

O Decreto define ainda, através do artigo 1º (parágrafos 3º, 4º e 5º) e do artigo 2º, que os cursos de PROEJA poderão ser oferecidos pelas instituições públicas e pelas entidades privadas, mas fixa, para fins do Decreto em questão, que as Instituições Federais de Educação Profissional deverão implantar o PROEJA até 2007.

Art. 1º [...] § 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional

⁵ FIC – Formação Inicial e Continuada.

⁶ O Sistema “S” é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR); Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. § 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. § 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas. Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

Outra questão extremamente relevante exposta no Decreto, em seu artigo 5º, é a determinação de que os cursos de PROEJA sejam preferencialmente estruturados em sintonia com as demandas locais e regionais de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Além do Decreto nº 5.840/2006 que fixa as orientações e diretrizes para o PROEJA, o Governo Federal lançou em 2007 um documento instituído - Documento Base -, que deveria servir como instrumento norteador para a construção do projeto político-pedagógico dos cursos PROEJA. Segundo o Documento em questão o PROEJA foi criado fundamentando-se na Constituição Federal, de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394 de 1996.

O Documento Base afirma que o PROEJA traz a possibilidade da elevação de escolaridade e a profissionalização, de jovens e adultos:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p.11).

O referido documento aborda nas páginas 37 e 38 os princípios norteadores da proposta do PROEJA, são eles: compromisso com a inclusão e a permanência dos jovens e adultos nas redes públicas de educação; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; a pesquisa

como fundamento da formação e condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Entre as ações apontadas pelo Documento Base, além da oferta de cursos de PROEJA, previu-se também: formação continuada de professores e gestores e, ainda, formação de pesquisadores em Educação de Jovens e adultos.

Entre essas ações destacam-se a formação, em nível de pós-graduação lato sensu, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando a materialização de redes de colaboração acadêmica (BRASIL, 2007, p.7).

Em julho de 2008, a Lei nº 11.741 alterou os dispositivos da Lei nº 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Dessa forma, altera os artigos: 37, 39, 41 e 42 da Lei 9.394/96, trazendo uma nova perspectiva. Uma mudança importante ocorreu no artigo 37, parágrafo 3º, que fixou que a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional.

Diante dessas mudanças, o PROEJA adquire uma nova dimensão: afirma-se com força de lei, a intenção de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível fundamental e médio, da qual, geralmente, são excluídos. Além disso, a Lei nº. 11.741 altera os dispositivos da Lei nº 9.394/96, principalmente no que se refere à organização dos cursos de educação profissional e tecnológica em eixos tecnológicos, como também altera as formas de oferta da educação técnica de nível médio.

Assim, nota-se pelo estudo dos documentos citados, que o PROEJA visa uma formação integral que possibilite ao aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se, por vezes, de uma formação voltada apenas pra atender as necessidades do mercado. O PROEJA é apresentado nos documentos oficiais como a explicitação de uma “decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual são, em geral, excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 7).

A partir dessa perspectiva, faz-se necessário refletir os modos pelos quais estão sendo operados os mecanismos para que o PROEJA concretiza-se como modelo para a formação do trabalhador, jovem e adulto, excluído do processo educacional. A partir dessa questão principal, muitas discussões emergem na busca por contribuir para uma melhoria no que tange

o desenvolver do PROEJA nas instituições de ensino o que tem gerado significativa produção acadêmica, em termos de artigos, dissertações e teses.

1.3 Perspectiva crítica

Dos estudos apreendidos nesta pesquisa, constata-se que a escolarização de jovens e adultos foi se consolidando ao longo do tempo como um importante campo de discussão de práticas e teorias dentro do âmbito do conhecimento científico. Dessa forma, esta é uma arena de pesquisa fortalecida e que apresenta um significativo quantitativo de produções acadêmicas.

Diante dessa afirmativa, vale acrescentar a essa discussão o posicionamento crítico de autores que, ao longo dos anos refletiram e problematizaram o tema da escolarização dos jovens e adultos no Brasil.

Como lembram Oliveira e Pinto,

[...] dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, indicam que o Brasil possui uma taxa de 9,7% de pessoas analfabetas, o que corresponde a mais de 14 milhões de pessoas em idade acima de 15anos. Somando esse número ao do contingente de quase 40 milhões de trabalhadores que possuem escolarização até a 4ª série primária, constata-se o descaso com as políticas públicas de educação em uma perspectiva de inclusão social e garantia do direito à escolarização para essa parte da população (OLIVEIRA ; PINTO, 2012, p.13-14).

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por uma relação de domínio estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares e manifesta-se nos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como institucionalização de um direito. Assim, reproduz-se a visão de que a escolarização de jovens e adultos é algo inferior, destinado a cidadãos inferiores. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público, considerado: “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p.15).

Andrade afirma que:

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também obtêm menos (ANDRADE, 2004, p.1).

Percebe-se assim, que a Educação de Jovens e Adultos se desenvolveu ao longo da história atrelada a políticas educacionais desarticuladas e que, portanto, nunca permitiram um avanço qualitativo dessa modalidade de ensino. “[...] em nome de um discurso defensor do universalismo da Educação Básica para jovens e adultos com baixa escolarização, materializam-se políticas de governo fragmentadas e de baixa institucionalização [...]” (FÁVARO; FREITAS, 2011, p.387).

Em acordo com esses argumentos Paiva (2006) afirma que o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil aponta a descontinuidade e a insuficiência das políticas públicas. No entanto, afirma que os projetos e as políticas públicas têm um importante papel pedagógico e que, se dispostas, são instrumentos de transformação da sociedade.

Como política pública, pensar a educação nessa modalidade implica não apenas tomar o sistema educativo formal nas mãos, mas assumir o concurso da sociedade em todas as iniciativas que vem fazendo, para manter viva a chama do direito, que ainda não se constitui uma prática para todos. Implica, também, assumir que a sociedade educa em todas as práticas que realiza, que as cidades educam, e que projetos de nação e políticas de governo têm um vigoroso papel pedagógico, se intencionalmente dispostos a transformar a realidade. Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isto se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis (PAIVA, 2006, p.34-5).

Nesse sentido, Rummert e Ventura (2007) apontam ainda que o Governo de Lula trouxe maior destaque para a Educação de Jovens e Adultos do que os governos anteriores. No entanto, o discurso de valorização não foi acompanhado por ações concretas para a superação das dificuldades vinculadas a essa modalidade de ensino.

Ao buscar a origem e os pressupostos dos "novos" programas para a educação de jovens e adultos desenvolvidos pelo MEC, [...] o estudo evidencia que estes programas caracterizam-se por ser mais um rearranjo do mesmo pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto de propostas com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos ou semiperiféricos (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.40).

As autoras abordam também que embora a EJA tenha ganhado mais espaço no âmbito das políticas educacionais, essas permanecem fragmentadas e focalizadas.

Observa-se que os baixos níveis de escolaridade da população continuam sendo tratados de forma secundarizada, com ações descontínuas e, predominantemente, resumidas às iniciativas de alfabetização. Pode-se afirmar, nesta fase ainda preliminar dos estudos, que a lógica que preside ambos os programas reedita o mesmo viés discriminatório que tem orientado essa modalidade de ensino ao longo da sua história. Perpetuam-se ainda, nos anos 2000, as ações focais e em caráter de parceria, insuficientes para universalizar a educação básica no Brasil (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.40).

Assim, dada à integração da modalidade de ensino EJA e a Educação Profissional as discussões não cessam. Ao contrário, as tensões tornaram-se ainda mais aparentes devido à pouca experiência das instituições de ensino no oferecimento de cursos desse porte.

Segundo a educadora Jane Paiva:

A construção de um campo de conhecimentos de interseção da educação profissional e da educação de jovens e adultos traz para o terreno da educação certo “abalo” no estabelecido até então. Quando propomos um programa que integra a educação profissional à educação de jovens e adultos (EJA), a exemplo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), detona-se uma onda sísmica, que produz em nós, educadores, a necessidade de repensar o conhecimento até então instituído para, de novo, aventurar-nos pelas possibilidades e potências da criação científica (PAIVA, 2012, p.45).

As produções dos últimos 5 (cinco) anos (2009-2013) a respeito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA cresceu de maneira quantitativa e qualitativa, expressando uma necessidade de reflexão sobre o “programa”. Assim foram produzidos: artigos, livros, seminários, congressos e outros, na busca de contribuir criticamente ao debate do tema. Paiva (2012, p. 51) aponta que:

[...] o vigor com essa política foi sendo produzida e os desdobramentos que ela provocou na rede e em outras instituições de ensino superior podem ser atestados pela farta produção teórica sobre o programa e os aspectos a ele inerentes.

De acordo com os dados levantados no banco de produções acadêmicas do Google Acadêmico, da CAPES, do SCIELO e do SCIRUS, verificou-se que entre as principais questões abordadas nos artigos produzidos estão as temáticas: implantação do PROEJA; currículo integrado; relação educação e trabalho; perfil dos alunos PROEJA; formação de professores para atuar no PROEJA; processo de ensino-aprendizagem; avaliação da aprendizagem e evasão escolar.

No que tange a implantação de cursos de PROEJA, podemos citar as pesquisas de: Nascimento (2009); Cardoso (2010), Silva (2010), Barbosa (2010); Losso Filho (2011); Schmitz (2012), Scopel, Oliveira e Ferreira (2012); Garcia e Ramos (2013). Essas pesquisas apontam que a implantação de cursos de PROEJA exigiu um esforço das instituições de ensino em adaptar-se a uma nova realidade de integração, o que gerou acertos e desacertos do ponto de vista do que previa o discurso oficial, entendido aqui como o conjunto de leis que regulam o “programa” e norteiam sua prática nas instituições de ensino. Mas, apesar dos desajustes, os cursos de PROEJA significaram um avanço qualitativo com relação à qualificação profissional dos jovens e adultos.

De acordo com Garcia e Ramos (2013, p. 123):

É possível dizer que a implantação do PROEJA representou e ainda representa um grande avanço para a educação principalmente no que se refere ao público para o qual o programa é destinado, uma vez que se trata de uma parcela da população excluída do processo escolar e carente de formação profissional.

Com relação ao currículo integrado entre educação profissional e educação básica na modalidade de EJA, destacam-se os trabalhos de: Lopes (2009), Gotardo e Viriato (2009); Silva (2010), Castro, Machado e Vitorette (2010), Ferreira e Oliveira (2010); Ivo e Hypólito (2011); Fartes e Bentes (2011); Yukizaki e Cristiano (2012), Sydow (2012); Pizzi e Limeira (2013), Sales (2013), que abordam especialmente que embora o PROEJA, preveja uma articulação entre o Ensino Técnico e Ensino Médio em EJA, o currículo integrado representa, de fato, um desafio. Esse desafio implica a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica.

A expressão que identifica o posicionamento crítico desses autores com relação à temática fica claro nos ditos de Pizzi e Limeira (2013, p.108):

A integração curricular não acontece “espontaneamente”. Há uma deliberada criação de espaços, momentos e disciplinas no currículo que

favorecem a integração de saberes, provocando a confluência entre níveis e modalidades da educação básica, profissional e de EJA. E ainda porque se propôs a superar a dualidade clássica entre o ensino profissional e o ensino médio. A integração curricular entre os saberes é processual e necessita de um “lugar” no currículo para que possa se desenvolver.

Dessa forma, é possível perceber que esse modelo de currículo integrado é de fato inovador para a modalidade da EJA, uma vez que chama à cena o reconhecimento das pluralidades dos saberes além dos científicos e tecnológicos, visando dialogar com outras formas de conhecimento. Porém, é um desafio aos sistemas de ensino e seus agentes fazer com que a proposta do Discurso Oficial se consolide nas práticas estabelecidas nas Instituições de Ensino.

Sob a ótica do tema Educação e Trabalho apontam-se os autores: Vieira (2009); Rismann (2011), Oliveira e Machado (2011); Yamanoe e Viriato (2012), Xavier (2012); Machado e Rodrigues (2013). Através dos estudos dos autores agrupados nesse tópico percebe-se que o discurso que alia trabalho com educação é algo que desponta novamente, o que pode ser comprovado pelas políticas públicas voltadas para educação em prol do mundo do trabalho e que continuam gerando discussões na comunidade científica.

De acordo com Yamanoe e Viriato (2012, p. 03):

[...] a educação para o trabalho não deve se restringir à adaptação do trabalhador às funções profissionais, mas também não significa a sua negação. Ao contrário, representa a re-significação da função profissional compreendida sob a perspectiva de transformação do real e não a sua mera manutenção.

A respeito do tema perfil dos alunos têm-se como fonte os trabalhos de: Baggio (2009), Silva e Farias (2009); Angelo, Moura e Gomes (2010), Moura e Melo (2010); Santos (2012), Souza e Silva (2012); Barros (2012). Sob essa discussão, destaca-se uma visão de que os alunos de PROEJA buscam uma formação de qualidade e gratuita, com a finalidade de conseguir (re)inserção no mercado de trabalho. Além disso, os textos indicam um desafio que é a viabilização do acesso pleno ao direito dos trabalhadores jovens e adultos à educação de qualidade.

Silva e Souza abordam que a qualidade deve assegurar:

[...] a elevação da escolaridade, integrada com a formação profissional, numa perspectiva ampla, e que está sendo prejudicado pela necessidade de os alunos conciliar as atividades de sobrevivência, muitas vezes em condições

precárias com os tempos de estudo. Sabe-se que o curso PROEJA é destinado a trabalhadores jovens e adultos, mas fica a dúvida se o curso é pensado realmente para esse público como deveria ser (SILVA; SOUZA, 2012, p.13).

No que diz respeito à produção sobre os profissionais que atuam com o PROEJA, os artigos apontam principalmente sobre questões como: formação inicial, formação continuada e perfil dos professores. Nesta perspectiva inclui-se os relevantes trabalhos de: Vargas (2009), Silva (2009), Lira (2010), Leal e Holanda (2010); Coan e Viseu (2011), Jacinto e Cedro (2011); Viriato, Favoreto e Klein (2012), Ventura e Cavalcante (2012), Gonçalves (2012), Paiva (2012); Freitas (2013), Maron (2013).

De acordo com Paiva (2012, p.63):

Compreender os sentidos possíveis da condição de educador parece ser indispensável na formação continuada que sustenta o PROEJA. Essa compreensão põe-se para além da formação inicial como professor e alcança funções exercidas por profissionais que vivem da e na escola – instrutores, técnicos e servidores administrativos de nível fundamental, médio e superior, ou seja, muitos agentes escolares não docentes. As práticas profissionais de todos esses ultrapassam a categoria profissional professor, e são requeridas como constitutivas de um fazer pedagógico – com diferentes significados, mas essencialmente mediadoras de aprendizagens (o que passa por concepções do que é aprender).

Além disso, os artigos produzidos sob essa temática apontam de um modo geral, que o professor é também sujeito no processo educativo escolar. Dessa forma, enquanto sujeito, possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes pela experiência e no cotidiano de suas atividades. Diante disto, faz-se necessário analisar a formação docente para atuar no PROEJA discutindo os limites neste campo de pesquisa. Propiciando uma reflexão sobre a construção dos saberes docentes de professores do PROEJA, trazendo ao debate a relevância da formação continuada.

A formação de Educadores de Jovens e Adultos requer, portanto, a reflexão contínua da práxis pedagógica, favorecendo assim a constituição do educador-pesquisador. Há de se fortalecer ainda a formação de educadores de Jovens e Adultos que parta da diversidade de sujeitos, espaços e tempo, ambientes e contextos. E não se trata de qualquer formação, trata-se de formação inicial e continuada (GONÇALVES, 2012, p. 94).

Diante dessa perspectiva Gonçalves (2012, p.88) afirma ainda que:

De forma geral e em particular a formação do Educador de Jovens e Adultos, enquanto ação permanente, construída ao longo da vida, através de percepções diárias da realidade onde o educador está inserido e da percepção das mudanças pelas quais o mundo está passando, é uma das exigências para essa modalidade de ensino. A formação continuada é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em cursos de PROEJA, encontra-se contingente de pesquisas que afirmam a necessidade do uso de estratégias pedagógicas diversas com a finalidade de que o processo de construção do conhecimento torne-se dinâmico, criativo e crítico. Entre estes os estudos de: Amaral (2009), Vargas (2009); Mendonça (2010); Coan e Viseu (2011), Jacinto e Cedro (2011); Augustinho, Silva e Rôças (2012), Souza e Linhares (2012); Fernandes (2013), Reis, Borges e Blissari (2013), Martins e Alves Neto (2013).

Nesse sentido, Fernandes (2013) afirma que a utilização do ambiente colaborativo de aprendizagem *moodle*⁷ é uma importante ferramenta de apoio ao ensino presencial, em especial, para o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos de acordo com pesquisa realizada.

O *moodle* permite, assim, o acompanhamento de dados, auxiliando na aprendizagem do aluno e oportunizando aos professores a visualização do desempenho de cada participante no ambiente virtual. O professor pode, assim, auxiliar o aluno na construção do conhecimento com base em suas próprias habilidades e conhecimentos. Cabe, ainda, ressaltar, que os recursos disponíveis permitem que se valorize a relações entre pares, potencializam as conexões linguísticas, graças à produção por parte do aluno de resenhas, fóruns, wikis, narrativas; e pode desenvolver a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, troca de resultados, etc. (FERNANDES, 2013, p.184).

Além dos ambientes virtuais de aprendizagens, vários são os instrumentos de apoio ao processo de construção do conhecimento. De acordo com Martins e Alves Neto, o turismo pedagógico, ou seja, a união do ensino sistematizado as práticas de turismo constitui-se como elemento dinamizador do processo de aprendizagem no PROEJA. Assim, apontam que:

⁷ *Moodle* é uma sala de aula virtual que possibilita ao aluno o acompanhamento das atividades do curso pela internet, através de um acesso pessoal. Através da plataforma o usuário poderá ter acesso aos conteúdos disponibilizados pelos professores, postar atividades, debater o tema nos fóruns de discussão, tirar dúvidas, entre outros recursos.

[...] A pretensão não é um simples passeio, mas uma atividade educacional a qual contextualizará a teoria do real, em um espaço de ensino fora das quatro paredes de uma sala de aula. Desenvolver o processo de ensino-aprendizagem trabalhado sobre a ótica do turismo nos dias atuais é pensar em uma educação voltada para aprendizagens significativas em um mundo globalizado. O turismo pedagógico deve ser compreendido como uma forma de tirar o aluno do restrito espaço de uma sala de aula, para um contexto mais amplo: o da realidade turística de seu município. É proporcionar perspectivas que criem ideias inovadoras e permitam formar um cidadão crítico, reflexivo e participativo. Esse processo de valorização e de troca possibilita a geração e a produção de novos conhecimentos, buscando desenvolver aptidões para tomar decisões e contribuir para o desenvolvimento das ações humanas, em um processo contínuo de enriquecimento individual, coletivo e institucional, dessa forma busca-se uma formação plena do educando, e o turismo pedagógico desponta como uma atividade extra sala de aula em um outro contexto de aprendizado, onde o educando passa a ser o protagonista do seu próprio ensino (MARTINS; ALVES NETO, 2013, p.462-3).

Além disso, Augustinho; Viana; Rôças (2012, p.9) afirmam que o cinema pode ser importante recurso pedagógico de ensino em cursos como o PROEJA, ao comprovarem que “[...] os filmes se consubstanciam num instrumento que auxilia um novo repensar sobre as atividades e temas que são desenvolvidos em aula. [...] Desta forma, os alunos puderam destacar o apreendido, ou seja, o que viram, ouviram e sentiram”.

A avaliação da aprendizagem em PROEJA é outro tema discutido sob uma perspectiva que valoriza a constante busca da construção do conhecimento. Autores como: Maffasioli (2009); Leal e Holanda (2010), Blum e Zanardine (2010); Blum (2011); Rodrigues e Pretes (2013), abordam essa temática.

Segundo Maffasioli (2009, p.4):

[...] a avaliação da aprendizagem escolar na Educação Básica vem sendo concebida como um processo contínuo e sistemático que, por sua vez integra uma metodologia mais complexa – a de ensino e de aprendizagem. Da etapa final do planejamento didático, forma de punição, com vistas à classificação e totalmente mensurável, sob a ótica tradicional, o processo avaliativo pretende deixar de lado, aos poucos, essas características, ainda culturalmente enraizadas em algumas escolas, para se fazer instrumento pedagógico, ato de estudo, reflexão e inclusão, que prima pela aprendizagem dos educandos e pela melhoria das práticas docentes.

Diante do exposto percebe-se que existe uma tendência crítica a pensar a avaliação na busca de um novo sentido, em que a classificação dê lugar à aprendizagem. Assim Maffasioli (2009, p. 4-5) afirma que:

[...] a avaliação como um dos momentos mais significativos do processo de ensino e de aprendizagem, deve levar em conta o tipo de educando que atende. Para tanto precisa acontecer de forma contínua e privilegiar os saberes dos alunos, vinculando-os as práticas pedagógicas e aos conteúdos. É através dela que o professor percebe o processo de construção de seus alunos e consegue interferir de forma a ajudá-los na (re) construção do conhecimento, bem como na sistematização dos mesmos. O aluno precisa ser sujeito da avaliação e perceber, por sua vez, que a avaliação não é um julgamento e sim uma forma de levá-lo a desconstrução, reconstrução e construção do conhecimento e conseqüentemente a superar suas dificuldades.

De acordo com os autores estudados, há que se refletir sobre maneiras de romper com a lógica avaliativa classificatória, em especial em cursos como os de PROEJA, na busca da construção de uma avaliação que priorize os aspectos qualitativos do processo construção do conhecimento.

No que tange ao tema evasão no PROEJA, destacaram-se os estudos de: Almeida e Silva (2009); Cavalcante (2010), Debiasio (2010); Martins e Brito (2011); Monteiro, Oliveira e Oliveira (2012). Os estudos nessa temática buscam investigar as causas da evasão levando em consideração a eficiência política e social do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da EJA – PROEJA.

De acordo com Almeida e Silva muitos fatores contribuem para a evasão no PROEJA, entre os principais estão:

[...] a restrição orçamentária, a falta de condições infra-estruturais das escolas, a falta de efetivação dos quadros docentes, a pouca efetividade da formação continuada. Outra questão, [...] é a especificidade da EJA como uma das principais dificuldades para a implantação de uma política de integração (ALMEIDA; SILVA, 2009, p.20).

Vale ressaltar que, visando à permanência do aluno, é necessário que se busquem novas metodologias de ensinar e aprender, considerando os interesses e o histórico dos jovens e adultos. Dessa forma, a educação para jovens e adultos precisa ser pensada de forma articulada com o mundo do trabalho, numa perspectiva criadora e não alienante.

Segundo Stoco (2010, p.7 - 8):

[...] além de garantir o acesso, é preciso que as políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino possibilitem e garantam a permanência desses estudantes trabalhadores nos cursos que iniciam e, mais ainda, que

satisfaçam a necessidade que tem esse público de uma educação qualitativamente rica, já que os programas voltados exclusivamente para a certificação de graus não alcançados no “tempo certo”, nos quais os currículos e conteúdos são condensados, adaptados para acelerarem a escolarização, apenas têm sido válidos para a alteração das estatísticas, a despeito da oferta de uma educação verdadeira.

Diante das perspectivas expostas, entende-se que o PROEJA, de acordo com os aportes legais, nasceu de uma proposta oficialmente inovadora no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PAIVA, 2012). No entanto, a perspectiva crítica - percebida aqui pelo volume de trabalhos acima destacados - aponta que, apesar do PROEJA nascer de uma proposta inovadora, que requer novos olhares e mudanças no sentido de fazer e pensar a escolarização dos jovens e adultos, o programa ainda reflete um desencontro entre a sua concepção e a implantação o que tem causado uma “arena de tensões” no interior das instituições de ensino, que diante do novo, sentem-se inseguras e sem suporte.

Ciavatta indica que existe um descompasso diante de uma sinfonia necessária, apontando que as políticas educacionais deveriam atentar-se para a elevação da qualidade de vida da população, o que não necessariamente, vem acontecendo.

Essas (políticas) deveriam ser acompanhadas de estratégias para escolarização efetiva e universalização dos níveis fundamental e médio. Em vez disso, promoveu-se uma série de políticas assistencialistas, de conciliação entre a estabilidade econômica, a ganância de lucros para o capital e a conformação dos pobres às migalhas do paternalismo e do clientelismo governamentais (CIAVATTA, 2012, p.92).

Assim a autora direciona que para haver sinfonia entre Educação Básica (em EJA) e Educação Profissional é necessário pensar em políticas que gerem mudanças estruturais na sociedade brasileira, mudanças essas que proporcionem qualidade de vida, elevação dos níveis de escolaridade e (re)inserção profissional. Essa perspectiva se comunga com os ideais que norteiam o PROEJA, expostos através do Documento Base, que prevê:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007, p. 8).

Assim, é possível perceber que a educação no Brasil está inserida num contexto social que se fundamenta na desigualdade, seja social, cultural ou econômica. Essa desigualdade se perpetua no sistema educacional fazendo com que a escolarização ocorra de forma desigual entre as pessoas, o que se acentua quando se trata da escolarização de jovens e adultos. Assim, políticas aos moldes do PROEJA, cujo objetivo é suprir a carência constatada com relação à formação dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias regulares, apresentam-se como importante passo na busca por uma escolarização acessível e significativa, ou seja, como possibilidade concreta do estado brasileiro garantir efetivamente aos filhos de todas as famílias, independentemente da origem socioeconômica, o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica.

2 PENSANDO SOBRE ESCOLA E SOCIEDADE

Visando uma mudança no cenário das políticas educacionais para jovens e adultos excluídos do processo educativo ou que a ele não tiveram acesso em idade apropriada, o PROEJA destaca-se como nova possibilidade formativa por aliar educação e trabalho numa perspectiva emancipatória, buscando diminuir as desigualdades sociais e contribuindo para a transformação da sociedade:

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p.35).

Pensar a educação como caminho para a transformação social é o norte de diversos estudos desenvolvidos no Brasil e internacionalmente. Dessa forma, pretende-se aqui evidenciar duas perspectivas teóricas.

2.1 A educação como forma de intervenção na sociedade

Um dos teóricos mais reconhecidos no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Paulo Freire - afirmou, em seus estudos, que a educação é um ato político, capaz de libertar os sujeitos da situação de opressão, levando-os a uma conscientização sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia. Já na década de 60, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta a essência de suas ideias em relação ao papel da educação, considerando a importância da existência de uma educação voltada aos jovens e adultos oprimidos, e denunciando assim as práticas educativas desenvolvidas na época.

Freire difundiu, então, os ideais de uma Educação Libertadora, segundo a perspectiva de que a função da escola é auxiliar o aluno para que descubra a si mesmo e torne-se sujeito

de sua própria história. Entende-se dessa forma, que a educação deve romper com a prática pedagógica de pura transmissão de conteúdos e ter como meta formar sujeitos críticos, autônomos, capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

As análises de Freire apontam a necessidade e a importância de que a educação se estabeleça através da liberdade, da prática da liberdade, ou seja, através de uma pedagogia que possibilite aos oprimidos e marginalizados se libertarem da violência de seus opressores. Dessa maneira, o filósofo tece uma profunda crítica à educação desenvolvida nas escolas, que se caracterizava / caracteriza pela imposição da cultura da classe dominante: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 1996, p. 99).

De acordo com essa visão, quem domina o poder, interessa o desenvolvimento de uma educação que não revele a realidade de dominação estabelecida entre ricos e pobres, dominantes e dominados. A esse tipo de educação chamou-se de educação bancária, onde os educandos são considerados como vazios de conhecimentos e, por assim o serem, meros recipientes onde os educadores depositarão todo saber, que precisa ser memorizado e reproduzido.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p.33).

Assim, a educação perpetua a estrutura do poder, e a concepção bancária não só reflete na prática a distinção entre o saber do opressor e do oprimido, mas também alimenta a sua manutenção, cultivando a passividade, a adaptação, a subordinação dos educandos. Esses comportamentos fazem com que os alunos tornem-se um terreno fértil para que o professor desempenhe a função de “[...] disciplinar a entrada do mundo nos educandos, encher os alunos de conteúdos, fazer depósitos de comunicados - falso saber - que ele considera como verdadeiro saber” (FREIRE, 1987, p. 36).

O saber da escola, transmitido através de uma prática bancária, serve para reproduzir a desigualdade de forma velada, dificultando aos alunos a compreensão do mundo e das relações que se engendram para manutenção da sociedade de classes. Certamente, esse saber não servirá para superação da condição de oprimido e marginalizado. Em oposição, Freire propõe a educação como prática da liberdade, uma educação que priorize a emancipação dos

sujeitos através da reflexão sobre si e sobre o mundo, para que se possam tornar conscientes da sua ação e contribuam para a transformação da realidade social.

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo crítica é o de que, como experiência específica humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 1996, p. 98).

Ao apropriar-se reflexivamente de si mesmo, no contexto social em que vive, o aluno poderá se perceber na sua condição também de sujeito capaz de participar ativamente da construção histórica da sociedade e da sua própria história. Para tanto, é necessário que o professor desperte constantemente essa atitude reflexiva sobre o mundo e as relações estabelecidas, numa concepção problematizadora, que, para Paulo Freire, nada mais é do que o desenvolvimento da criticidade.

Nesse sentido, Freire acreditava que a transformação da realidade se daria a partir da tomada de consciência da condição material de exploração à qual os sujeitos estão submetidos. Ao dar-se conta da sua condição de explorado, o sujeito poderá construir a força necessária para promover a mudança (FREIRE, 2002).

Nesse processo dialógico, a aquisição do saber escolar torna-se possível também para as camadas menos favorecidas economicamente, uma vez que pressupõe a participação dos alunos, incentivando-os a trazer para o universo escolar o seu universo sociocultural. Essa aceitação/valorização acaba produzindo ferramentas que sejam capazes de mudar o fracasso escolar que os atinge particularmente.

Na concepção de ensino proposta por Freire, os educandos são sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Assim, o fazer da escola vai além da simples transmissão de conteúdos ou treinamento dos educandos e permite o desenvolvimento de uma prática educativa voltada para a formação integral do ser humano. No percurso dessa prática educativa emancipatória, o diálogo é uma das mais importantes ferramentas.

A formação que se desenvolve por meio do diálogo tem como referência o respeito às particularidades dos sujeitos, considerando as condições em que vivem e os conhecimentos que trazem até chegarem à escola. Esse respeito, de acordo com Freire (1996), não pressupõe a uma acomodação da visão, mas também não dá ao professor o direito de subestimar os

saberes prévios dos alunos porque não estão de acordo com os saberes sistematizados e propagados pela escola.

A partir desses aspectos relacionais inerentes à prática educativa, é possível perceber que os conteúdos emanados das experiências de vida, e compreendidos sistematicamente por meio do diálogo entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, promovem a formação integral dos indivíduos e por isso não podem ser desconsiderados no desenvolvimento educacional desses sujeitos.

2.2 A escola como lugar da reprodução social

As reflexões feitas até o momento atentam para o fato de que a escola contribui de maneira efetiva, tanto para a manutenção da ordem social, quanto para a sua transformação. Assim, ainda que a escola procure sempre cumprir o papel de reprodutora das relações sociais, pode também, por meio da resistência ao projeto de sociedade estabelecido, contribuir para a construção de outra sociedade, a partir da formação de novos sujeitos. Como afirma Freire (1996, p.99): “neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser”.

Numa perspectiva mais rigorosa quanto à crença na escola como transformadora da sociedade, Pierre Bourdieu desenvolve seus estudos com o objetivo de comprovar a função da escola como reprodutora da sociedade. Apesar das críticas apontarem que toda a teorização do sociólogo cai numa rigidez da sociologia da reprodução, na qual não é fácil ver a possibilidade de resistência e de ação por parte dos sujeitos envolvidos no processo educacional, entre eles, professores e alunos, vale destacar a importante contribuição do referido pensador para o campo educacional, ao trazer à cena a relevância dos sistemas simbólicos para a melhor compreensão das relações estabelecidas nos ambientes escolares, demonstrando como se dá a forte adesão dos sujeitos à ordem estabelecida e como o sistema de ensino, sobretudo a partir das formas de classificação, contribui para essa adesão.

Além disso, estudiosos de Bourdieu apontam que um dos objetivos de suas obras foi, justamente, romper com o determinismo histórico, aferindo que os agentes sociais não são conduzidos de forma mecânica pelas condições sociais onde estão inseridos. Embora os sujeitos recebam, de fato, grande influência do universo social onde foram originalmente socializados, essa influência não constitui um conjunto de regras fixas que determinam suas ações, apesar de também poderem ser determinantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu fundamentou sua teoria sob a influência de Max Weber e Durkheim, voltando suas análises para as sociedades contemporâneas e as relações sociais que mantêm os diferentes grupos sociais, tendo o sistema de ensino como instituição que permite a reprodução da cultura dominante. Buscou demonstrar que a escola possui função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente.

Através de suas pesquisas sobre o funcionamento do sistema escolar francês, entendeu que as instituições de ensino, ao invés de transformarem a sociedade e permitirem a ascensão social, ratificam e reproduzem as desigualdades nela existentes, uma vez que ignoram as diferenças sociais, culturais e econômicas, selecionando e privilegiando os valores culturais das classes dominantes.

De acordo com Bourdieu (1992), as instituições de ensino são os maiores veículos de transmissão de poder e de privilégios de classes. Ainda que sob uma aparente neutralidade, acabam por contribuir para a reprodução das estruturas desiguais existentes na sociedade de classes. Dessa forma, acredita-se que as relações estabelecidas na escola primam pela estabilidade social, e, por essa via, pela manutenção da estrutura das relações de poder. Assim, as estruturas desiguais tendem a se reproduzirem, produzindo “agentes” capazes de gerar práticas adaptadas às estruturas sociais, e, portanto reprodutoras dessas mesmas estruturas.

Para compreender melhor as ideias de Bourdieu, é preciso perceber que cada indivíduo é caracterizado pelo autor em termos de uma bagagem herdada socialmente, que inclui certos componentes externos ao indivíduo e que podem ser postos a serviço do sucesso ou fracasso escolar. Fazem parte dessa bagagem o capital econômico, entendido como bens e serviços a que se possa ter acesso; o capital social, tomado como relacionamento social influente mantido pela família; e o capital cultural, relacionado aos títulos escolares, mas constituído pela cultura geral, domínio da língua culta, bom gosto e outros (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Desse modo, segundo Bourdieu, o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria maior impacto na definição do destino escolar dos sujeitos. Concluindo existir uma relação estreita e profunda entre grau de instrução e práticas culturais, assim afirmou:

De fato, a estatística de frequência ao teatro, ao concerto e sobretudo ao museu [...] basta para lembrar que o legado de bens culturais acumulados e

transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente [...] aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais [...] por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 1992, p. 297).

Nessa perspectiva, a posse do capital cultural facilitaria o desempenho escolar, uma vez que promoveria a aprendizagem dos conteúdos escolares, pois determinados sujeitos já trazem consigo os códigos veiculados pela escola. Nesse sentido, o sistema escolar cumpriria função de legitimação necessária à “ordem social”. Tornando-se evidente perceber, a partir dessa perspectiva, que a escola prioriza, ainda que simbolicamente, a instrução daqueles que apresentam um capital cultural considerado desejável.

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 1992, p. 311).

Pelo esclarecido, entende-se que a escola tende a favorecer crianças e jovens que já dominam o aparato cultural tido como ideal. Assim, se torna para esses alunos uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras ainda precisam assimilar a concepção de mundo dominante, sendo dessa forma, fortes candidatos ao fracasso escolar.

Ocupando a posição mais dominada no espaço das classes sociais, as classes populares caracterizam-se, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros. [...] É por isso que Bourdieu usa, para defini-las, a expressão escolha do necessário, que se refere ao princípio que estaria na base de suas condutas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.60).

Ao analisar a ação pedagógica, Bourdieu desenvolveu o conceito de violência simbólica, afirmando que essa ação acaba produzindo uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade concentra-se na exposição da cultura dominante como cultura ideal ou desejável. A escola, para os filhos das classes trabalhadoras, não representa suas crenças, culturas e práticas sociais, dessa forma, são obrigados a romperem os saberes da própria prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos a

partir de sua inserção na escola; precisam, pois, aprender novos padrões ou modelos de outra cultura, a cultura dominante. De acordo com essa lógica, os alunos filhos das classes dominantes terão sempre maiores possibilidades de alcançar o sucesso escolar, pois a escola apenas reforça os que já têm acesso previamente.

Assim sendo, a partir dessa definição, entende-se que a escola produz situações de “violência simbólica” quando despreza a cultura popular e suas práticas, e impõe a interiorização da expressão cultural do grupo de maior prestígio economicamente e/ou politicamente.

Nesse sentido, a escola não necessita mais exercer a violência física para imposição do seu saber; exerce apenas, mas não menos dolorosa, uma violência de forças simbólicas, ou seja, através da doutrinação e dominação que forçam as pessoas a pensarem e a agirem de maneira tal, que acabam não percebendo que legitimam com isso a ordem social vigente. Desse modo, o sistema educacional consegue reproduzir, a estrutura de classes e as relações de dominação.

As análises de Bourdieu demonstram que, além de promover aqueles que, segundo os padrões de seleção, demonstram-se aptos a participarem dos privilégios e do uso do poder, o sistema educacional cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, sem que percebam o que fazem. Desse modo a exclusão é justificada pela falta de habilidades e capacidades dos educandos. Compreende-se, portanto, que a educação, de certa maneira, reproduz as desigualdades estabelecidas na sociedade por meio de mecanismos de dominação, efetivados nos sistemas escolares e regidos por meio das políticas públicas.

Pelo esclarecido, é possível perceber que no conjunto das obras de Bourdieu prevalece o argumento de que o sistema escolar reproduz e legitima os privilégios sociais. Assim, formalmente, a escola ofereceria a todos a oportunidade de acesso ao conhecimento, mas privilegiaria determinados grupos em função da posição social, por já apresentarem o capital cultural legitimado pela escola. As possibilidades de reversão das desigualdades sociais por meio da ação da escola seriam dessa maneira nula ou muito limitada.

Quando tomamos um plano macro de análise e observamos a influência da relação de classes no contexto educacional, as análises de Bourdieu encontram toda razão de existir. Porém, é necessário, ter em vista os diferentes contextos em que cada escola e cada professor se insere no processo de reprodução escolar das desigualdades sociais, voltando o olhar para a compreensão de situações particulares, que podem revelar resistência ao projeto de sociedade estabelecida.

Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrosociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análise mais detalhadas. Faz-se necessário, [...] uma análise mais fina dos diferentes contextos de escolarização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.101).

Além dessas considerações outro aspecto muito relevante da teoria de Bourdieu (1989) é a compreensão de que mundo no qual os sujeitos estão inseridos e o significado atribuído às suas experiências acontece pela mediação dos símbolos, que, na sua teoria, são os “instrumentos de integração social”, ou seja, permitem que um grupo apresente um consenso sobre o sentido de uma dada realidade:

Os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral (BOURDIEU, 1989, p.10).

Os sistemas simbólicos estabelecem uma lógica e atuam no sentido de integração social, construindo um consenso. Nesse sentido, Bourdieu considera a arte, a religião e a língua como sistemas simbólicos que produzem um efeito ideológico quando atuam na imposição e legitimação de dominação, servindo a interesses de grupos específicos da sociedade.

Para compreender as familiarizações estabelecidas ao longo do tempo nas práticas sociais dos sujeitos, tem-se o campo das representações sociais como importante método de análise. Ou seja, na busca por entender as relações de grupos sociais distintos, em momentos históricos determinados, a “Teoria das Representações Sociais” torna-se uma ferramenta auxiliadora desse entendimento.

No esquema conceitual proposto por Serge Moscovisci (2012), as representações sociais localizam-se principalmente no campo simbólico, agindo como uma visão de mundo coerente e racional. Entende-se, portanto, que esses componentes simbólicos são responsáveis pela integração entre o pensamento, comunicação e a ação do sujeito em um todo coerente.

As imagens tomadas como referências ou modelos, transformam-se em conceitos através de um processo de racionalização. Na busca por preencher as lacunas entre o modelo referencial e o desconhecido, a representação social procura tornar o objeto, antes estranho, em familiar, isto é, ser inserido em uma posição segura na matriz desse grupo social (MOSCOVISCI, 2012). Assim, o desconhecido adquire uma identidade e pode ser descrito,

qualificado e distinguido de outros objetos, além de ter seu significado partilhado por um grupo social.

Dessa maneira, desvelar os símbolos, ou seja, os significados que se traduzem nas diferentes expressões dos sujeitos no contexto proposto nesta pesquisa – o PROEJA, é trazer à luz as concepções que essa política adquire na sua prática das instituições de ensino.

As experiências adquiridas ao longo do tempo por um grupo social formam, por sua vez, esquemas de percepção, de pensamentos e de ação que guiam as práticas individuais, assegurando-lhes consonância e constância. Os significados procurados por esta pesquisa emergem dos significados do grupo estudado, baseados nos consensos existentes acerca do PROEJA, tendo como finalidade, entender a percepção dos sujeitos sobre o objeto, atribuindo-lhes significações a partir das expressões dos indivíduos.

2.3 Pensando as Representações Sociais

A “Teoria das Representações Sociais” pode ser um caminho teórico-metodológico instigante para os estudos educacionais, principalmente a partir da contribuição proposta por Serge Moscovisci (2012), que nos possibilita questionar a natureza do conhecimento e a relação entre indivíduo e sociedade. E, assim, pensar as representações sociais aqui neste trabalho vem no intuito de nos aproximarmos das percepções próprias dos sujeitos pesquisados para esta dissertação.

Para compreender melhor a “Teoria das Representações Sociais”, antes é preciso entender o conceito de “representação” e, para tanto, faz-se necessário buscar referências na passagem do século XIX para o século XX. Segundo Barreto (2005), o século XIX foi marcado por ideias revolucionárias e também um tempo que fez surgir novos valores e concepções de mundo. Do ponto de vista intelectual, foram construídas várias teorias, entre elas, a da representação.

Em sua raiz etimológica, “representação” provém do latim “representare”, que quer dizer fazer presente, apresentar de novo. Para Falcon (2000), significa fazer presente alguém, ou alguma coisa, até mesmo uma ideia, por intermédio da presença de algum objeto. Assim, etimologicamente, “representação” era sinônimo de cópia, de reflexo do mundo, “representar” era reproduzir o social. Essa ideia influenciou durante anos as Ciências Sociais e a Psicologia, gerando uma ilusão da consciência perfeita entre o psíquico e o mundo.

Minayo (1995) aponta que as “representações” foram vinculadas a dois níveis distintos: coletivo e individual. Entre os principais teóricos que se preocupavam com o caráter coletivo das representações, estavam: Schutz, Weber, Durkheim e Marx. Embora com aportes diferentes, afirmavam uma crença de que as representações não são necessariamente conscientes pelos indivíduos, sendo esses, reprodutores de condutas do meio social. Já entre os teóricos que se preocupavam com o individual, pode-se citar principalmente os da vertente Psicológica e, entre esses, Freud, que influenciou a “Teoria das Representações Sociais”, principalmente através da Teoria Sexual Infantil que desenvolveu, demonstrando como as crianças constroem suas próprias concepções a partir das relações entre os universos adulto e infantil.

Portanto, no nascedouro da “Teoria das Representações Sociais”, o conceito de representação era diferenciado em dois níveis de fenômenos: o individual e o coletivo, que eram, de acordo com cada crença, totalmente diferente um do outro. No entanto, esses níveis – individual e coletivo – das representações colaboraram para que Moscovisci elaborasse a “Teoria das Representações Sociais”.

A vertente sociológica da Psicologia europeia resgatou o conceito de representação social, marcando uma mudança no eixo tradicional em Psicologia Social, que antes se concentrava na verificação de comportamentos observáveis e a partir desses novos estudos passou a fundamentar-se na compreensão do processo de elaboração psicológica e social da realidade, integrando aspectos explícitos e implícitos do comportamento para a explicação das condutas.

Dessa forma, o estudo desenvolvido por Serge Moscovisci, em torno de 1961, sob título de *Psychanalyse: son image et son public*, buscou compreender de que maneira a Psicanálise, ao sair do entendimento de pequenos grupos fechados e especializados, adquire um novo significado pelos grupos populares. O teórico motivou-se para desenvolver o estudo a partir das representações sociais como metodologia científica, pois fazia crítica aos pressupostos das demais teorias existentes. Assim, emerge um novo conceito que definiu a representação social, para Moscovisci, é o conhecimento particular que tem por função elaborar comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (MOSCOVISCI, 2012).

Assim, a representação social firma-se como uma ferramenta da Psicologia Social, uma vez que articula o social e o psicológico num processo dinâmico que permite compreender a formação do pensamento social e a antecipação das condutas dos seres humanos. Essa teoria busca superar a perspectiva individual do entendimento do mundo, defendida pela Psicologia que separa o individual do social, e consolida a dimensão social,

destacando que há fenômenos psicossociais que apresentam uma lógica diferente da lógica individual para compreensão da realidade.

Para Moscovisci:

Representar significa a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas (MOSCOVISCI, 2012, p. 216).

Assim, compreender as representações sociais é compreender como os sujeitos, na maneira como cada um age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir e para transformar o social. Destacam-se, dessa forma, duas funções principais das representações sociais: a função cognitiva, ancorando significados, estabelecendo ou desestabilizando as situações evocadas e a função social, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos (MOSCOVISCI, 2012).

A partir dessas funções, torna-se possível inferir que as representações sociais emergem das interações humanas entre pessoas e grupos ao longo dos laços estabelecidos para a comunicação e colaboração. Portanto, não são produtos da criação individual, mas sim do indivíduo social e depois de estabelecidas,

[...] adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu (MOSCOVISCI, 2012, p. 41).

As representações sociais buscam analisar:

[...] aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (MOSCOVISCI, 2012, p. 218).

Diante do exposto, entende-se que as representações sociais se apresentam como uma maneira de perceber a realidade, uma forma de conhecimento desenvolvida pelos indivíduos e

grupos para marcar suas posições em relação aos eventos, objetos, situações, entre outros. O social interfere de várias maneiras, seja através do contexto concreto em que os grupos se situam, seja pela comunicação estabelecida, pela herança cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias que se ligam as posições sociais.

Moscovisci aponta duas categorias que permitem uma melhor compreensão do lugar ocupado pelas representações sociais, dentro da sociedade: universo consensual e universo reificado. Sobre o universo consensual entende-se que:

[...] a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. [...] Tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é convenções linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados. Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus participantes (MOSCOVICI, 2012, p.50-51).

Assim, é possível afirmar que o discurso comum liga as pessoas umas às outras, em torno desse universo consensual, ou seja, tudo que é compartilhado por meio do diálogo e da troca entre as pessoas, que se torna aceitável para aquela coletividade.

Sobre o universo reificado, Moscovisci afirma que:

[...] a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, “como comerciante” ou de se abster desde que “eles não tenham competência na matéria”. [...] Nós nos confrontamos, pois, dentro do sistema, como organizações preestabelecidas, cada uma com suas regras e regulamentos. [...] Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado (MOSCOVICI, 2012, p. 51-52).

A partir desses conceitos, o autor destaca que as representações sociais pertencem ao universo consensual enquanto a Ciência é o meio para entender o universo reificado. Portanto, o universo reificado não depende da vontade dos indivíduos, e, diante dele, deve-se desenvolver uma atitude imparcial. Ao contrário, o universo consensual depende dos significados que retratam os interesses dos indivíduos e dão forma à consciência coletiva.

Dado o exposto, percebe-se que Moscovisci formulou um conjunto bem tecido de proposições que denomina de “Teoria das Representações Sociais”, buscando desvendar os

processos pelos quais um pensamento, uma visão e um entendimento torna-se consensual entre os integrantes de um grupo. Seus estudos sobre representação social como instrumento para avaliação dos grupos sociais vêm reforçar a compreensão de como as representações são elaboradas a partir da realidade cotidiana.

Dessa maneira, é possível inferir que a “Teoria das Representações Sociais” fornecem subsídios para que o Cientista Social desenvolva suas pesquisas com a finalidade de desvendar o pensar e o agir dos grupos sociais.

2.3.1 O familiar e o não familiar

Para demonstrar porque os indivíduos criam as representações sociais, Moscovisci formulou os conceitos de familiar e não familiar. Segundo o autor, o objetivo de toda a representação social é tornar familiar o que até então é não familiar aos sujeitos. Considera que os universos consensuais são universos familiares, nos quais os indivíduos desejam permanecer, pois não existe conflito. Nesse universo, tudo que é dito ou feito, confirma as crenças e as interpretações de mundo adquiridas.

Os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias. [...] Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, as pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade (MOSCOVISCI, 2012, p. 54-55).

A partir da sustentação do que é familiar, ou seja, compartilhado ou evocado, as situações não familiares são compreendidas. O não familiar são as ideias ou ações que nos perturbam e nos causam tensão. Essa tensão é sempre estabelecida em nossos universos consensuais e em favor do que nos é familiar. Dessa forma, o que não é familiar inquieta as pessoas, causa incomodo e ameaça. Para o autor, o medo do que é estranho ou do estranho já está profundamente arraigado em nós. Assim,

O ato de re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto

onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida (MOSCOVICI, 2012, p.56-57).

Torna-se possível perceber, então, que existe uma tensão entre os aspectos familiares e os não familiares no universo consensual dos sujeitos, onde o que é familiar tem primazia em relação ao não familiar. No entanto, o que é incomum, não familiar, ao ser assimilado pode modificar as crenças estabelecidas e indicar um processo de reconhecimento do novo.

2.3.2 Ancoragem e Objetivação

A “Teoria das Representações Sociais” propõe dois processos baseados na memória, que são responsáveis pela aproximação do não familiar daquilo que é familiar: ancoragem e objetivação. Por ancoragem pode-se entender como o processo pelo qual ideias estranhas, são assentadas no que é conhecido. Objetivação é o processo que permite transformar o que é abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está na mente para algo que exista no mundo real.

Nas palavras de Moscovisci, ancorar é:

[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. [...] Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (MOSCOVICI, 2012, p.61-62).

Dessa forma, ancorar é sinônimo de: classificar, categorizar e nomear. Classificar é colocar algo dentro de um conjunto de comportamentos e regras que estabelecem o que ele é e não é de acordo com as características dos outros objetos do mesmo conjunto. Categorizar é escolher um dos paradigmas já conhecidos, já vistos, e estabelecer uma relação positiva ou negativa com o novo objeto. Dar nome a um objeto é muito importante, segundo Moscovici, pois o que não tem nome é relegado ao mundo de confusão; ao atribuir nome liberta-se o objeto do anonimato, para colocá-lo na matriz de identidade de nossa cultura.

Sobre objetivação, Moscovici destaca que tem o papel de aproximar a não familiaridade da realidade, ou seja, toda representação torna real um nível diferente da realidade, e esses níveis são criados e mantidos por cada coletividade, ao passo que se modificam de acordo com o tempo.

Na trajetória da objetivação, a linguagem é elemento de destaque porque é um meio pelo qual as ideias são objetivadas. Palavras não só representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características. Por meio da palavra, coisas, imagens e ideias são personificadas e por isso ganham sentido e podem ser representadas.

[...] a linguagem é como um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe e do que o representa sem mediação, na forma de uma aparência visível de um objeto ou pessoa, como se esses objetos não fossem distintos da realidade [...]. Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, tornam-se a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer (MOSCOVICI, 2012, p. 77).

Em resumo, a ancoragem é o processo em que procuramos classificar ou encontrar um lugar e dar nome às coisas para encaixar o não familiar. Pela dificuldade em aceitar o estranho e o diferente, este se trona, portanto, percebido como ameaçador. No momento em que conseguimos falar sobre algo, avaliá-lo e comunicá-lo, podemos então representar esse elemento desconhecido no mundo familiar, pois o reproduzimos como uma réplica a algo que nos é familiar. Segundo Moscovici, pela classificação do que nos parecia inclassificável, pelo fato de nomear ao que não tinha nome, nos tornamos capazes de imaginá-lo e de representá-lo.

Dessa adição de experiências e memórias comuns ao grupo, extraímos imagens, linguagem e gestos necessários para superar o conflito entre familiar e não familiar. Ancoragem e objetivação são, portanto, maneiras de lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, e esta, por sua vez, está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos. A objetivação, mais ou menos, direciona para fora (para outros); elabora conceitos e imagens para ser possível a reprodução no mundo exterior (MOSCOVICI, 2012).

Portanto, os processos de ancoragem e objetivação têm o objetivo de tornar o não familiar, familiar. Esse é o motivo porque as representações sociais são criadas e porque essa criação se dá através e nas dinâmicas de comunicação, ou seja, é a comunicação que permite a formação de representações.

2.3.3 O conceito de *Themata*

Dado o entendimento de que a comunicação é o grande vetor para a formação das representações sociais, sendo a linguagem o principal instrumento, Moscovisci assegura que representar significa:

[...] trazer presente as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas (MOSCOVISCI, 2012, p. 216).

Através dessa afirmativa, confere às representações sociais um *status* simbólico, manifestado através dos vínculos, evocações, ações que partilhem significados comuns aos grupos e expressos através dos discursos. Assim, as representações sociais buscam analisar,

[...] aqueles modos de pensamentos que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamento aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (MOSCOVISCI, 2012, p. 218).

Fica evidente que Moscovisci insiste num laço profundo entre representação social e linguagem, a ponto de inferir que uma não existe sem a outra. “Não há representação social sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado” (MOSCOVISCI, 2012, p.219). A partir, desse entendimento, propôs um conceito que explicasse essa ligação entre representação e linguagem, cognição e comunicação, entre operações mentais e linguísticas. Assim nasce o conceito de *Themata*.

Ao trazer a cena o conceito de *Themata*, Moscovisci focaliza a importância da reflexão sobre temas (*themata*), porque demonstram que as ideias, as representações, são sempre filtradas através dos discursos e pré-existem como um “ambiente” sociocultural. Desse entendimento, infere-se que as representações sociais não são conteúdos do pensamento passíveis de generalizações, no entanto são processos cognitivos e afetivos incompletos de

apreensão do mundo. Por isso, toda representação social se expressa através de temas comuns, que ligam os sujeitos e os remetem à própria cultura.

De acordo com Moscovisci,

Toda representação social somente pode ser analisada em termos de uma trajetória icônica e linguística, acrescentando a uma fonte (as ideias-fonte) e ao mesmo tempo procurando normatizar na direção descendente na forma de campos semânticos e esquemas demonstrados, facilmente transmitidos (MOSCOVISCI, 2012, p. 249).

A partir dessas reflexões, percebe-se que o autor propõe que, por meio do conhecimento cotidiano, de experiências e vivências pessoais, pode-se transformar o modo de pensar e agir, destacando o “poder das ideias”, ou seja, os modos como os sujeitos persuadem e influenciam uns aos outros através da comunicação. Dessa forma, a “Teoria das Representações Sociais” oferece sólido arcabouço sobre os processos sociopsicológicos entrelaçados na ação humana.

2.4 A investigação sobre representações sociais no campo educacional

Um campo privilegiado para estudo das representações sociais é a educação, em especial no âmbito de suas instituições de ensino, uma vez que recebem cotidianamente influência de diferentes grupos sociais, que apresentam os mais variados discursos. Nas últimas décadas muitos estudos emergiram com o objetivo de, a partir das representações sociais dos sujeitos, entender as relações estabelecidas nas escolas.

Como modelo exemplar de estudo, cita-se a obra “La sélection implicite à l'école”, de Mollo (1986). A autora analisou documentos franceses relacionados ao ensino obrigatório, buscando entender o modo como as informações oficiais sobre o ensino eram difundidas entre os sujeitos do processo educativo: pais, alunos e professores. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos escolares de 1976/1977 e focou as reformas do ensino básico que ocorreram na França, que objetivavam acabar ou evitar a seleção de alunos na escola. A autora apontou que o estudo das representações foi muito importante nessa área porque possibilitou a análise dos diferentes tipos de discurso, permitindo entender como cada sujeito da pesquisa articulava seus valores e ideologias.

No Brasil, estudos desenvolvidos sob o enfoque teórico-metodológico das representações sociais no campo educacional têm crescido no meio científico. Entre outros,

pode-se destacar trabalhos de: Carvalho (2001), Gilly (2001), Lins e Santiago (2001), Madeira (2001) e Sousa (2002).

Com base nos estudos de Madeira, constata-se que o autor desenvolveu pesquisa no Nordeste brasileiro, centrando a investigação nas representações sobre educação e escola para analfabetos adultos, migrantes, trabalhadores rurais e meninos de rua. A partir da utilização da “Teoria das Representações Sociais” no estudo de questões educacionais, afirmou que a teoria:

[...] permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultrapassar uma pseudocientificidade que enrijece análises e proposições (MADEIRA, 2001, p.127).

Somando-se a esse entendimento, Carvalho (2001, p. 443) esclarece que optar pelas representações sociais, com instrumento de análise em questões educacionais, implica em “[...] adotar uma postura relacional, considerando indivíduo e sociedade como totalidades, num movimento contínuo de relações mutuamente constitutivas”.

Sousa (2002) contribuiu ainda para afirmar a “Teoria das Representações Sociais” como um importante recurso para as pesquisas educacionais, ao realizar um levantamento, junto ao programa de estudos de pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e junto à Fundação Carlos Chagas, no qual buscou descrever a trajetória metodológica que o estudo das representações sociais em educação vem desenvolvendo, bem como apontar o processo de apropriação dessa teoria pelos pesquisadores da área educacional.

A partir dos trabalhos citados percebe-se que as pesquisas educacionais tem se valido da “Teoria das Representações Sociais” como recurso teórico-metodológico pertinente, na busca pela compreensão das concepções dos sujeitos a partir dos modos como se relacionam e representam a realidade.

2.5 Aproximações com o tema da pesquisa

Todo significado que atribuímos a algum objeto relaciona-se necessariamente com algum aspecto simbólico dos relacionamentos e dos consensos de um grupo de pessoas ou até

de uma sociedade. Assim, tudo que conhecemos e a maneira como nos comportamos trazem algum significado, de acordo com Moscovici, que pontua:

Significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. É isto que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. Ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo principalmente que elas são simbólicas e possuem tantos elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos (MOSCOVICI, 2012, p. 105).

Em sua “Teoria das Representações Sociais”, Serge Moscovici define significado em sua perspectiva social, ou seja, como sentido comum atribuído por um grupo de pessoas a algum objeto do mundo social. Dessa forma, afirma que:

[...] representações sociais, como teorias científicas, religiões, ou mitologias, são representações de alguma coisa ou de alguém. Elas têm um conteúdo específico – implicando, esse específico, além do mais, que ele difere de uma esfera ou de uma sociedade para outra. No entanto, estes processos são significantes, somente na medida em que eles revelam o nascimento de tal conteúdo e suas variações (MOSCOVICI, 2012, p. 106).

As crianças, por exemplo, atribuem ao mundo um significado que se constrói com a ajuda da família, do grupo social, seja a escola, a igreja, entre outros. E, por sua vez, as imagens e conceitos que os adultos difundem, também foram construídos ao longo de suas vidas através das experiências.

Portanto, existe uma relação necessária entre o dizer e as condições históricas de produção desse dizer, pois, para que as palavras façam sentido, é preciso que elas signifiquem algo dentro de um contexto determinado. Esse sentido é estabelecido pela formação discursiva que determina o que pode ser dito ou não a partir de um lugar historicamente situado num dado contexto.

É possível entender que os significados e conceitos que o sujeito traz consigo são construídos ao longo do tempo, através das experiências e relacionamentos que desenvolve. Assim, as representações sociais apresentam também uma dimensão histórica, uma vez que são construídas através do tempo e em circunstâncias espaciais específicas.

Diante desses argumentos, se pode concluir que os fenômenos de representação social encontram-se em toda parte. Isso porque é na exposição dos indivíduos aos discursos em diferentes espaços sociais e na herança histórico-cultural da sociedade que se formam as

representações sociais. Esses fenômenos são construídos nos universos consensuais de pensamentos e são, tão logo, difusos e multifacetados.

Dessa forma, o PROEJA pode ser visto como um objeto de estudo no campo das representações sociais, pois adquiriu relevância social no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pela maneira como chegou a essas instituições e pela atenção que tem recebido por parte do Governo Federal. Assim, por um lado, o PROEJA apresenta-se como um projeto bem articulado e eficiente. O discurso oficial, principalmente o Documento Base, traduz o PROEJA como uma proposta inovadora e viável para a inclusão social. Por outro lado, percebe-se que a chegada do PROEJA nas instituições federais causou desconforto, principalmente pelo fato de trazer uma modalidade de ensino ainda pouco experimentada pela Rede Federal, como é o caso da EJA. Assim, o PROEJA está sendo construído em torno de um saber espontâneo e, por vezes, em oposição ao discurso oficial.

Eleger o PROEJA como objeto de estudo traz para a investigação a tarefa de lidar com conceitos que estão sendo construídos na realidade, uma vez que esse tipo de curso apresenta-se como algo novo à Rede Federal. Assim, torna-se igualmente nova a possibilidade de conhecer os significados que esse objeto de estudo vem adquirindo no cotidiano.

Nesse sentido, a “Teoria das Representações Sociais” ajuda a penetrar a relação estabelecida entre os sujeitos com o objeto, destacando o processo de tornar familiar o que é não familiar. Por assim ser, este trabalho busca trazer aspectos familiares e não familiares que fazem com que os pesquisadores do OBEDUC, professores do PROEJA ou não, caracterizem o “programa” a partir do referencial que lhes é mais seguro, conforme demonstram as análises do próximo capítulo.

3 REPRESENTAÇÕES, PODER E VIVÊNCIAS: DESCORTINANDO AS TENSÕES DO PROEJA

Não existe fumaça sem fogo. Quando nós ouvimos ou vemos algo nós, instintivamente, supomos que isso não é casual, mas que este algo deve ter uma causa e um efeito (MOSCOVICI, 2012, p.79).

Esse capítulo discute a partir do aporte teórico fundamentador da pesquisa e do percurso traçado pelo grupo OBEDUC, as percepções dos sujeitos pesquisados a respeito do PROEJA.

3.1 (Re)Construindo o percurso: Programa Observatório da Educação

O Programa Observatório da Educação é regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi instituído através do Decreto nº 5.803/2006 com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior e as bases de dados existentes no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O programa visa, especialmente, a articulação entre a pós-graduação, licenciaturas e as escolas de Educação Básica. Projetos que se candidatassem ao programa em questão precisariam abordar um ou mais dos seguintes eixos temáticos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Educação à Distância; Educação Continuada; Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação escolar Quilombola; Educação escolar Indígena e Educação Integral.

Dessa forma, sob a coordenação do professor Gerson Tavares do Carmo, a Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”, por meio de três programas de pós-graduação (Ciências Naturais, Cognição e Linguagem e Políticas Sociais), inscreveu-se no Edital nº49/2012 do Programa Observatório da Educação e teve a sua proposta de trabalho aceita.

Assim, nasceu o projeto “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológico”, situando-se no campo da Educação de Jovens e Adultos e vinculando-se à elaboração de um

diagnóstico da qualidade da oferta dessa modalidade na sua versão integrada à Educação Profissional denominada PROEJA, nas regiões norte e noroeste fluminense. O projeto tem como *locus* de investigação os cursos do PROEJA ofertados pela Rede Federal nestas regiões, sendo a previsão para o desenvolvimento e conclusão da investigação de 4 (quatro) anos.

A pesquisa “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológico” apresenta como objetivo geral diagnosticar a qualidade do ensino da Rede Federal nas regiões Norte e Noroeste Fluminense, no âmbito da oferta de cursos do PROEJA em suas dimensões: Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e formação inicial e continuada de trabalhadores.

A justificativa dessa grande pesquisa consiste, em primeiro lugar, pela consciência de que o Ensino Médio no Brasil apresenta, na área das Ciências Naturais, problemas como: carência de professores, ausência de um plano sistemático e efetivo de formação inicial e continuada, ausência de mecanismos institucionais de valorização da prática científica e pedagógica, predomínio de currículos centrados na transmissão de conhecimentos com frágeis abordagens prática e problematizadora. Dessa maneira, fica clara a necessidade de se rever a educação e a formação de jovens numa perspectiva mais crítica de cidadania, e, conseqüentemente, rever as práticas acima citadas, em sua dimensão do direito à qualidade da educação no PROEJA. A pesquisa justifica-se ainda pelo contexto político, econômico e socio regional, no qual Campos dos Goytacazes detém o maior território e a maior população. Por isso, alguns indicadores deste município mostram a necessidade de refletir a Educação Básica, entre outras questões fundamentais.

3.1.1 O grupo de pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológico”, foi necessário montar um grupo de pesquisa e criar estratégias de seleção de equipe. Os principais caminhos foram: edital interno da UENF e chamada pública externa; processo de seleção regular para mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação envolvidos, e ainda, entrevista com o objetivo de verificar: habilidade de uso de planilhas, editores de texto e apresentação de slides eletrônicos; uso da língua escrita com

desenvoltura; potencial proativo na execução de tarefas; aceite de termo de compromisso em manter atualização semestral de cadastro sobre formação e experiência profissional.

O grupo de pesquisa conta com a participação de professor coordenador; professores colaboradores; voluntários e bolsistas, sendo estes últimos: alunos de graduação; alunos de mestrado; alunos de doutorado e professores da Educação Básica.

Situando-se na realidade da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, o grupo logo se inseriu nesse movimento nacional, que visava conhecer o PROEJA em suas dimensões e assim fazer um diagnóstico de qualidade da oferta de cursos que integram a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Tendo iniciado suas ações em 2013, o grupo de pesquisa reúne-se semanalmente, nas tardes das quartas-feiras. Nessas reuniões, o percurso de investigação foi sendo traçado no entrelace das discussões de conceitos já produzidos academicamente, aportes legais e apontamentos cotidianos descritos por profissionais envolvidos no PROEJA e que fazem parte do grupo de pesquisa.

Inicialmente, foi proposto ao grupo o estudo dos textos compilados na “Coletânea Inicial”, entre os temas estavam: Educação de Jovens e Adultos: aspectos legais e políticas públicas (Andrade, 2004); Legislação da Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB n.º: 11/2000); Legislação do PROEJA (síntese dos Decretos Decreto n.º 5.478/2005 e Decreto n.º 5.840/2006); Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007); A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão (Arroyo, 2001); O conceito de conversa (Maturana, 1998); Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação (Oliveira e Araújo, 2005); e O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade? (Fávero, 2007). A partir dessas leituras, iniciou-se a discussão que levou os participantes a quererem refletir mais profundamente sobre o tema da “qualidade da educação”.

Assim, novos textos foram trazidos para a discussão do grupo - textos que contemplassem a temática “Qualidade da Educação”. Foram feitas apresentações de seminários individuais onde os participantes expunham as ideias dos artigos estudados e refletiam sob seus pontos mais relevantes. Esses seminários culminaram na formulação de um conceito de “qualidade da educação” próprio do grupo de pesquisa. Além disso, as discussões empregadas no grupo foram levadas para o “Seminário Hispano Brasileiro de Qualidade da Educação”, em setembro de 2013.

Houve ainda o encontro na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com outro grupo de pesquisa OBEDUC, coordenado pela professora Jane Paiva, que trabalha com

diagnóstico da qualidade do ensino na EJA. Na ocasião foram trocadas experiências e conheceu-se um pouco melhor a pesquisa que já se encontrava em fase de finalização. Nessa visita, a professora Jane Paiva apresentou o artigo: “A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola”, de Candido Alberto Gomes (2005) que auxiliou ao grupo da UERJ na elaboração dos questionários utilizados no campo. A professora apresentou também o instrumento de pesquisa construído pelo grupo, que foi um questionário padronizado e dividido em blocos de investigação.

Foi sugerido o estudo do livro *Investigação e Estudo de Ciências: experiências em sala de aula do PROEJA*, cujos organizadores são Linhares e Mora (2012). O livro em questão é resultado de uma parceria entre a UENF e o IFF, e reflete o esforço dos professores e pesquisadores atuantes na área de ensino de Ciências em gerar conhecimento acerca da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Encerrou-se 2013 e 2014 iniciou-se construindo o instrumento de coleta de dados, que foi finalizado no modelo de um questionário padronizado, direcionado com roteiros para cada grupo pesquisado, entre eles, professores, alunos e gestores. No primeiro semestre de 2014 fez-se um pré-teste do instrumento no IFF Itaperuna, a partir do qual se apararam todos os entraves detectados.

Paralelo a esse momento, o grupo de pesquisa continuou reunindo-se e fazendo a leitura e discussão de textos que são indicativos para a construção de um diagnóstico de qualidade. Concluiu-se também, o curso de aprendizagem para utilização do software SPSS, que servirá para a codificação e manuseio dos dados coletados. No segundo semestre de 2014 iniciou-se a pesquisa de campo: a primeira instituição pesquisada foi o IFF Campos dos Goytacazes – Guarus. A pesquisa de campo durará até o final de 2015.

Além disso, em setembro de 2014, os envolvidos no projeto participaram do 2º SEEJA (Seminário de Educação de Jovens e Adultos), na PUC/RJ, cujo tema foi: “Entrelaçando olhares por uma Educação Planetária”. Na ocasião, foi conferida a oportunidade de discutir a temática da EJA com pesquisadores de todo país e de trocar experiências através da apresentação de pesquisas nos grupos de trabalho (GTs).

3.2 A construção do estudo para a dissertação

A partir da inserção da autora desta dissertação no grupo de pesquisa OBEDUC, em abril de 2013, momento a partir do qual passou a se reunir semanalmente com professores que

estão ligados diretamente ao PROEJA, pois são professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense e também pesquisadores do grupo OBEDUC. Nesse grupo, inicialmente, estudou-se sobre a proposta criadora do PROEJA e, nos debates realizados, era possível perceber que, apesar do PROEJA vir de uma grande proposta, tendo em vista o seu projeto oficial, regulamentado através do Decreto nº 5.478/2005 e reformulado em 2006 pelo Decreto nº 5.840, a implantação da proposta trouxe algumas dificuldades, que acabaram gerando resistências acerca do PROEJA.

Portanto, as reflexões com o grupo de pesquisa geraram uma inquietação diante do estranhamento causado pela implantação do PROEJA nas instituições de ensino da Rede Federal, levando esta pesquisadora a ponderar a relevância em investigar os significados atribuídos ao PROEJA pelos sujeitos com ele envolvidos: pesquisadores do OBEDUC, docentes ou não do “programa”.

Compreender a visão que esses sujeitos trazem a respeito do PROEJA, em especial a visão dos professores, permite conhecer a dimensão adquirida pelo “programa”, na concretização do que prevê o decreto regulamentador, dado o entendimento que a implantação de uma proposta política educacional passa necessariamente pela maneira como os sujeitos a compreendem e executam.

3.2.1 A escolha dos sujeitos

O interesse em realizar este estudo, como já mencionado, surgiu através da inserção no grupo de pesquisa do OBEDUC, do qual, até o início desta pesquisa de dissertação, fazia parte a seguinte equipe:

- a) Professor coordenador – 1 (um);
- b) Voluntários – 11 (onze). Sendo 5 (cinco) voluntários, também professores do PROEJA;
- c) Bolsistas – 13 (treze). Entre eles: 3 (três) alunos de graduação; 3 (três) alunos de mestrado; 1(uma)aluna de doutorado e professora do PROEJA; 6 (seis) professores da Educação Básica, entre eles: 2 (dois) que atuam no PROEJA

Esses pesquisadores foram selecionados para participarem da pesquisa com o objetivo de compreender as percepções que trazem sobre o PROEJA, uma vez que estão diretamente

relacionados com o “programa”, seja como pesquisadores e/ou docentes. Assim, os 8 (oito) professores que atuam com o PROEJA no IFF responderam à entrevista semiestruturada, que foi gravada com autorização dos participantes e tornou-se acervo para consulta do grupo de pesquisa OBEDUC e para esta dissertação. Os demais pesquisadores do grupo OBEDUC, por se tratar de um número maior de sujeitos, responderam à entrevista encaminhada através de formulário do Google Docs, com data prevista para retorno das respostas, essa estratégia tornou-se necessária para que fosse viável à acessibilidade a esse grupo, por ser extenso e com atividades heterogêneas.

3.2.2 A escolha dos caminhos

A metodologia desta pesquisa constituiu-se no sentido de tentar esclarecer os significados atribuídos ao PROEJA pelos pesquisadores do OBEDUC, sejam professores do PROEJA ou não. Para tanto, esta pesquisa se desenvolveu por intermédio de uma abordagem qualitativa, pretendendo entender a realidade a partir da percepção dos sujeitos pesquisados.

Segundo Günther, para melhor compreender o comportamento dos sujeitos três aproximações tornam-se necessárias:

[...] a) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; b) criar situações artificiais e observar o comportamento diante das tarefas definidas para essas situações; c) perguntar às pessoas sobre o seu comportamento, o que fazem e fizeram e sobre os seus estados subjetivos, o que, por exemplo, pensam e pensaram (GÜNTHER, 2006, p. 201).

De acordo com esse entendimento, a pesquisa qualitativa apresenta características próprias, dentre elas destaca-se a importância da análise a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos. Dessa forma, esta modalidade configura-se como abordagem ideal para perceber aquilo que os sujeitos pesquisados vivenciam e o modo como interpretam a realidade em que estão inseridos. Gomes (2012) confirma esse argumento, afirmando que a análise dos dados na pesquisa qualitativa não tem por objetivo contar a opinião das pessoas, mas explorar o conjunto de representações sociais sobre o tema que se pretende investigar.

Inicialmente, para dar forma e suporte às futuras análises, foi realizado um grande levantamento bibliográfico, norteado pelos apontamentos dos estudos denominados “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”. Segundo Ferreira (2002), pesquisas do tipo Estado da Arte caracterizam-se por seu caráter bibliográfico, analítico e crítico. Apresentam como

objetivo organizar as produções do conhecimento de determinado campo ou área do saber por meio de teses de doutorado, dissertações de mestrado, publicações de artigos em anais de eventos e de periódicos científicos.

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob, os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 259).

Assim, realizou-se um levantamento da produção acadêmica sobre a escolarização de jovens e adultos no Brasil no âmbito das discussões sobre a política de integração dessa modalidade de ensino com a Educação Profissional, tendo como principal experiência o PROEJA. Para tanto, empregou-se uma pesquisa nos bancos de dados do Google Acadêmico, da CAPES, do SCIELO e do SCIRUS com a finalidade de mapear os artigos que apresentavam a palavra PROEJA no título, nas palavras-chaves e/ou nos resumos, entre os anos de 2009 a 2013. Em seguida, foram impressos os resumos de todos os artigos mapeados e, na sequência, organizados em pastas por ano de publicação e temática, objetivando descobrir as principais discussões realizadas a respeito do PROEJA. Através do levantamento e das análises realizadas foi possível constatar uma crescente produção a respeito do tema, revelando os desafios que ainda o permeiam.

Na busca por compreender a realidade empírica, que se liga a sujeitos específicos e a um objeto concreto em uma situação histórica determinada, tem-se o campo das representações sociais. Sob o enfoque trazido por Serge Moscovisvi (1961), a “Teoria das Representações Sociais” desponta como um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida cotidiana, no decurso da comunicação. A partir desse argumento, esta pesquisa visa explorar as representações expressas pelos sujeitos a respeito do PROEJA. Os significados atribuídos a algum objeto relacionam-se com o aspecto simbólico dos relacionamentos estabelecidos. Todo o conhecimento do indivíduo e a forma como procedem com esse conhecimento se dá na medida em que passa pela significância.

Com relação à coleta de dados, os sujeitos da pesquisa foram submetidos ao Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), que solicitava que, a partir da palavra PROEJA, evocassem outras cinco palavras que viessem imediatamente à mente.

De acordo com Nóbrega e Coutinho (2011), o Teste de Associação Livre de Palavras foi inicialmente utilizado na prática clínica tendo como objetivo realizar exame psicológico sobre a personalidade dos sujeitos. Trata-se de uma técnica que se orienta pela hipótese de que a estrutura psicológica dos sujeitos torna-se compreensível através das manifestações de condutas e evocações, revelando a personalidade. Esse tipo de teste foi adaptado para a psicologia social por Di Giacomo (1981), e desde então vem sendo amplamente utilizado em pesquisas sobre representação social.

Diferentemente dos objetivos clínicos [...], os pesquisadores em Representação Social, visam identificar as dimensões latentes nas Representações Sociais, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor. [...] Trata-se de um instrumento que se apoia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos. O instrumento se estrutura sobre a evocação das respostas dadas a partir dos estímulos indutores. Esses termos indutores devem ser previamente definidos em função do objeto a ser pesquisado ou o objeto da representação, levando em consideração também as características da amostra ou sujeitos da pesquisa que serão entrevistados (NOBREGA; COUTINHO, 2011, p. 97).

O TALP foi utilizado nesta pesquisa com o propósito de compreender, a partir das palavras evocadas pelos sujeitos pesquisados, quais significados atribuem ao PROEJA, além de verificar as representações emergidas pela fluência de palavras repetidas ou com sentido semelhante.

Além da técnica TALP, utilizou-se ainda para coleta de dados o recurso da entrevista em duas formas distintas, a saber: gravada através de instrumento gravador de voz e transcritas pela pesquisadora; e entrevista registrada por meio de formulário do Google Docs. Assim, todos foram submetidos a um roteiro semiestruturado, com o objetivo de esclarecer as percepções atribuídas ao PROEJA pelos sujeitos pesquisados.

De acordo com Minayo, as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema. A autora aponta ainda que a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação, pontuando que sendo

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem por objetivo construir informações pertinentes para

um objeto de pesquisa, e a abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo (MINAYO, 2012, p. 64).

Para análise das entrevistas utilizou-se o recurso da construção de mapas conceituais para cada pergunta existente no roteiro. A partir dos mapas conceituais, foi possível perceber, mais claramente, as evocações que se tornavam frequentes nas falas dos sujeitos, bem como as convenções dos discursos através da identificação da *themata*, ou seja, do tema que faziam referência através do que expressavam com a linguagem.

O mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. Ele é considerado como um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor, que assim pode visualizar e analisar a sua profundidade e a extensão. Ele pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados. O mapa conceitual se apoia fortemente na teoria [...] que o ser humano organiza o seu conhecimento através de uma hierarquização dos conceitos (TAVARES, 2007, p. 72).

Assim, cada assunto tratado no roteiro da entrevista foi pensado totalmente *a priori* no início da pesquisa de campo, sofrendo pequenas modificações no decorrer dela. No momento da análise das entrevistas, foram surgindo as convenções dos discursos dos sujeitos pesquisados a partir dos assuntos abordados em cada questão. Esses assuntos foram agrupados por categorias temáticas, aqui apresentadas como: conhecimento sobre o PROEJA; opinião sobre o PROEJA quanto à inclusão, permanência e formação; visão sobre os alunos; compreensão sobre a formação acadêmica e a prática pedagógica.

Para exposição das falas dos sujeitos pesquisados utilizou-se como recurso de formatação o alinhamento de texto à esquerda, o espaçamento entre linhas simples, com fonte itálica e tamanho da fonte 11. Além da classificação por identificação e número conforme o grupo a que se referem, ou seja, para o grupo dos professores, encontrar-se-á a identificação PROFESSOR 1 a PROFESSOR 8; para os demais pesquisadores do grupo OBEDUC, encontrar-se-á a identificação OBEDUC 1 a OBEDUC 14. Este recurso tornou-se necessário para diferenciar as citações das falas dos entrevistados das demais citações longas utilizadas no texto. Vale ressaltar também que preservou-se aqui o máximo de fidedignidade das falas captadas pela pesquisa, mesmo que isso tenha pressuposto manter possíveis idiosincrasias expressas por esses discursos.

3.3 Quem são e o que dizem os pesquisadores do OBEDUC

De acordo com as reflexões feitas, toda representação social deve ser compreendida de acordo com as condições sociais que a determinam, pois são construídas nos processos de mediação social, especialmente através da comunicação, não sendo um conjunto de representações individuais, mas uma estratégia dos atores sociais para conviverem no mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um, individualmente.

Assim, levando em consideração as condições sociais que produzem e reproduzem as representações sociais, e nesse caso, a diferença determinante entre os sujeitos, a saber, os que atuam como docentes do PROEJA e os que pesquisam sobre o PROEJA, julgou-se importante dividir em dois grupos os sujeitos pesquisados. Desse modo, dentre o total de 25 (vinte e cinco) pesquisados do OBEDUC, 22 (vinte e dois) aceitaram participar desta pesquisa de mestrado. Dentre esses 22 (vinte e dois) participantes, 8 (oito) são professores do PROEJA e 14 (quatorze) são pesquisadores do tema.

Na tentativa de traçar um perfil dos 8 (oito) professores que atuam com PROEJA e fazem parte do grupo de pesquisa OBEDUC, algumas informações tornaram-se relevantes. Como a pesquisa tomou como referência de lugar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), todos os professores entrevistados fazem parte do corpo docente da instituição de forma efetiva ou contrato temporário. Sendo assim, temos o quantitativo de: 4 professores que atuam no IFF Campos dos Goytacazes – 1 professor no *campus* Centro e 3 professores no *campus* Guarus; 2 professores que atuam no IFF *campus* Itaperuna e 2 professores que atuam no IFF *campus* Quissamã. Essa diversidade de *campi* permitiu constatar o que o levantamento bibliográfico já havia apontado: os desafios que permeiam o PROEJA não são particulares e nem estão localizados, mas são próprios da implantação desses cursos.

Do total de 8 entrevistados, 7 professores pertencem à área propedêutica e 1 à área técnica. Todos os professores necessitam ser formados em nível superior, como exigência mínima para admissão na instituição; dessa forma, todos possuem alguma licenciatura e ainda apresentam a seguinte formação acadêmica: 1 professor especialista; 1 professor mestrando; 3 professores mestres; 2 professores doutorandos e 1 professor doutor. Estas circunstâncias demonstram grande interesse pela busca da qualificação e leva a querer entender a relação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica.

De acordo com Paiva (2012), a busca pela qualificação profissional gera melhorias na prática pedagógica, ou seja, na atuação dos professores, pois, quanto mais se busca

conhecimento e se reflete sobre o seu próprio fazer, mais é possível enxergar-se como um mediador da aprendizagem, como um facilitador do acesso ao conhecimento, distanciando-se da visão tradicional de “dono do saber”.

Quanto aos demais pesquisadores que fazem parte do grupo de pesquisa OBEDUC, tem-se um total de: 17 (dezesete) sujeitos, sendo que 3 (três) não responderam a essa pesquisa de mestrado por motivos desconhecidos. Assim, os 14 (quatorze) participantes tornaram-se o total necessário a esta investigação. O perfil desses sujeitos nos indica uma formação bastante diversificada, o que gera uma riqueza nos debates das reuniões semanais e de produção científica. Dessa forma, têm-se áreas como: Administração Pública, Ciências da Educação, Ciências Sociais, Letras, Licenciatura curta em Ciências e Matemática, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Além da graduação, os demais pesquisadores apresentam ainda como formação acadêmica: 5 especialistas, 5 mestrandos e 1 doutor.

Além disso, todos os pesquisadores atuam ou atuaram como professores, apresentando uma experiência docente significativa. Assim, 1 pesquisador possui até 1 ano de experiência docente, 4 pesquisadores com até 3 anos de experiência docente, 2 pesquisadores com até 5 anos de experiência docente, 2 pesquisadores com até 10 anos de experiência docente e 5 pesquisadores com mais de 10 anos de experiência docente. Esses dados retratam a busca pela qualificação acadêmica e profissional desses pesquisadores, demonstrada através da inserção no grupo de pesquisa OBEDUC e ainda pela formação acadêmica e a experiência profissional, já apresentadas previamente.

O perfil evidenciado sobre os professores que atuam no PROEJA ou sobre os demais pesquisadores do OBEDUC, que embora não atuem no PROEJA apresentam formação docente e atuam ou já atuaram como professores, alerta para o fato de que essa busca constante pelo aperfeiçoamento docente é algo essencial à profissão.

Para ser professor não basta tomar certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para a sala de aula, tomar conta de uma turma e efetivar o “ritual” da docência: apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, etc, como se a docência fosse uma rotina comum, sem que se reflita se ela implica ou não em decisões, a partir de um conhecimento adequado do processo educativo na sociedade. Assim, é necessário ao professor um (re)pensar constante sobre a sua atuação pedagógica e a relevância política de sua ação.

Freire (2002) destaca o aspecto político do processo educacional. Na sua pedagogia da libertação, já comentada, pode-se constatar que o ato de educar é realmente um ato político,

no sentido do compromisso assumido com o outro, para que este possa ser cada vez mais sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem.

No que tange a cursos como PROEJA, é acentuada a necessidade de um novo olhar e uma nova forma de fazer e pensar a educação, ou seja, de um comportamento profissional distante da rotina evidenciada pelo senso comum. Os alunos do PROEJA são alunos diferentes daqueles presentes nas salas de aula regulares, pois se tratam de jovens e adultos que, por vezes, apresentam grande experiência profissional ou estão com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho.

3.3.1 O Teste de Associação Livre de Palavras

Como já discutido, o Teste de Associação Livre de Palavras foi inicialmente utilizado na prática clínica, objetivando conhecer, a partir de exames psicológicos, a personalidade dos sujeitos. Essa técnica orienta-se pela hipótese de que a estrutura psicológica pode ser compreendida através das manifestações de condutas e evocações. Tempos mais tarde, esse teste foi adaptado para a psicologia social e é um dos recursos utilizados em pesquisas sobre representação social.

O TALP foi utilizado nesta pesquisa com o objetivo de compreender, a partir das palavras evocadas pelos sujeitos pesquisados, quais significados atribuem ao PROEJA, além de verificar as representações emergidas pela fluência de palavras repetidas ou com sentido semelhante. Assim, coletar elementos constitutivos do conteúdo de uma representação.

Dessa forma, a associação de palavras é feita a partir de um termo indutor, no caso desta pesquisa, a palavra PROEJA, a qual os entrevistados devem associar outras palavras que venham imediatamente à mente. Com essa técnica, é possível ter acesso às palavras frequentemente evocadas, além de uma hierarquização, pois é solicitado que os sujeitos digam e/ou escrevam as palavras em ordem de importância.

Embora existam limites metodológicos de apreensão de conteúdo da representação social sobre o tema, aplicou-se o teste de maneira coerente, buscando apreender o sentido atribuído coletivamente ao PROEJA, bem como identificar indícios de uma representação. Assim, entendeu-se que a palavra PROEJA deveria elencar evocações a respeito da proposta formativa, ou seja, palavras que se aproximassem da explicação de que o PROEJA é uma política ou um programa de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Por esse caminho, foi constatado que o sentido atribuído ao PROEJA pelos professores não apontou indícios de uma percepção clara sobre o objeto. No entanto, referem-se principalmente aos alunos, a respeito dos quais fazem descrições, para tentar definir o que pensam sobre o PROEJA. Como a “Teoria das Representações Sociais” acredita que a frequência no uso de palavras é sinal de convenção, as palavras evocadas no TALP foram agrupadas da seguinte forma:

- 1) Perfil do público alvo: aluno, aluno, aluno adulto, adulto, baixo capital cultural, defasagem escolaridade/idade, diversidade, heterogeneidade, jovens e adultos, poucos, multifacetado.
- 2) Qualidades desse público: atenção, boa relação, comprometimento, compromisso, dignidade, esforço, generosidade, persistência, superação.
- 3) Expectativa com relação ao PROEJA: aprendizagem, cidadania, conhecimento, direito, ensino, ensino, educação, formação técnica, oportunidade, permanência, qualidade, reconhecimento, satisfação.
- 4) Desafios: dificuldade de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e dificuldade de permanência.

Dados os agrupamentos e as evocações, percebe-se que no grupo “Desafios”, destacou-se a palavra mais frequente, sendo essa: dificuldade, seja de aprendizagem ou permanência, destacada por 5 (cinco) professores do total de 8 (oito) entrevistados. Esta frequência aponta para a convenção de que o PROEJA trouxe a instituição um grande desafio, que se dá principalmente em relação a garantir que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma significativa e que os alunos possam de fato construir conhecimentos.

O desafio apontado pelos professores entrevistados também é evidenciado nas produções acadêmicas sobre o PROEJA, que argumentam o esforço exigido às instituições de ensino para a implantação de cursos de PROEJA, devido à pouca experiência da Rede Federal na oferta em modalidade de EJA.

A Educação de Jovens e Adultos trouxe para o Instituto Federal o grande desafio de incluir um contingente de sujeitos excluídos da escola por fatores sociais, econômicos, familiares, culturais e tantos outros no sistema regular de ensino. [...] Nessa perspectiva, coube a necessidade e o desafio do Instituto se adaptar à nova realidade [...] (ANDRADE, 2012, p. 219).

O Documento Base do PROEJA já havia evidenciado essa problemática ao enfatizar que a Rede Federal precisa repensar as suas ofertas de vagas com a finalidade de atender à demanda de jovens e adultos excluídos do sistema educacional, ou que a ele não tiveram acesso na idade apropriada, destacando essa rede como a grande responsável pela oferta de cursos que integrem a EJA e a Educação Profissional, aos moldes do PROEJA.

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente —, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (BRASIL, 2007, p. 34).

Além do constatado, essa dificuldade reforça o que a teoria bourdiana evidencia como sendo a escola o espaço predominantemente permeado pela ideologia dominante. Não tendo o aluno aparatos de domínio dessa cultura dominante, ou seja, não demonstrando o capital cultural legitimado pela escola, será excluído do processo educativo, ficando à margem da escolarização formal. Dessa forma, existe, ainda que de forma não declarada, uma resistência em aceitar esse público no ambiente escolar, uma vez que o mesmo traz as marcas dessa exclusão ao longo da vida acadêmica, conforme nos alerta Andrade (2004, p.1), “de um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado fracasso escolar”.

Segundo os apontamentos de Bourdieu (1992), o capital cultural seria o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A posse do capital cultural favorece o desempenho escolar à medida que facilita a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos que a escola legitima.

Visando corroborar o legado de Boudieu, Nogueira e Nogueira, esclarecem que:

Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a cultura culta, ou a alta cultura) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa, por certas crianças, facilitam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 52).

Diante dessa perspectiva, a educação escolar seria, para os sujeitos oriundos de meios culturalmente favorecidos, como um reforço da educação familiar. Sendo assim, a posse do capital cultural favoreceria ao sucesso escolar. Enquanto que para os demais sujeitos seria algo distante da sua realidade, difícil para engendrar-se, o que os tornaria candidatos ao fracasso escolar e à exclusão do processo educativo.

Nogueira e Nogueira afirmam que Bourdieu:

[...] manteve sua crítica às concepções da escola como instância democratizadora e difusora de uma cultura universal e racional, e sua afirmação do caráter de classe inscrito em suas formas de recrutamento do público, em seu funcionamento pedagógico e em seus efeitos sobre o destino social e profissional dos egressos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 52).

Com efeito, da realidade discutida por Bourdieu à realidade atual, constatam-se mudanças acentuadas, em especial no que tange ao acesso de uma nova clientela à escolarização. No entanto, as desigualdades escolares apenas mudaram de forma, deslocando-se no tempo, operando de maneira sutil, sem desaparecer ou diminuir de importância.

Andrade aponta um possível caminho para mudança no pensar e no fazer da educação para jovens e adultos:

[...] a EJA deverá se abrir para incorporar a pluralidade dos seus sujeitos, compostos de conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos. Deve abandonar os modelos tradicionais de suplência e inventar novos modos. Além disso, devemos ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente, que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional (ANDRADE, 2004, p. 2).

Em relação aos demais pesquisadores do OBEDUC, constatou-se que fazem referência ao PROEJA a partir das expectativas traduzidas em torno da implantação desse tipo de curso, expectativas previstas no discurso oficial do PROEJA. Dessa forma, percebeu-se que as evocações mais frequentes ressaltavam a concepção norteadora do PROEJA, exposta através do Documento Base, a saber:

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, [...] também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse

documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p.33).

Assim, compreendeu-se uma aproximação com o que se previa como resposta ao aplicar a técnica TALP. As palavras evocadas foram agrupadas seguindo os critérios utilizados anteriormente apresentados:

- 1) Perfil do público alvo: adulto, adulto, afastamento, aluno, aluno, classes populares.
- 2) Qualidades desse público alvo: coragem, coragem, garra, motivação, motivação, persistência, superação, superação, vontade, vontade.
- 3) Expectativa com relação ao PROEJA: acesso, construção, construção, conquista, direito, educação, ensino, escolarização, formação, formação, formação, formação, formação, formação, futuro promissor, humanização, humanização, inclusão, inclusão, inclusão, interação, libertador, oportunidade, oportunidade, oportunidade, permanência, profissionalização, profissionalização, qualificação, qualificação, retorno, reparação, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho.
- 4) Desafios: dificuldade, dificuldade, dificuldade, dificuldade, dificuldade, desafio.

Sobre essas evocações, entende-se que no grupo “Expectativa”, destacaram-se duas palavras muito frequentes, sendo elas: formação, destacada por 6 (seis) pesquisadores e trabalho, evidenciada por 7 (sete) pesquisadores. Essas frequências caracterizam a grande expectativa gerada em torno da proposta do PROEJA: jovens e adultos formados para que consigam (re)inserção no mercado de trabalho.

Essa expectativa também é evidenciada pela produção acadêmica levantada e utilizada nesta dissertação, que demonstra que ganha força no cenário educacional brasileiro a motivação para cursos que aliam formação e qualificação para o trabalho. Essa motivação é decorrente da tentativa de se rever o histórico da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no país, que foi sendo construída através de políticas educacionais pouco eficazes.

Ao longo da história, a EJA foi marcada pela descontinuidade de programas e por políticas públicas tênues, que acabaram sendo insuficientes em termos da demanda e no cumprimento dos direitos. Assim, o PROEJA inaugura-se na perspectiva de mudar o cenário,

tendo como objetivo superar esses “[...] programas focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de puro treinamento centrado no mercado de trabalho e na empregabilidade” (BRASIL, 2007, p. 25). Esse objetivo representa um passo importante no combate à estagnação da política da educação profissional, bem como a ruptura da dicotomia entre formação geral e formação profissional, evidenciada em outros momentos da história educacional do país⁸.

Entende-se assim que o PROEJA traz uma nova possibilidade de formação aos jovens e adultos, buscando proporcionar a emancipação dos sujeitos inserindo-os no mundo do trabalho:

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

Sendo assim, o PROEJA ao propor a integração curricular entre Educação Básica e Educação Profissional, traz para a modalidade da EJA a dimensão do trabalho como princípio educativo, oferecendo aos educandos, a possibilidade de encontrarem sentido na educação formal por meio do desenvolvimento da relação trabalho-educação no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, incorporar trabalho ao princípio educativo na prática pedagógica é concebê-lo em sua função formativa do homem, que necessita alimentar-se, proteger-se, vestir-se e outros, atuando no meio em que vive, transformando-o.

Essa concepção leva a perceber que a proposta formativa do PROEJA é valer-se do trabalho como princípio educativo. Xavier define de forma clara e satisfatória esse entendimento:

Neste sentido, para gerarmos emancipação através do trabalho, é preciso aliarmos a educação a este processo, ou seja, tendo o trabalho como princípio educativo, poderá haver uma ruptura da alienação. Assim, ocorrerá o desenvolvimento de consciência crítica e não apenas uma formação para o mercado de trabalho. Isso significa, educar tendo como base um fortalecimento do homem em todos os seus sentidos, onde o mesmo tenha conhecimento do processo histórico em que está inserido, bem como conhecimentos específicos capazes de articular as atividades educativas com as lutas sociais (XAVIER, 2012, p. 09).

⁸ Ver Decreto 2.208/1997.

Pelo exposto, pode-se afirmar que o trabalho pode ser considerado o motor da transformação da sociedade, sob o viés do trabalho como princípio educativo, o qual tem como consequência a emancipação humana. Dessa forma, políticas educacionais que têm o trabalho como princípio educativo devem ir ao encontro dos requisitos necessários para que a relação formação/trabalho seja efetivada.

O Documento Base do PROEJA salienta que é necessário formar um homem integral, incluindo o compromisso de emancipação do sujeito, colocando como desafio encontrar novas formas de relação com o trabalho, almejando superar a realidade histórica que aponta inclusão precária da população, ou seja, inclusão do indivíduo em formas precárias de trabalho ou em situações de sobrevivência à margem do sistema oficialmente reconhecido (BRASIL, 2007).

O PROEJA é uma ação política que visa uma escola vinculada ao mundo do trabalho num viés democrático e de justiça social, por meio da integração da Educação Profissional com a Educação Básica (BRASIL, 2007). Essa integração traz a proposta de uma formação que ultrapasse a dimensão do treinamento ou do adestramento para atender às demandas de mercado de trabalho, visando uma formação que gere autonomia nos indivíduos que, ao se depararem com enfrentamentos de situações novas e desafiadoras, saibam como proceder. Constata-se, portanto, uma intenção de que esse “programa”, além de abrir possibilidades de inserção no mundo do trabalho, também considere outras questões vinculadas ao exercício da cidadania e à qualificação de um novo trabalhador.

Refletindo ainda sobre o trabalho como princípio educativo, que aspire à emancipação humana, pode-se reportar novamente a Paulo Freire. De acordo com o pensamento de Freire (2002), a emancipação humana se dá na vivência do cotidiano, através das práticas emancipatórias que irão se concretizar nas relações familiares, na escola, no trabalho, entre outros. Na perspectiva freireana, os efeitos da opressão podem ser neutralizados aliando a educação a um projeto de emancipação social, assim as práticas educacionais devem relacionar-se com o conhecimento de forma significativa, ou seja, um ensino voltado para a realidade e sua transformação.

O PROEJA, de acordo com seus aportes legais, é uma política de inclusão, através da educação, dos jovens e adultos trabalhadores que ficaram à margem e buscam ir além, por meio do compromisso de emancipação do sujeito. Porém, como já mencionado, a efetivação de uma política pública não depende apenas do que preveem seus documentos legais e norteadores: a concretização de política pública educacional necessita ainda da participação

dos sujeitos que irão atuar na implantação, assim como da adesão dos sujeitos submetidos, da continuidade de políticas públicas na educação e não da sua alternância, conforme interesse dos gestores. De acordo com Arretche (2001), depende ainda da relação que se estabelece entre formuladores e implantadores, assim, quanto mais estiverem afinados, maior será o sucesso do programa.

Diante dos argumentos, acredita-se que se a ideologia do trabalho como princípio educativo for ressaltada na efetivação do PROEJA, essa política educacional pode promover não apenas a inserção no mundo do trabalho, mas também a emancipação humana de sujeitos que, por diversas razões, ficaram à margem do processo de escolarização.

No entanto, vincular trabalho com princípio educativo, que auxilia a emancipação humana, requer pensar uma formação capaz de abranger muito mais do que conhecimentos específicos de uma determinada área de atuação. Como salienta o Documento Base do PROEJA (2007, p.23), a formação profissional deve estar atrelada a uma Educação Básica de qualidade, formação que “[...] pressupõe a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, do conceito de trabalho como princípio educativo e da cultura técnica articulada à cultura geral [...]”.

Esse entendimento foi constatado em uma das falas dos professores entrevistados, o qual enfatiza que:

PROFESSOR 2: [...] o meu entendimento é o seguinte, esse aluno, ele não tem que ter uma educação profissional, técnica, puramente técnica, no sentido que eu falo assim, de ter a prática do fazer só aquilo, mas não, eu entendo, que ele tem que sair é formado assim, de maneira que ele possa ter uma autonomia, eu sempre falo com meus alunos assim oh: vocês tem que aprender a aprender.

Diante de todas as abordagens, torna-se perceptível a pretensão de se caracterizar o PROEJA a partir do referencial familiar trazido, tanto pelos professores quanto pelos demais pesquisadores. Por isso, a evocação de palavras dirigiu-se ao PROEJA, tendo como referência principalmente o que lhes era mais familiar, seja a referência do público alvo, seja do Discurso Oficial. Entende-se o PROEJA como um objeto não familiar e assim os sujeitos pesquisados precisaram recorrer à questões familiares para significá-lo.

É como se, ao ocorrer uma brecha ou uma rachadura no que é geralmente percebido como normal, nossas mentes curem a ferida e consertem por dentro e que se deu por fora. Tal processo nos confirma e nos conforta; restabelece um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo ameaçado com descontinuidade e falta de sentido. É por isso que, ao estudar uma

representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu (MOSCOVISCI, 2012, p. 59).

Para melhor compreender o contexto das palavras evocadas pelos sujeitos pesquisados, buscou-se analisar de maneira coesa as respostas dadas nas entrevistas realizadas, uma vez que as representações sociais devem ser compreendidas e analisadas no contexto social de sua produção, levando em consideração as condições sociais que as engendram.

A partir da análise das entrevistas, as convenções dos discursos dos sujeitos pesquisados foram emergindo de acordo com os assuntos abordados em cada questão. Assim, derivaram-se as seguintes categorias temáticas: conhecimento sobre o PROEJA; opinião sobre o PROEJA quanto à inclusão, permanência e formação; visão sobre os alunos; compreensão sobre a formação acadêmica e a prática pedagógica.

Os assuntos abordados em cada seção da entrevista foram de grande relevância para que se pudesse perceber algumas das representações que o grupo pesquisado apresenta sobre o PROEJA, o que levou à construção das categorias enunciadas a seguir.

3.3.2 Conhecimento sobre o PROEJA

Sobre a primeira categoria, conhecimento sobre o PROEJA, evidencia-se a expectativa de que os sujeitos pesquisados retratem o mesmo a partir da referência formativa a que o “programa” se propõe. Reportando ao Decreto nº 5.840/06, intensificado pela legislação 11.741/08, constata-se que o PROEJA é uma nova forma de oferta de curso aos jovens e adultos, prevendo que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos articule-se preferencialmente com a Educação Profissional, o que enfatiza a importância dessa articulação para a formação dos sujeitos.

De acordo com os dados das entrevistas, verificou-se que, na tentativa de construção sobre um conceito de PROEJA, os professores ancoram o que é desconhecido em algo conhecido, familiar. Nesse sentido, destacam-se as falas que fazem referência a Educação de Jovens e Adultos ou a Educação Profissional como tentativa de demonstrarem certa familiaridade com o PROEJA:

PROFESSOR 1: [...] eu entendo que é a Educação de Jovens e Adultos.

PROFESSOR 2: [...] *Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.*

O que é familiar é a experiência particular de cada professor no PROEJA, entendido num conceito racional, científico, próprio do universo reificado, mas o “programa” parece ainda não ter achado lugar no universo consensual dos professores. Não existe para o grupo, um conceito de PROEJA fora de suas experiências. Assim buscam ancorar o conceito em algo já conhecido, remetendo à EJA, ou à Educação Profissional para melhor compressão. A EJA e a Educação Profissional tornam-se, assim, como um protótipo do PROEJA.

Nós selecionamos uma característica aleatoriamente e a usamos como uma categoria; judeu, doente mental, novela, nação agressiva, etc. A característica se torna, como se realmente fosse, co-extensiva a todos os membros dessa categoria. Quando é positiva, nós registramos nossa aceitação; quando é negativa, nossa rejeição. Particularizando, nós mantemos a distância e mantemos o objeto sob análise, como algo divergente do protótipo (MOSCOVICI, 2007, p. 65).

Quando os indivíduos classificam um objeto, sempre o comparam com um padrão, questionando, se ele é normal ou anormal, e como deveria ser ou não em relação a esse modelo. Percebe-se, ao verificar o grau de conhecimento dos professores sobre o PROEJA, que boa parte não se refere ao discurso oficial ou aos princípios do programa. Para exemplificar, nenhum dos professores citou o decreto que deu origem ao PROEJA ou algo que esteja prescrito oficialmente. No entanto, referem-se ao público para o qual o “programa” é destinado:

PROFESSOR 4: [...] *um resgate da dignidade das pessoas porque você tem na verdade um olhar para as pessoas que foram excluídas do processo educacional.*

PROFESSOR 7: [...] *atender as pessoas que tiveram sua escolaridade atrasada por falta de oportunidades.*

Diante dessa constatação, torna-se claro a compreensão de que os professores conceituam o PROEJA a partir de suas experiências práticas. Assim, buscando demonstrar o conhecimento com relação ao PROEJA, remetem-se ainda ao perfil do público atendido, como confirmam as falas:

PROFESSOR 4: [...] *o PROEJA em si eu entendo como um resgate da dignidade das pessoas porque você tem na verdade um olhar para as pessoas que foram sempre excluídas do processo educacional, do processo*

de qualificação pro trabalho. Equacionar o ensino técnico junto com o ensino médio. Então, como eu vejo o PROEJA é justamente com essa visão como surgiu o programa, pra atender esse tipo de clientela.

PROFESSOR 6: [...] a experiência de vida dos educandos, nos traz um conhecimento que nós professores não tínhamos, nós fomos preparados para um outro perfil de aluno, então quando eu falo em PROEJA, eu falo também de aprendizado profissional.

PROFESSOR 7: [...] curso que é formado para atender as pessoas que tiveram sua escolaridade atrasada por falta de oportunidades, então a proposta é feita em função do perfil dessas pessoas, ou seja, um curso noturno que engloba formação média associada a um curso técnico.

As falas transcritas remetem ao Documento Base do PROEJA, na seção “os grupos destinatários da política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA”, que define que os trabalhadores, jovens e adultos, excluídos do sistema educacional na idade regular, como público alvo do “programa”.

Numa outra perspectiva, os demais pesquisadores, por não apresentarem a experiência docente em turmas de PROEJA, não traduzem seu conhecimento sobre o “programa” a partir das referências apontadas pelos professores; no entanto, remetem-se ao “programa” na sua experiência teórica, abordando principalmente o que prevê o decreto criador do PROEJA.

OBEDUC 2: Foi uma solução criativa para resolver duas situações obstáculo: a falta de interação entre os dois campos de educação (EJA e EPT); e a pouca possibilidade de ênfase na qualificação para o trabalho nos cursos de EJA oferecidos pelos municípios e estado.

OBEDUC 6: Entendo, enquanto uma política pública que busca incluir uma população que ficou a margem dos processos educativos em "idade regular". No contexto atual, percebo que o público do PROEJA busca resgatar o "tempo perdido" e qualificação profissional.

OBEDUC 7: Uma proposta de inclusão daqueles que não tiveram o acesso ao ensino regular no tempo certo. Uma oferta que busca promover a inserção dos jovens e adultos no campo educacional e profissional.

OBEDUC 8: Entendo como uma proposta voltada para pessoas que trabalham, ou que querem trabalhar, e não tiveram a possibilidade de acesso e permanência na escola regular e que encontram no PROEJA essa nova oportunidade de acesso a educação e a profissionalização, elevando o nível de escolaridade.

OBEDUC 9: Entendo como uma proposta que permite maior qualificação profissional para jovens e adultos que por algum motivo não tiveram acesso a formação, ou seja, sua formação descontinuada.

OBEDUC 14: *Entendo como uma proposta de integração da EJA com a Educação Profissional, dada através do Decreto nº 5.840, de 2006.*

Essas falas evidenciam o PROEJA na sua proposta basilar de integração da EJA com a Educação Profissional, remetendo à importância da reflexão sobre a relação entre educação e trabalho. Apesar de ser extremamente relevante na Educação Profissional, essa reflexão esteve distante dessa modalidade de ensino durante muito tempo, não servindo de base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nos cursos de formação profissional.

A partir do exposto, é possível perceber uma tentativa entre os entrevistados de trazer o PROEJA para um plano familiar e ancorá-lo em conhecimentos prévios que produzem referência, como é o caso do público alvo para os professores e do discurso oficial para os demais pesquisadores. Sob essa afirmativa, Moscovisci (2012) ressalta que, quando o novo é inevitável, segue-se o trabalho de ancoragem, objetivando torná-lo familiar e transformá-lo para integrá-lo a um universo preexistente.

3.3.3 Opinião sobre o PROEJA quanto à inclusão, permanência e formação

Quanto à segunda categoria de análise, opinião sobre o PROEJA quanto à inclusão, permanência e formação, objetivou-se compreender a percepção dos sujeitos sobre o PROEJA enquanto “programa” que busca promover a inclusão dos jovens e adultos numa perspectiva de que não só estejam na escola, mas que possam nela permanecer para, de fato, construir conhecimento, o que é evidenciado no Documento Base do PROEJA (2007, p.22): “o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos, a partir das diretrizes de democratização do acesso e garantia de permanência”.

A visão unânime dos professores é a de que se atende à inclusão, mas a permanência ainda não está satisfatória. A inclusão está atribuída principalmente à forma de acesso aos cursos de PROEJA, mas a permanência, segundo os professores, apesar de tentarem estimular, ainda não conseguem bom êxito, o que fica constatado quando afirmam que as turmas iniciam o primeiro ano com média de 30 alunos, mas que se formam entre 4 ou 5 alunos.

PROFESSOR 1: *Pra se sincera, ainda não, ainda não atende. Eu acho que é uma tarefa muito difícil da escola atender esse compromisso porque são várias razões que estão fora.*

PROFESSOR 2: *Eu creio que a inclusão sim. A permanência assim, a gente ainda está deixando muito a desejar.*

PROFESSOR 3: *Eu acho que a vontade de se fazer algo para a permanência desse aluno, para evitar a evasão, essa vontade existe, só o como se fazer isso é que é o difícil.*

PROFESSOR 4: *Na inclusão sim, com certeza. A permanência não. Os professores eles não se prepararam pra lidar com a dimensão humana e eu acho um problema porque como tem muito preconceito com a área pedagógica, se falar que é pedagógico a pessoa da área técnica já tem arrepio.*

PROFESSOR 5: *Qualquer nível de ensino acho que favorece a inclusão do ser humano na sociedade. Se estimula a permanência? É uma questão mais individualizada, então é, aí a gente fala assim: eu estimo, eu estimo a todos a estudarem, mas como que a escola favorece esse estímulo?*

PROFESSOR 6: *Eu acredito que o PROEJA tenha sua força de fixação para os educandos e dentro da minha vida cotidiana no labor diário eu estimo permanência.*

PROFESSOR 7: *Atender a inclusão atende sim, pelo menos estão arrumando para atender isso, pela forma de ingresso, que dispensa praticamente a prova escrita e considera outras variáveis. Por outro lado, a permanência na escola está vinculada a muitas outras coisas.*

PROFESSOR 8: *Minha realidade quando ingressei [...] a turma era de 30 alunos no primeiro módulo, no segundo módulo já eram 20 e agora só são 5 no terceiro, então a inclusão sim, mas na permanência não.*

Os demais pesquisadores participantes do grupo de pesquisa OBEDUC compartilham a visão de que o PROEJA traduz uma expectativa grande de inclusão, uma vez que prioriza como público alvo aqueles que estão excluídos do processo educacional, mas também concordam que a permanência é algo difícil de ser atingido, uma vez que o PROEJA ainda encontra-se em fase de adaptação, por ser uma política relativamente recente.

OBEDUC 1: *Existe um grande esforço para a permanência, mas entendo que muitos fatores ainda influenciam esta questão e é difícil a sua eliminação.*

OBEDUC 2: *O PROEJA ainda é uma política em processo de implantação. Os resultados existem, mas ainda são insuficientes para serem reconhecidos como avanços, tendo em vista a visão negativa e pessimista herdada historicamente sobre a capacidade de apreender das pessoas oriundas das classes populares que pararam ou interromperam seus estudos.*

OBEDUC 3: *Em certa medida sim, pela natureza da proposta. Considerando a prática do programa, penso que questões precisam ser pensadas de maneira crítica e reflexiva, sobretudo no que diz respeito as especificidades dos discente.*

OBEDUC 5: *O PROEJA é mais uma opção de escolarização e para mim a que tem a proposta mais inclusiva. A permanência depende de vários fatores, que são próprias das dificuldades que o aluno da EJA enfrenta, mas muitos se encontram no curso e nada os faz desistir.*

OBEDUC 6: *Acredito que o objetivo seja a inclusão dos sujeitos, porém mesmo com um acesso diferenciado aos cursos, entendo que a permanência dos alunos matriculados pode ficar comprometida por necessitarem de um acompanhamento sócio e pedagógico que identifique precocemente as dificuldades que encontram ao ingressar no curso do PROEJA e aponte possíveis encaminhamentos no intuito de conduzir com êxito sua trajetória escolar.*

OBEDUC 8: *Acredito que sim na medida em que seja ofertado para os alunos do PROEJA uma metodologia específica e se tenha um olhar voltado para o público que em sua maioria já foi excluído em algum momento da sua trajetória escolar, associado ainda com o investimento na valorização e na formação do professor(a). Uma vez que um dos aspectos da inclusão e permanência implica que todos professores tenham o direito de receber preparação apropriada para trabalhar e que várias pesquisas comprovam que o professor do PROEJA não recebeu na formação inicial.*

OBEDUC 10: *Não totalmente, devido os professores não estarem preparados para trabalhar com esse perfil de aluno trabalhador.*

OBEDUC 11: *A proposta de inclusão eu acredito que atenda, já na questão da permanência desses alunos ainda há pequenas lacunas para serem preenchidas.*

OBEDUC 13: *Com a inclusão sim e com a permanência não*

OBEDUC 14: *Acredito na proposta do PROEJA como uma proposta inclusiva. Dessa forma, atende-se ao compromisso com a inclusão. Mas a permanência é determinada por fatores que estão além do que prevê a teoria. Essa permanência é um dos desafios que permeiam o PROEJA.*

De acordo com o Documento Base do PROEJA (2007), a inclusão é um princípio básico, já citado, que norteia toda a fundamentação dos cursos, destacando que essa inclusão deve estar atrelada à garantia de aprendizagem e de permanência dos alunos.

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, um princípio dessa

política – a inclusão – precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes ao direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL, 2007, p. 37).

Na proposta oficial, o PROEJA trata a inclusão e permanência dos alunos de forma prioritária, mas na implantação da política educacional, nem sempre as condições de acesso e, principalmente, de permanência tornaram-se prioritárias de fato, conforme afirmam os professores; constata-se, ainda, na produção acadêmica, que esta apresenta número relevante de artigos que apontam a evasão como algo presente em cursos como o PROEJA.

Almeida e Silva (2009) abordam alguns fatores pelos quais os alunos não permanecem nos cursos de PROEJA, entre eles: a restrição orçamentária, a falta de condições infraestruturais das escolas, a falta de efetivação dos quadros docentes e outros. Destacam que é necessário criar estratégias que visem à permanência do aluno na escola, o que necessariamente passa pela concretização do trabalho a partir de novas metodologias de ensinar e aprender, considerando o interesse e a história dos jovens e adultos.

Ainda sobre a segunda categoria, com relação ao PROEJA ser capaz de oportunizar uma formação adequada para os jovens e adultos, a visão mostra-se dividida entre: adequada, regular e não adequada. Os professores e os demais pesquisadores do OBEDUC entendem a formação como adequada, da seguinte forma:

PROFESSOR 4: Sim, pelo menos onde eu trabalho eles têm aula de laboratório, como todos os alunos têm estágio, [...] porque é assim, o material didático da área técnica é o mesmo que eles usam no integrado, eles têm acesso ao material didático igual. Na área propedêutica a gente muda um pouco porque precisa mudar o modo de abordar aquele conteúdo com os alunos.

PROFESSOR 6: [...] a gente consegue fazer com que o aluno do PROEJA saia com conhecimento técnico.

PROFESSOR 7: [...] eu acho que é possível sim oferecer uma formação adequada.

OBEDUC 2: Sim. Vejo com otimismo. Que há profissionais e alunos interessados e motivados, experiências de sucesso. Na verdade, penso que o desafio maior no Proeja está no plano do discurso. O discurso negativo que se fundamenta apenas no que falta, no que não tem.

OBEDUC 3: Sim. Se for levada a sério pelas instituições, gestores, professores e os próprios alunos.

OBEDUC 5: Sim, a proposta do PROEJA é para mim a mais adequada a formação do trabalhador. Ela promove o diálogo entre professores e alunos

que só a formação técnica não dá conta. Percebo que o agente da integração é o aluno, é ele quem a faz ao interligar os vários conhecimentos advindos das diversas disciplinas no decorrer do curso. O objetivo final é formar o técnico cidadão.

OBEDUC 6: Minha hipótese é que os alunos que conseguem concluir admitem que sua formação é adequada.

OBEDUC 7: É uma conquista muito grande o fato de se oportunizar cursos profissionalizantes direcionados para a educação de jovens e adultos.

OBEDUC 8: Penso que o PROEJA oportuniza uma formação adequada quando pensamos que articula os conhecimentos gerais e profissionais.

OBEDUC 9: Sim, porém me parece que ainda existe uma barreira no que se refere a realidade dessa formação com a realidade do público a que se destina o PROEJA.

OBEDUC 10: Sim se os professores levassem a sério seu compromisso com a formação desses alunos.

OBEDUC 12: Sim. Como suficiente para que possam começar sua carreira profissional e darem continuidade em formações mais elevadas.

OBEDUC 13: Sim acho que sim, pode ser uma formação de muita qualidade dependendo da instituição.

OBEDUC 14: Sim, acredito na proposta do PROEJA e vejo que existe um esforço para uma formação qualitativa dos sujeitos.

Essa visão majoritária indica que o PROEJA é uma proposta bem tecida e que oportuniza, de fato, a aprendizagem, remetendo ao Documento Base do PROEJA e ao Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que afirmam a necessidade de uma formação adequada aos jovens e adultos que estiveram excluídos do processo escolar em idade apropriada.

Uma formação adequada para jovens e adultos, segundo Freire (2002), deve ser aquela capaz de oportunizar uma conscientização sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. Essa formação se desenvolve nas relações e deve ter como referência o respeito à dignidade e à identidade dos educandos, considerando as condições em que vivem e os conhecimentos que trazem para a escola.

Os que dizem ser regular apontam que:

PROFESSOR 1: Se a gente pensar, por exemplo: o aluno quer sair de lá e que fazer o ensino superior, ou ele quer fazer um concurso, numa grande multinacional, ter um grande emprego, se você pensar dessa forma, poucos alunos conseguem. Agora se você pensar que é adequado para a formação pessoal deles, que eles saem dali com um crescimento, com um ganho, sim.

PROFESSOR 2: *Eu acho assim, ainda não está 100%, posso dizer que está regular.*

OBEDUC 1: *É preciso respeitar o tempo de aprendizado de cada aluno pois a especificidade é importante.*

Esse posicionamento nos alerta para o que ainda falta para obter uma melhor formação dos alunos. Na realidade, quando apontam esse nível regular o fazem basicamente pensando no mercado de trabalho. A expectativa quanto à (re)inserção no mercado de trabalho é um dos grandes motivadores para a procura dos cursos PROEJA, porém, essa expectativa não é o fim último do “programa”, que se destina formar integralmente os trabalhadores, considerando no mesmo grau de importância o exercício da cidadania, conforme já discutido neste estudo e salientado através do Documento Base do PROEJA:

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo (BRASIL, 2007, p.36).

Já os que afirmam que a formação não está adequada constatam que:

PROFESSOR 5: *Acredito que formação de nível médio e técnica apenas no período noturno é um tempo muito curto. Insisto no alongamento do tempo de formação de 3 para 4 anos. Mas eu acho que pra você ter ensino médio, ensino técnico, e um aluno bem formado, formado com qualidade num período de tempo só noturno de 18:20 a 22:40 se você pensar no horário completo sem atrasos e sem saídas antecipadas é um período muito curto.*

OBEDUC 4: *Não. Pelo pouco que entendo falta, na maioria das vezes, compreensão de discentes, docentes e gestores do significado da EJA e do PROEJA, e há também poucos cursos de formação para docentes e gestores específicos para esta área.*

O argumento de que o período que o aluno passa na escola é muito curto para que se possa pensar em qualidade de formação é endossado pelo acontecimento trágico acontecido com um ex-aluno do curso, como podemos notar ao partir do trecho descrito abaixo, advindo da fala do Professor 5.

PROFESSOR 5: [...] dar uma formação muito rápida e o aluno vai acabar atuando em áreas que exigem uma atenção grande, trabalham com materiais perigosos, então, é eu tenho receio com relação a isso, em três anos, a gente consegue realmente formar? [...]o aluno que já vem com dificuldade, já tá bastante tempo fora da escola, sai com a formação que atenda o ensino médio e a educação técnica. Teve um caso recente e triste, trágico pra gente aqui, [...] de um aluno que saiu recentemente formado aqui ano passado, que perdeu a mão numa empresa, então ele recebe um diploma de técnico, né para atuar como tal, mas será que ele tá realmente preparado para enfrentar essa indústria? [...] Por uma fatalidade, uma imprudência, acabou se acidentando gravemente, e taí, visitou a gente ontem, tava aqui ontem sem, perdeu a mão.

Essas abordagens trazem uma reflexão a respeito de que, embora muitos afirmem a adequação ou até a média adequação de formação do PROEJA, é importante priorizar sempre a construção do conhecimento. Portanto, os conteúdos precisam passar pela significação, pela experimentação, ainda mais em se tratando de uma formação também técnica.

A produção acadêmica relativa ao PROEJA perscrutada para a construção deste trabalho demonstra também que uma das preocupações do currículo integrado (EJA e Educação Profissional) é a melhor formação do aluno, reconhecendo suas pluralidades de saberes para a melhor qualificação profissional. Sales descreve uma síntese de como deveria se dar essa organização curricular:

a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo (SALES, 2013, p. 96).

Pelo esclarecido, percebe-se que o PROEJA apresenta-se como uma realidade formativa inovadora ao que se propunha anteriormente, como possibilidade à modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, porém o êxito dessa proposta formativa depende de diversos fatores, entre os principais está a adesão de seus agentes.

3.3.4 Visão sobre os alunos

No que tange à terceira categoria temática, visão sobre os alunos, buscou-se identificar a forma como os sujeitos pesquisados percebem os alunos que procuram os cursos do PROEJA, analisando-se, a partir da observação desses, as expressões expostas pelos docentes que atuam diretamente com esse público e as atribuições feitas pelos que apenas pesquisam sobre o PROEJA e, dessa forma, não apresentam a experiência da relação professor-aluno, nesse caso.

Percebe-se que, ao tentar construir um perfil dos alunos que chegam ao PROEJA a partir da referência traduzida pelos professores entrevistados, evidencia-se um perfil de alunos em geral carentes, no que diz respeito a recursos financeiros e com muita dificuldade de aprendizagem.

PROFESSOR 1: Eu vejo os alunos com, são pessoas que precisam muito de carinho, precisam muito de atenção, a maior parte deles é, eles se representam assim, gostaria de ter continuado estudando mas a escola é longe de casa, ou eu não consegui entrar na faculdade, ou eu tive que trabalhar, ou eu tive que trabalhar para ajudar a família, então são alunos que gostariam de ter certas oportunidades mas que não tem, então por isso acho que eles merecem uma atenção maior, um carinho maior.

PROFESSOR 2: A maioria chega, sem tá preparado para estudar, ele não tem ritmo de estudo, assim a maioria né, não são todos, que não tem uma frequência de estudos, ele já estudou na vida dele, frequentou a escola, mas não tem aquele ritmo de estudar todos dia, um determinado período, então a primeira dificuldade que eles tem no primeiro ano, é em relação a isso, que eles tem que aprender a estudar.

PROFESSOR 3: A gente recebe aquele perfil de aluno que é bem jovem mas que não estudou no tempo devido e também aquele perfil de aluno mais adulto, mais vivido que tem bem mais experiência.

PROFESSOR 4: É como eu disse né, são heterogêneos. Então a dificuldade é essa, esses alunos têm donas de casa, têm adolescentes que não terminaram o ensino médio e estão lá pra terminar ou que já terminaram o ensino médio e estão em busca de uma qualificação profissional noturna porque só o IFF oferece. [...] Então eu tenho uma heterogeneidade absurda. Eu tenho também o contingente étnico, eu tenho majoritariamente pessoas pardas e negras, raramente alunos brancos, então realmente confirma a exclusão social, étnica que nós temos no Brasil.

PROFESSOR 5: todos eles trabalhavam, [...] a grande maioria estava fora da escola e carregavam consigo uma dificuldade muito grande.

PROFESSOR 6: [...] trabalhadores com uma bagagem de vida, [...] buscando uma formação escolar.

PROFESSOR 7: *nível de formação muito diversificado e apesar da oportunidade precisar ser dada a todos.*

PROFESSOR 8: *Os alunos chegam com muita dificuldade em se expressar [...] eles chegam travados, com dificuldades, família para cuidar, trabalham durante o dia, a noite faz o curso e tem que deixar comida pronta, nem sei como dão conta de tanta coisa.*

Essas falas remetem à descrição histórica do perfil dos alunos que buscam a escolarização fora da idade regular, conforme Andrade evidencia:

[...] uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). Estamos falando de trabalhadores e não-trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afro-descendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros (ANDRADE, 2004, p. 1).

Além disso, as falas também confirmam as reflexões expostas no primeiro capítulo, que apontam um perfil de aluno que busca uma formação de qualidade e gratuita, com a finalidade de conseguir (re)inserção no mercado de trabalho.

Dentre as características citadas, uma é muito evidenciada por um dos professores entrevistados: a heterogeneidade dos alunos. Essa evidência possibilita duas reflexões:

- 1) Por não atender apenas ao público específico, o PROEJA enfrenta dificuldade quanto ao processo de ensino aprendizagem, conforme confirma a fala de um professor entrevistado:

PROFESSOR 4: *Então, esse é o problema do PROEJA, o grande problema, o público alvo do programa não enche uma turma e aí quando não enche uma turma com o público alvo eu vou ter o que? Muitos cursos antagônicos naquele programa porque eu vim aqui para o curso técnico e para o ensino médio, eu já tenho o ensino médio, a maioria da turma tem o ensino médio, tanto que todo primeiro dia de aula do PROEJA 1 eu sempre pergunto "Quem daqui tem ensino médio?" Eu estava com uma turma com 30 alunos, desses 30, uns 23 levantaram a mão que tinham ensino médio. Então como é que você trabalha conteúdos de ensino médio, no caso, com alunos que já tem o ensino médio? Eles não querem repetição daquelas coisas que eles já sabem. Então a minha dificuldade no ano passado foi equacionar essas dificuldades todas. O que que eu vou dar [...] que eu consiga chamar atenção desses 23, né, desses 20 e tantos alunos que já tem ensino médio, mas também que eu atinja aquele aluno lá que não tem? Porque o foco é ele,*

não são os 23, mas se eu não estimular os 23 eu perco a turma, as pessoas vão evadir, elas evadem, por diversas razões.

- 2) A heterogeneidade torna-se a facilitadora da aprendizagem na medida em que favorece a construção do conhecimento. Os sistemas educacionais tradicionais caracterizam-se pela individualização do processo de ensino e aprendizagem; na abordagem progressista o apoio, as parcerias constituem-se como elemento significativo do processo escolar, particularmente nas atividades realizadas em sala de aula. Aprender gera tensão, que pode se tornar uma barreira à própria aprendizagem. O diálogo ajuda a combater as tensões e cria um ambiente mais favorável à aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor é fundamental ao criar dinâmicas facilitadoras, como afirma o professor entrevistado:

PROFESSOR 4: [...] Então esse é o grande desafio dessa heterogeneidade, como eu disse, essa heterogeneidade nesse sentido, você tem uma prática pedagógica muito ousada pra poder atingir a todos.

A visão que os demais pesquisadores do grupo OBEDUC trazem a respeito dos alunos de cursos PROEJA traduz a experiência que possuem a partir do que pesquisam, pois não existe uma experiência docente que permita falar de características mais intimistas e práticas. Assim, traçam o perfil do público alvo do PROEJA, de acordo com o que é previsto no Decreto regulamentador do PROEJA e no Documento Base. Portanto, nota-se que existe uma visão teórica e idealizadora desses alunos.

OBEDUC 2: Primeiro que é um aluno que pensou, conversou com pessoas e planejou o seu retorno, por isso tem em mente porque desejo voltar a estudar. Segundo, é desconfiado ou inseguro com relação a essa volta, por isso retorna com interesse, mas com um pé atrás. Qualquer coisa que aconteça no meio do caminho recua.

OBEDUC 3: Com inúmeras expectativas e impulsionado a "recuperar" o tempo perdido!

OBEDUC 5: A maioria chega querendo aprender, motivados por uma nova oportunidade de escolarização, porém com poucos conhecimentos do ensino fundamental consolidados. Pouco se tem a resgatar, por isso que o professor do PROEJA tem que ter percepção e atenção redobrada, pois muitas vezes ele terá que construir os pré-requisitos para que o aluno avance.

OBEDUC 6: Os alunos chegam entusiasmados, acreditando que o curso do PROEJA poderá ajudá-los a mudar suas condições de vida pessoal e profissional.

OBEDUC 7: *Uma pessoa sonhadora, com muita vontade de vencer na vida, mudar de emprego e ajudar a família.*

OBEDUC 8: *Percebo como um aluno que retorna a escola e vê na mesma a possibilidade de mudança, de transformação e de reconstrução social e identitária, através de um curso que ofertará não apenas a aquisição da instrução básica, mas também a possibilidade de um espaço no mercado de trabalho tão excludente.*

OBEDUC 9: *Parecem estar inseguros, não acreditando em si mesmos. Possuem receio que pode dar certo.*

OBEDUC 10: *Percebo um aluno interessado em terminar seus estudos e ter uma profissão, porém sem nenhuma base por estar afastado há muito tempo da escola.*

OBEDUC 11: *Um aluno com uma bagagem muito grande em experiência de vida, um aluno marcado, mas que além de tudo é humano e pode ir bem além com um ensino de qualidade.*

OBEDUC 12: *Como alguém que chega à procura de escolarização e profissionalização.*

OBEDUC 14: *Percebo como um aluno que deseja retomar os estudos e vê no PROEJA uma oportunidade de também se qualificar para o mercado de trabalho.*

Ainda no que diz respeito à categoria visão sobre os alunos, buscou-se entender a percepção sobre a aptidão dos alunos formados em cursos de PROEJA. A resposta dada por 6 (seis) dos 8 (oito) professores entrevistados é de que os alunos, quando concluem o curso, estão aptos para atuar na sua área de formação.

PROFESSOR 1: *Esse aluno ele já entra apto, a trabalhar na área. A gente já tem aluno lá que já entra, ele já trabalha com isso, ele já trabalha em obras, já faz instalações.*

PROFESSOR 2: *Assim, eu creio que a maioria sim. A maioria que consegue finalizar, que são poucos.*

PROFESSOR 3: *Então o curso, atende sim, eu acho que atende, mas não a pretensão dele ser uma forma abrangente, tão abrangente, isso daí nenhum curso vai dá conta, né? A formação ela tem que ser básica, essencial e que principalmente instrumentalize esse aluno pra ele continuar, pra ele não dá esse ponto final.*

PROFESSOR 4: *há essa responsabilidade, formá-los para serem bons profissionais, sabedores daquilo, ter consciência daquilo que eles estão fazendo.*

PROFESSOR 6: *Sim, ele está apto para atuar na área.*

PROFESSOR 7: *eu vejo pelo progresso que meus estudantes têm em três módulos de física, [...] eu percebo nitidamente que depois desses três módulos eles estão com conhecimento melhor.*

Dentre os demais pesquisadores do OBEDUC, a ideia de 7 (sete) entrevistados é de que os alunos, quando concluem o curso, estão aptos para atuar na sua área de formação.

OBEDUC 3: *Penso que sim, sobretudo se for a ele um arcabouço de condições.*

OBEDUC 5: *Sim, quem chega até o fim está preparado tecnicamente ao mundo do trabalho. Porém, a capacitação para o trabalho deve ser permanente, pois nenhuma escola dá conta das exigências do mercado. O compromisso maior da escola deve ser o humano.*

OBEDUC 6: *Sim. Acredito que ele é capaz, assim como qualquer outro aluno que se forme. Penso que, se for um aluno que já tenha uma trajetória profissional, poderá ter um olhar ainda mais amplo sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.*

OBEDUC 7: *Sim. A educação está associada à teoria e também à prática. Mas, é no campo de trabalho que ele vai se aperfeiçoar mais, conhecer e entender mais.*

OBEDUC 10: *Sim, aqueles interessados saem um perfeito Técnico para o mercado de trabalho.*

OBEDUC 11: *Acredito que sim*

OBEDUC 14: *Sim. Acredito que um curso de formação, principalmente que prioriza uma área específica, busca gerar essa aptidão nos alunos.*

Um professor sentiu dificuldade para afirmar essa aptidão por não ser da área técnica; então não apontou positiva e nem negativamente, apenas ponderou que:

PROFESSOR 8: *Não tenho muito essa visão, só posso falar da minha área.*

Numa perspectiva semelhante, alguns pesquisadores do OBEDUC apontaram que:

OBEDUC 2: *Nenhum curso, nenhuma faculdade dá condições plenas para o aluno atuar diretamente no mercado de trabalho. A experiência profissional é adquirida trabalhando e não estudando. O que o curso oportuniza é a*

iniciação no mundo de uma qualificação profissional, situar o aprendiz diante do que, quem, como, onde, quando, por que, para que relativos a profissão escolhida.

OBEDUC 8: Depende da trajetória seguida durante o curso. Se o currículo foi adaptado, se a metodologia foi adequada, se o professor tinha formação, e outros tantos fatores. Logo a resposta poderá ser positiva. Caso contrário penso que a resposta poderá ser negativa como para qualquer outro curso onde observamos os inúmeros relatos de falhas na formação inicial.

Teve ainda 1(um) professor entrevistado que não afirmou a aptidão dos alunos; não o fez porque antes já havia feito uma crítica à adequação da formação de cursos PROEJA. Dessa forma, em entrevista, aponta que percebe um êxito da grande maioria dos alunos, mas não pode afirmar porque não possui os dados que comprovem.

PROFESSOR 5: É eu desejo que sim, entendeu? Eu desejo muito que sim. [...] Tenho visto através do facebook, redes sociais, os alunos que tem se encaminhado no mercado de trabalho, muitos acabam indo pra empresas que trabalham pra Petrobrás, essas empreiteiras [...] agora eu não tenho esse estudo formal dos egressos.

Além desse professor, outros pesquisadores do grupo OBEDUC também não acreditam que um aluno, ao concluir o curso, está apto a atuar conforme o objetivo proposto por um curso de PROEJA, afirmando que:

OBEDUC 1: Não integralmente

OBEDUC 4: Acredito que não.

OBEDUC 9: Acredito que não. Nem todos vão ter a mesma facilidade com as disciplinas, principalmente as disciplinas exatas, como matemática, física, etc, pois muitos estão há muito tempo fora da escola e outros não tiveram boa base nas escolas anteriores.

Tais afirmativas nos levam a perceber que existe uma crença quanto à atuação profissional dos alunos, levando os entrevistados a ponderarem sobre uma aptidão existente ao integralizar o curso. Porém, para que um curso de PROEJA cumpra sua proposta formativa, o Documento Base salienta para a necessidade de que se priorize uma formação emancipatória através do trabalho e que preze o desenvolvimento de consciência crítica.

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que

possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007, p.36).

3.3.5 Compreensão sobre a formação acadêmica e a prática pedagógica

Ao analisar a quarta categoria, compreensão sobre a formação acadêmica e a prática pedagógica, buscou-se entender como o professor percebe a própria prática na atuação com turmas do PROEJA, de que maneira a formação acadêmica influencia a prática pedagógica e que articulações estabelece entre conteúdos da disciplina e conhecimento dos alunos. Dessa forma, os demais pesquisadores do OBEDUC não responderam a essa categoria, pois não atuam como docentes do PROEJA.

Sobre o primeiro aspecto, percepção do professor a respeito da própria prática pedagógica com turmas do PROEJA, ficou claro o posicionamento de que precisaram rever a atuação.

PROFESSOR 1: Tive que é mudar e olhar de outra forma, refazer muita coisa, como eu falei né? Eu tentei até usar material igual que eu usava na EJA, no PROEJA não deu certo, não consegui, então tudo teve que ser refeito, tudo teve que ser reelaborado, entendeu? Não tem assim, completamente, houve mudança assim da água pro vinho.

PROFESSOR 2: Tive que mudar sim, tive que mudar, antes eu tinha até uma visão egoísta, eu achava que o aluno, ele tinha que chegar já sabendo né, se ele estava no Ensino Médio, ele já tinha que saber determinadas, determinados conteúdos né, Matemática, Português e hoje em dia eu vejo que é diferente, né, hoje em dia eu penso assim, ele não teve oportunidade de aprender aquilo ali, não é responsabilidade minha, assim, ele não teve oportunidade de aprender aquilo ali, seja do PROEJA ou não, até chegar na série que ele esteve comigo, mas assim é responsabilidade minha se ele sair daquela série sem ter a oportunidade de aprender comigo.

PROFESSOR 3: É, eu estou assim sempre aprendendo, a cada ano, a cada turma, a cada aluno assim, ele te ensina algo diferente que você com o tempo vai melhorando, mas quando eu entrei, eu entrei com aquele programazinho do Ensino Regular, aí na hora a ficha cai que aquilo não funciona.

PROFESSOR 4: Então, eu tive que mudar assim a prática pedagógica. (...) foi a minha experiência no PROEJA que influenciou a minha prática atual.

PROFESSOR 5: (..)eu tento sempre contextualizar o conteúdo da Física no meio ambiente, mas eu faço pros dois, tanto no regular quanto no PROEJA,

a contextualização é sempre uma questão presente na minha vida, nas minhas preocupações de sala de aula.

PROFESSOR 6: (...) *na prática eu sou muito tranquilo, até porque a gente fez a pós graduação em educação de jovens e adultos, eu não tenho dificuldades de passar ou transmitir para esse público o conhecimento técnico.*

PROFESSOR 7: (...) *uma atuação bem diferenciada em vários sentidos.*

PROFESSOR 8: *Sim, tive que fazer mudanças, eu não tinha experiência nenhuma com educação de jovens e adultos.*

Essa necessidade de mudança na prática pedagógica para atuar com jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso na idade apropriada, é algo apontado por teóricos da área que afirmam que a prática docente em EJA caracterizou-se por uma dimensão assistencialista e infantilizadora, trazendo prejuízos a esse campo de estudos (Aguiar, 2010). Dessa forma, urge refletir sobre as melhores maneiras para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que esses alunos estejam na escola, sem o constrangimento de sentir-se num lugar que não lhes é próprio.

A EJA precisa avançar na definição de um campo específico de prática e reflexão pedagógica, superando o paradigma da educação compensatória em prol de uma visão mais prospectiva, capaz de unir a educação básica e a educação continuada como direito de todos (AGUIAR, 2010, p.80).

Além disso, o exercício da reflexão na prática pedagógica para adequação ao novo remete-nos ao desafio que permeia o PROEJA, mas não só e sim todo o exercício docente. A esse desafio, Paulo Freire (1996, p. 50) chamou de *inacabamento*: “Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. [...] Onde há vida, há inacabamento”. Para Freire ensinar exige uma consciência do inacabamento, por isso considera que o professor que é crítico deve ser também uma “aventureiro” responsável, que seja receptivo as mudanças e as diferenças.

Moscovisci (2012) afirma que o novo é sempre causador de um mal estar, de um desconcerto até que se consiga trazer esse novo ao universo consensual, ou seja, toda experiência que passamos na vida nos trará elementos que ainda não fazem parte do nosso universo consensual. A partir disso, tem-se duas perspectivas: rejeição ou adaptação. No caso do PROEJA, os professores sentiram-se desafiados por não dominarem as técnicas e práticas

necessárias para atuação com esse público, a partir dessa situação não familiar, buscaram novos mecanismos de ação, conforme afirmaram.

Além de concordarem que necessitavam de mudanças na prática pedagógica para atuar em cursos PROEJA, os professores, evidenciam ainda que, para o melhor desempenho de suas aulas, utilizam-se de diferentes metodologias, adequando-se ao público atendido e às especificidades do curso oferecido. O uso de diferentes metodologias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem também é apontado por diversas produções acadêmicas que reforçam a ideia de que estratégias pedagógicas diversificadas favorecem o processo de construção do conhecimento tornando-o mais dinâmico, criativo e crítico.

A respeito da atuação docente em turmas de EJA, Andrade apresenta algumas ponderações relevantes:

[...] os educadores precisam estar atentos para as demandas e potencialidades dos sujeitos da EJA, considerando-os sujeitos em todas as propostas e projetos pedagógicos. [...] O papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender o processo educativo, que, como qualquer faceta do social, está relacionado com seu tempo, sua história e seu espaço (ANDRADE, 2004, p. 2-3).

No que tange ao relacionamento entre formação acadêmica e prática pedagógica, destacam-se dois posicionamentos diferentes: os que não utilizam nada do que aprenderam na formação acadêmica e os que utilizam com alguma frequência o que aprenderam. Sobre o primeiro posicionamento registra-se a fala:

PROFESSOR 3: Minha nossa! Eu não tive formação nenhuma. Não só em relação ao PROEJA, é em relação a várias situações da prática.

Esse apontamento nos leva a perceber que é necessário repensar os cursos iniciais de formação de professores, em níveis de graduação ou pós. Mas também é preciso investir em cursos de formação continuada para que o estudo e a reflexão tornem-se uma constante na prática desses profissionais.

De acordo com Nóvoa (1997), a formação de professores é algo que se estabelece num *continuum*, começa nas escolas de formação inicial e continua ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Dessa forma, somando-se a formação acadêmica realizada em instituições especializadas, o aperfeiçoar-se e o atualizar-se constantemente deve ser primordial na carreira do professor. Além de uma formação inicial

comprometida, o profissional da educação deve estar sempre buscando se atualizar e dando continuidade à aprendizagem, que não se esgota. Estar em constante aperfeiçoamento contribui para a melhoria dos professores, dos alunos e do ensino de modo geral.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1997, p. 25).

O segundo posicionamento reforça a reflexão acima, pois demonstra como a formação pode influenciar direta ou indiretamente a prática pedagógica e, dessa forma, precisa ser uma formação comprometida.

PROFESSOR 1: *O que eu aprendi na faculdade eu uso assim muito pouco. Lógico que eu uso assim os conceitos, as disciplinas e tal, mas a parte pedagógica eu uso muito pouco.*

PROFESSOR 2: *Na graduação, eu não tive nada de prática docente, na especialização, que eu fui começar a entender um pouco de prática pedagógica.*

PROFESSOR 4: *A minha formação acadêmica, eu posso dizer que eu fui muito privilegiada. A minha formação acadêmica foi primordial.*

PROFESSOR 5: *[...] o aprendizado da faculdade ta presente aqui, não tem como não, mas também tem essa experiência de 10, 12 anos de trabalho que do sucesso dos insucessos, que vão mudando nossa maneira de direcionar os trabalhos.*

PROFESSOR 6: *[...] eu agreguei os dois campos, eu consigo ter essa visão pedagógica e a visão técnica.*

PROFESSOR 7: *[...] minha formação acadêmica me permite questionar a minha própria atuação diariamente.*

PROFESSOR 8: *Minha graduação não tive nenhuma disciplina focada em EJA. Agora no doutorado e na minha inserção no IFF que eu tive curiosidade em saber mais [...].*

Dado o exposto, vale ressaltar o entendimento trazido por Andrade:

[...] é essencial que os processos de formação de professores procurem conhecer as diferentes formas de atendimento da EJA, seus sujeitos, cotidianos e de, fundamentalmente, pensar as possibilidades de um dia-a-dia mais promissor para todos aqueles que encontram nessa modalidade

educativa, muitas vezes, a última chance de escolarização (ANDRADE, 2004, p. 1).

Os cursos de formação docente precisam organizar-se com a finalidade de unir teoria e prática, numa dimensão que possibilite as condições para que se acumule um corpo de saberes práticos e teóricos passíveis de serem assimilados e também difusos na atuação dos professores. Nessa perspectiva, vale destacar a importância dos cursos de formação em PROEJA aos moldes do curso de pós-graduação lato sensu em Programa de Educação Básica integrada a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferecido pela Rede Federal em várias unidades de todo país.

O Documento Base do PROEJA destaca que várias ações estão sendo postas em prática para a consolidação do “programa”, entre essas ações destacam-se:

A formação em nível de pós-graduação lato sensu, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando a materialização de redes de colaboração acadêmica. Diversos outros planos estão em andamento: qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático (BRASIL, 2007, p. 7).

Finalmente, quando questionados sobre quais articulações estabelecem entre os saberes dos alunos e os conteúdos das disciplinas em que atuam, os professores argumentam que:

PROFESSOR 1: *O máximo que eu posso.*

PROFESSOR 2: *Sim, eu tento sim.*

PROFESSOR 3: *A gente tenta, mas pra mim é a parte mais difícil.*

PROFESSOR 4: *[...]cada aula eu procuro trazer um texto daquele tema que eles conhecem mais, que eles gostam mais. Então, no meu caso, como eu falei, a minha disciplina é muito possível fazer isso, só não faz se não quiser, então na minha disciplina dá pra atrair aquele aluno naquele tema, pelo conhecimento deles né. Então, é fácil, é fácil através desse jeito, dos textos que eu seleciono depois de uma prévia com eles sobre os assuntos que eles gostam mais eu vou selecionando esses textos com base no que eles gostam, no que eles conhecem.*

PROFESSOR 5: *[...] a gente tenta estabelecer [...] a gente aproveita, as opiniões.*

PROFESSOR 6: *A relação do que eles trazem de bagagem técnica não existe, o que existe é uma bagagem de experiência de vida.*

PROFESSOR 7: *[...] interesse na contextualização.*

PROFESSOR 8: *Consigno bastante, mas até eu entender que era isso, no primeiro módulo fiquei trabalhando o livro e eu dava aula e pensava: “esses alunos vão usar isso pra que?”*

Essas falas, por vezes, trazem à tona a dificuldade dos professores em reconhecerem os saberes tácitos, provenientes das experiências de vida dos sujeitos, e integrá-los aos saberes sistematizados pela escola. Ao passo em que os saberes comportamentais são reconhecidos, tais como: motivação, participação, entre outros, os saberes provenientes do mundo do trabalho, das vivências não aparentam ser integrados aos conteúdos ensinados. Nessa prática, de transmissão de conteúdos é sempre ressaltada a dificuldade por parte dos alunos de aprenderem o que é ensinado.

De acordo com Bourdieu, entende-se que ao evidenciar essa dificuldade apresentada pelos alunos, os professores reforçam os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, justificando o fracasso do processo de construção do conhecimento a falta de capacidade e habilidades dos educandos.

Os estudos de Freire observados neste trabalho salientam que, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória em qualquer modalidade de ensino, faz-se necessário que a relação entre professor e aluno se estabeleça de forma dialógica, em respeito às particularidades dos sujeitos.

Assim, a visão dos professores a respeito dos saberes dos alunos enfatiza toda discussão teórica, argumentada por Bourdieu, de que a escola é o espaço da reprodução social, onde os saberes dos alunos são desprezados por não aparentarem o saber valorizado pela escola, que tende a priorizar uma ideologia dominante. Além disso, na visão freireana, quando se despreza os saberes construídos na prática comunitária dos educandos, instaurando um processo de transmissão e treinamento de conteúdos, reproduz-se um modelo bancário de educação, onde o aluno é tomado com um ser vazio de conhecimentos, no qual os professores devem depositar todo o saber escolar.

Apesar de constar através das falas dos sujeitos entrevistados indícios desse modelo denunciado por Freire, percebe-se a partir das observações feitas, bem como a partir da entrevista, um esforço por parte dos professores em buscar uma ação mais dialógica em sua prática pedagógica, principalmente ao destacarem a importância da adequação de novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto, Andrade (2004, p. 2) enfatiza que: “os conteúdos curriculares precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA”. E para tanto, faz-se necessário, uma reflexão constante acerca do trabalho desenvolvido pelos professores, bem como acerca da formação inicial e continuada desses profissionais, para que se priorize a adoção de estratégias pedagógicas e metodologias que sejam facilitadoras da construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

Esse estudo buscou desvelar os significados que os pesquisadores do grupo OBEDUC, que desenvolvem seus trabalhos desde março de 2013, no âmbito da UENF e IFF, em Campos dos Goytacazes, construíram a respeito do PROEJA, levando em consideração seus conhecimentos de pesquisa e suas experiências advindas da prática pedagógica.

Inicialmente, enfocou-se a perspectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que trouxe a constatação de que essa escolarização passou por vários momentos, desde a catequização realizada por jesuítas no contexto colonial até a época em que teve os direitos garantidos constitucionalmente. Entretanto, na prática, nem sempre esses direitos foram efetivados, por meio de propostas que, de fato, promovessem a inclusão de jovens e adultos excluídos de sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

Outra constatação importante é a dificuldade quanto à efetivação de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, que se mostraram, ao longo da história educacional brasileira, desarticuladas e pouco satisfatórias. Nessa trajetória, o PROEJA, política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se como referência para mudança desse cenário, uma vez que vem se consolidando como opção formativa aos jovens e adultos, previsto através de legislação nacional.

Em seguida, recorreu-se à produção acadêmica a respeito do PROEJA, com a finalidade de verificar os principais debates trazidos a partir da implantação do “programa” na Rede Federal. Entre as temáticas apontou-se para as seguintes: implantação do PROEJA; currículo integrado; relação educação e trabalho; perfil dos alunos PROEJA; formação de professores para atuar no PROEJA; processo de ensino-aprendizagem; avaliação da aprendizagem e evasão escolar.

Verificou-se a partir dos documentos legais e norteadores do PROEJA e da produção acadêmica relativa ao tema que o “programa” tem em seu discurso o trabalho como princípio educativo levando à emancipação humana. Nesse sentido, foi relevante discutir a concepção de trabalho como princípio educativo e assim perceber que, através do trabalho, estabelece-se um intercâmbio com a natureza para, a partir dela, extrair-se e produzir-se os bens para a sobrevivência humana. Porém, o trabalho pode se tornar alienante quando não estiver vinculado com a transformação social.

Além disso, esse levantamento serviu para constatar que os desafios que permeiam os cursos que integram EJA e Educação Profissional, aos moldes do PROEJA, atingem toda a

Rede Federal e localizam-se principalmente no que tange à aceitação do público alvo do “programa”, revelando a pouca experiência da Rede Federal na oferta desse tipo de curso.

As discussões trazidas evidenciaram que a implantação de cursos de PROEJA na Rede Federal causaram uma tensão que se caracterizou principalmente pelo desafio em atender a demanda de jovens e adultos excluídos do processo educacional. Esse desafio parece ter uma ligação direta com uma visão elitista que vincula a entrada do público da EJA nas instituições da Rede Federal como a uma ameaça à qualidade do ensino, contribuindo para uma rejeição ao “programa” no interior dessa rede e reforçando a visão preconceituosa sobre seus sujeitos.

O Documento Base do PROEJA, publicado para reiterar o Decreto de 2006 e reafirmar a importância da integração da EJA com a Educação Profissional, narra que o público da EJA é, de fato, um público que requer um olhar específico, uma vez que se trata de jovens e adultos excluídos do universo da escolarização.

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

Segundo a teoria de Pierre Bourdieu utilizada nesse estudo, a escola tende a essa não aceitação, pois reproduz as relações de dominação, estando ainda que de forma indireta a ofício da ideologia da classe dominante. A teoria da reprodução cultural afirma que a escola não resolve problemas sociais, mas reforça-os à medida que reproduz internamente relações de poder em relação às classes populares.

Na busca por compreender essas relações de poder estabelecidas na escola, utilizou-se a “Teoria das Representações Sociais”. A intenção foi procurar qual o significado os sujeitos pesquisados atribuem ao PROEJA a partir da identificação das convenções estabelecidas nos discursos. Assim, as representações sociais emergiram das falas dos sujeitos e foram categorizadas de acordo com os assuntos abordados na entrevista. Nesse sentido, a ênfase desta pesquisa recaiu sobre o que dizem e percebem os sujeitos envolvidos no PROEJA, na certeza de que os significados levantados permitem uma reflexão a respeito do “programa” a partir de uma interlocução entre o ideal e o real.

Sobre as evocações dos pesquisadores do OBEDUC que não atuam como docentes do PROEJA, mas que estão envolvidos com o programa porque pesquisam sobre, percebeu-se

que a maior frequência de palavras aparece para afirmar as expectativas com relação ao PROEJA. Assim, a convenção está em torno da idealização que o permeia, qualificação para (re)inserção no mercado de trabalho. Esse aspecto é evidenciado no decorrer das entrevistas, onde se confirma uma grande confiança na proposta do PROEJA, que está além de uma formação apenas para o mercado de trabalho, e prevê uma formação crítica, emancipatória que se complete através da atividade profissional.

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho — não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia — força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial (BRASIL, 2007, p.13).

Dessa forma, as representações dos pesquisadores do OBEDUC que não atuam como docentes do PROEJA reforçam o plano ideal que se espera alcançar com o “programa”, expresso através do Discurso Oficial e traduzido por meio das diretrizes e dos princípios do mesmo. Enquanto as práticas nas instituições exprimem a perspectiva real do programa, ou seja, aquela adquirida através da concretização do discurso oficializador e que se expressa através dos significados atribuídos ao PROEJA pelos professores que nele atuam.

Nesse sentido, a dimensão do desafio caracteriza o significado atribuído pelos docentes ao PROEJA, seja com relação às definições do programa, ou no que tange à descrição das experiências advindas da prática pedagógica. Esse fato aponta para uma conclusão fundamental: o PROEJA é avaliado como um curso que ainda se encontra em processo de adaptação em termos de qualidade, seja pela falta de conteúdo ou diretrizes específicas, seja pelas dificuldades identificadas na aprendizagem dos alunos e pela inadequação das metodologias.

Na direção do desafio, o PROEJA apresenta-se como uma nova experiência profissional para os professores, que mesmo tendo atuado na EJA ou na Educação Profissional, até a implantação do PROEJA ainda não haviam experimentado a integração dessas modalidades de forma organizada. Esse fato reforça a necessidade de uma complementação na formação docente prevista pelo Documento Base, a saber:

Entre essas ações destacam-se a formação, em nível de pós-graduação lato sensu, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando

a materialização de redes de colaboração acadêmica. Diversos outros planos estão em andamento: qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA [...] (BRASIL, 2007, p. 7).

Além disso, a proposta de criar em âmbito nacional um programa para investigar a qualidade da educação desenvolvida no Brasil, aos moldes do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), traz a possibilidade de descortinar através da pesquisa acadêmica os entraves que permeiam efetivação das políticas educacionais, cumprindo um papel pedagógico essencial para a melhoria dessas políticas.

Através da participação desta pesquisadora no grupo OBEDUC, edital nº49/2012, que se propõe a realizar um diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA, no tempo de duração de 4 (quatro) anos de pesquisa, foi possível perceber que as visões e representações vão sendo construídas através das relações estabelecidas e, dessa forma, estão em constante transformação. Uma interseção entre os diferentes apontamentos vindos das percepções dos sujeitos entrevistados aponta para uma expectativa positiva, por parte destes, com relação à EJA e aos percursos traçados até o encontro com a Educação Profissional, trazendo uma nova perspectiva de formação: o PROEJA.

Essa crença dos pesquisadores do OBEDUC, no êxito do processo de ensino-aprendizagem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, assenta-se na visão de que a escola é um ambiente em que todos devem ter acesso e oportunidades de construir novos conhecimentos, a partir do que já trazem como experiência do convívio social e do mundo do trabalho. Como bem sintetiza Andrade:

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento (ANDRADE, 2004, p. 1).

Vale enfatizar que o grupo OBEDUC encontra-se em processo de desenvolvimento das atividades, podendo, por isso, ser submetido a outras pesquisas semelhantes, que busquem também revelar as concepções do próprio grupo de pesquisa, mediante a frequência de trabalhos e inserção de novos integrantes.

Espera-se, pois, que a esta pesquisa possa ter contribuído de forma relevante para trazer ao conhecimento os significados que anteriormente encontravam-se inconscientes e, por isso, não descortinavam elementos que contribuíssem para a reflexão e a transformação das práticas no âmbito do PROEJA.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. *Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, mundo do trabalho e prática docente*. In: FISS, Dóris Maria Luzzardi; FONSECA, Laura Souza, et al (orgs). *Identidades Docentes I: Educação de Jovens e Adultos, linguagem e transversalidades*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p.79-108.

ALMEIDA, Adriana de; SILVA, Mônica Ribeiro. *A problemática da evasão no processo de implantação do PROEJA Estado do Paraná*. Curitiba: UFPR, 2009.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Os sujeitos educandos na EJA*. In: Boletim 20-29, set. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf Acesso em: 15 nov. 2013.

ANDRADE, Marta Castro. *Um olhar sobre a atuação do serviço social no cenário do PROEJA no Instituto Federal Fluminense*. In: ARAÚJO, Judith Maria Daniel de e VALDEZ, Guiomar do Rosário Barros (org.). *PROEJA: refletindo o cotidiano*, v.02. Campos dos Goytacazes: Editora Essentia, 2012, p.211-231.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. 3ªed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Judith Maria Daniel de; VALDEZ, Guiomar do Rosário Barros (org.). *PROEJA: refletindo o cotidiano*, v.01 e 02. Campos dos Goytacazes: Editora Essentia, 2012.

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. *Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas*. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: PUC/SP, 2001, p.43-56.

AUGUSTINHO, Elizabeth; VIANA, Sandra da Silva; RÔÇAS, Giselle. *O uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de Ciências no curso PROEJA*. Rio de Janeiro: IFRJ, 2012.

BALL, Stephen J. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2011, p.21-53.

BALL Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, F.S. *Sobre as Representações Sociais e o tempo histórico*. Revista Lâmina, Pernambuco, v.117, n.1, s/p, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Reglus Neves Freire*. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e Britto, Jader de Medeiros (org.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p.893-899.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 3ªed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

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

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96*. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº11. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2001.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 10.172, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, 2001.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 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. Brasília, 2006.

_____. *Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. Documento Base do PROEJA*. Brasília, 2007.

_____. Congresso Nacional. *Lei 11.741, que altera os dispositivos da LBD 9.394/96*. Brasília, 2008.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 13.0005, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, 2014.

CARVALHO, M. R. *O Construto das Representações Sociais: Implicações Metodológicas*. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) *Representações Sociais: Teoria e Prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 441-450.

CIAVATTA, Maria. *Educação Básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária*. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (org.). *EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livro, 2012, p.67-100.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Caderno Cedes, São Paulo, ano XXI, nº55, p. 58-77, nov./2001.

FALCON, Francisco. J. C. *História e Representação*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e MALERBA, Jurandir (Org.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000, p.20-48.

FÁVERO, Osmar. *Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA Jane. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. *A Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre passado e presente*. Revista Inter-Ação, Goiânia, v.36, n.2, p.365-392, jul./dez. 2011.

FERNANDES, Rosane Rosa Dias. *O ambiente virtual de aprendizagem moodle como apoio ao ensino presencial da disciplina matemática na educação de jovens e adultos*. Vitória: UFES, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. Revista Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; FONSECA, Laura Souza, et al (orgs). *Identidades Docentes I: Educação de Jovens e Adultos, linguagem e transversalidades*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação para prática da liberdade*. 26ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr./2003.

GARCIA, Charline; RAMOS, Elenita Eliete de Lima. *A implantação do PROEJA no IFSC câmpus Florianópolis: algumas reflexões*. Revista EJA em Debate, Florianópolis, ano 2, n. 3, p.107-126, dez. 2013.

GOMES, Romeu. *Análise e interpretação dos dados de pesquisa qualitativa*. In: Leslandes, Suely Ferreira, Gomes, Romeu e Minayo, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p.79-108.

GONÇALVES, Dalimara Conceição da Silva. *Formação Continuada de professores da EJA*. In: ARAÚJO, Judith Maria Daniel de; VALDEZ, Guiomar do Rozário Barros. PROEJA: refletindo o cotidiano, v.01. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2012, p.87-97.

GILLY, M. *As representações sociais no campo da educação*. IN: JODELET, Denise. As representações Sociais, Rio de Janeiro: Ed UERJ. Tradução: Lilian Ulup, 2001, p. 321-341.

GÜNTHER, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa X Pesquisa Quantitativa: esta é a questão?*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, vol. 22, n2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº14, p.108-130, mai./ago. 2000.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. *Representação Social - Educação e Escolarização*. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) Representações Sociais: Teoria e Prática, João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 411-450.

MADEIRA, M. C. *Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação*. In: MOREIRA, A. S. P. (org.), Representações Sociais: Teoria e Prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 123-144.

MAFFASIOLI, Luciana Gonçalves. *Avaliação da aprendizagem no PROEJA do IFRS-BG: uma abordagem a partir de seus sujeitos*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre transcrição de entrevista. Disponível em: http://transcricoes.com.br/wpcontent/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 6 feb. 2015

MARTINS, Luiz Viana; ALVES NETO, Francisco Raimundo. *O turismo pedagógico como dinamizador do processo ensino-aprendizagem no PROEJA*. Revista Educere et Educare: Revista de Educação, Paraná, v.06, n.16, p.455-468, jul./dez. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Texto em representações sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.89-111.

_____. *Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta*. In: LESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu e MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p.61-78.

MOLLO, Suzanne. *La sélection implicite à l'école*. Paris: P.U.F., 1986.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, Dante Henrique. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. In: Boletim 16, set. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/rquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 15 nov. 2013.

NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha Lima. *O Teste de Associação Livre de Palavras*. In: COUTINHO, Maria da Penha Lima e SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque (Org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2011, p. 95-106.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. 3ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, Antônio(Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (org.). *EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique. *O percurso do PROEJA/ES: conflitos, desafios e proposições*. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (org.). *EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 13-44.

PAIVA, Jane. *Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes*. In: Boletim 16, set. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/rquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 15 nov. 2013.

PAIVA, Jane. *Direito à educação no Brasil: democratizar-se a política pública de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio para Jovens e Adultos?* Congresso Latino Americano. Califórnia: 2012.

_____. *Desafios da Formação de Educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA*. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio Henrique e FERREIRA, Maria José de Resende (org.). *EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livro, 2012, p.45-66.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; LIMEIRA, Ana Cristina Santos. *Currículo do PROEJA: diálogos entre práticas e saberes em uma proposta de integração curricular*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.11, n.01, p.97-113, abr.2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. *Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola*. Educar em Revista, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SALES, Márcia Castilho. *Integrar a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional: construindo o currículo integrado*. Revista de Estudos Sobre a Educação Pública, Brasília, v.1, n.1,p.94-108, ago. 2013.

SILVA, Luciana Cândido; SOUZA, Paulo Henrique. *O PROEJA e o perfil de seus alunos no curso técnico de Edificações*. Revista Itinerarius Reflectionis, Goiás, v.02, n.13, p.2-15, 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Clarilza Prado. *Estudos de representações sociais em educação*. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 2002.

STOCO, Heloisa Pancieri. *A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA*. Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Bahia, ano I, nº 01, p. 1-45, ago.2010.

TAVARES, Romero. *Construindo mapas conceituais*. Revista: Ciências e Cognição, Rio de Janeiro, v.12, p.72-85, 2007.

VIEIRA, Maria Clarisse. *As CONFITEAS e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade*. In: Revista do Programa Alfabetização Solidária: a educação de jovens e adultos em discussão. São Paulo, v. 7, nº. 7, p. 11-26, 2007.

XAVIER, Ângela. *Trabalho como princípio educativo – uma perspectiva de emancipação humana no PROEJA*. Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v.04, n.2, p.1-20, 2012.

YAMANOE, Mayara Cristina Pereira; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. *O caráter integrador do trabalho como princípio educativo no PROEJA*. Paraná: UTFPR, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para os pesquisadores que atuam como professores do PROEJA

Caro (a) participante:

Gostaria de convidá-lo a participar como voluntário (a) da pesquisa de mestrado da pesquisadora Clarissa Menezes de Souza, mestranda do curso de Políticas Sociais, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro” (UENF), Linha de Pesquisa: Educação, Política e Cidadania. A forma de participação consiste em entrevista gravada. Para tanto, peço a permissão do uso dessa entrevista para fins de pesquisa. Seu nome não será utilizado em nenhum momento, o que garante o seu anonimato.

Assinatura

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Para os pesquisadores que atuam como professores do PROEJA

QUESTIONÁRIO INICIAL

- 1) Curso de atuação no PROEJA: _____
- 2) Disciplina que atua: _____
- 3) Número total de alunos: _____
- 4) Formação acadêmica:

() Graduação

Curso: _____ Instituição: _____

() Especialização

Curso: _____ Instituição: _____

() Mestrado

Curso: _____ Instituição: _____

() Doutorado

Curso: _____ Instituição: _____

5) Tempo de experiência como docente: _____

6) Tempo de experiência como docente do PROEJA: _____

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

TALP: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Quando falo a palavra PROEJA quais as 5 palavras que imediatamente vêm a sua mente em ordem de importância?

PERGUNTAS DIRIGIDAS

- **PROEJA**

- 1) Como você entende a proposta de integração da EJA com a Educação Profissional, na experiência do PROEJA?
- 2) Você acredita que o PROEJA atenda ao compromisso com a inclusão e a permanência dos jovens e adultos na escola? Você estimula essa permanência?

- 3) Você acha que o PROEJA é capaz de oportunizar uma formação adequada para os jovens e adultos? Como você vê essa formação?

- **ALUNOS**

- 1) Como você vê o aluno que chega ao PROEJA? (Me fale um pouco sobre os seus alunos)
- 2) Você acha que seu aluno ao integralizar o curso está apto a atuar conforme o objetivo proposto por um curso de PROEJA?

- **PRÁTICA PEDAGÓGICA**

- 1) Como você vê sua prática pedagógica em meio a experiência de atuar no PROEJA?
- 2) Como você relaciona sua formação acadêmica com sua prática pedagógica?
- 3) Quais articulações você estabelece entre os saberes dos alunos e os conteúdos da sua disciplina?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para os demais pesquisadores do OBEDUC

Caro (a) participante:

Gostaria de convidá-lo a participar como voluntário (a) da pesquisa de mestrado da pesquisadora Clarissa Menezes de Souza, mestranda do curso de Políticas Sociais, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro” (UENF), Linha de Pesquisa: Educação, Política e Cidadania. A forma de participação consiste em responder ao formulário do Google Doc’s. Peço a permissão do uso dessa entrevista para fins de pesquisa. Seu nome não será utilizado em nenhum momento, o que garante o seu anonimato.

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Para os demais pesquisadores do OBEDUC – formulário do Google Doc's

1)Qual a sua formação acadêmica? *

Escreva toda a sua formação. Ex.: Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação, Doutorado em Educação.

2)Tempo de experiência como docente? *

- até 1 ano
- de 1 a 3 anos
- de 3 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- mais de 10 anos

3)Você possui alguma relação com o PROEJA? *

- Não possuo nenhuma relação com o PROEJA
- Pesquisa sobre PROEJA
- Trabalho numa instituição que oferece cursos de PROEJA
- Outro:

4)Como você entende a proposta de integração da EJA com a Educação Profissional, na experiência do PROEJA? *

5)Você acredita que o PROEJA atenda ao compromisso com a inclusão e a permanência dos jovens e adultos na escola? *

6)Você acha que o PROEJA é capaz de oportunizar uma formação adequada para os jovens e adultos? Como você vê essa formação? *

7)Como você percebe o aluno que chega ao PROEJA? *

8)Você acredita que um aluno ao integralizar o curso está apto a atuar conforme o objetivo proposto por um curso de PROEJA? *

TALP: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Quando mencionada a palavra PROEJA quais as 5 palavras que imediatamente vêm a sua mente? * Escreva na ordem de importância para você

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
O SIGNIFICADO DO PROEJA SEGUNDO PESQUISADORES DO OBEDUC

CLARISSA MENEZES DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho
Coorientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2015

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
O SIGNIFICADO DO PROEJA SEGUNDO PESQUISADORES DO OBEDUC

CLARISSA MENEZES DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

APROVADA ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a Eliane Ribeiro Andrade (Educação – UNIRIO)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a. Dr.^a Juçara Gonçalves Lima Bedim (Educação – UNIG)
Universidade Iguazu – Campus V – Itaperuna-RJ.

Prof.^a. Dr.^a Silvia Alícia Martinez (Políticas Sociais – UENF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Prof.^o. Dr.^o. Gerson Tavares do Carmo (Cognição e Linguagem e Políticas Sociais – UENF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
(Coorientador)

Prof.^o. Dr.^o. Leandro Garcia Pinho (Políticas Sociais - UENF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
(Orientador)

A minha mãe, por ser exemplo de mãe, mulher e educadora.

AGRADECIMENTOS

No meu itinerário formativo muitos agradecimentos se fazem necessários...

Agradeço primeiramente a Deus por me ter dado vida e a cada dia renovar o sentido do meu viver.

A Nossa Senhora, minha para sempre “mãezinha do céu”, faço parte dessa geração que te proclama bem-aventurada, faço parte dessa geração que tanto te ama.

Aos meus pais, Paulo Roberto e Carmen Elízia, por sempre apontarem a educação como caminho para os meus passos e por me apoiarem nessa caminhada.

Ao meu marido, Thiago Poubel, pelo apoio, incentivo, compreensão, orações, conselhos e principalmente por compartilhar comigo toda a sua sabedoria.

Aos meus irmãos, Daniel e Lucas, por sempre me encorajarem na trajetória acadêmica.

A todos os meus familiares: avós, padrinhos, tios, primos, cunhados, sogra, pelas demonstrações de carinho e torcida a cada conquista. Com ternura agradeço a minha (a)filha(da) Ana Laura, que quando nasceu trouxe de volta todos os motivos para a minha família sorrir e por a cada dia conservar essa felicidade.

Aos meus amigos, verdadeiros anjos, que estão sempre a me proteger. Agradeço porque junto com vocês tenho coragem para superar os obstáculos da vida.

Aos colegas do mestrado em Políticas Sociais que estiveram ao meu lado, com muita paciência e amor, nas angústias e alegrias do processo de construção do conhecimento.

Aos professores do curso de Políticas Sociais por todo ensinamento compartilhado.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa OBEDUC, que desde 2013 constroem comigo conhecimentos que transformaram a minha vida e por dividirem as entrelinhas desse trabalho. Agradeço especialmente porque tão gentilmente aceitaram participar da minha pesquisa, respondendo a entrevista.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro durante os dois anos de curso.

As professoras Eliane Ribeiro, Juçara Bedim e Silvia Martinez, por aceitarem fazer parte da minha banca examinadora.

Por fim, agradeço especialmente, aos meus queridos orientadores, prof^o. Leandro Garcia Pinho e prof^o. Gerson Tavares do Carmo, pelo incentivo e sobretudo por terem me apontado a direção fazendo com que eu chegasse até aqui. Não será possível trilhar meus caminhos sem lembrar e utilizar os conhecimentos que me transmitiram.

Profunda gratidão!

RESUMO

SOUZA, C. M. Política Educacional para a Educação de Jovens e Adultos: o significado do PROEJA segundo pesquisadores do OBEDUC. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2015.

Este estudo tem por objetivo compreender os significados que os pesquisadores do grupo de pesquisa do Programa Observatório da Educação – OBEDUC/UENF, atribuem ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Para tanto, subentendeu-se necessário trazer inicialmente uma discussão a respeito da trajetória da Educação de Jovens e Adultos ao longo da história da educação no Brasil. Assim, narraram-se numa perspectiva crítica, vários acontecimentos e momentos importantes à efetivação da Educação de Jovens e Adultos como Modalidade de Ensino, o que ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, bem como a integração dessa Modalidade de Ensino com a Educação Profissional, através do Decreto nº 5.478/2005, substituído, após um ano, pelo Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o PROEJA. Além disso, realizou-se levantamento da produção científica, nos bancos de dados do Google Acadêmico, da CAPES, do SCIELO e do SCIRUS, com a finalidade de mapear as produções que apresentavam a palavra PROEJA no título, nas palavras-chaves e/ou nos resumos, entre os anos de 2009 até 2013, focalizando as principais temáticas abordadas nesses artigos e assim as argumentações a respeito do tema. Na sequência, apresentou-se o eixo teórico-metodológico utilizado para a compreensão dos aspectos simbólicos que regem as percepções e ações dos indivíduos de um grupo social, em torno de um objeto, que, nesse estudo, é o PROEJA. Esta pesquisa se baseia nas discussões trazidas por Paulo Freire que apontam a escola como forma de intervenção na sociedade, fazendo crítica às práticas educativas que se caracterizam pela imposição da cultura dominante e se fundamenta ainda na concepção bourdiana de reprodução cultural, para entender a escola como espaço de reforço da cultura dominante, à medida que reproduz as relações de poder em relação às classes populares. Essa vertente auxilia a compreensão das condições contemporâneas da violência, à qual Bourdieu chamou violência simbólica, bem como a análise dos sistemas que legitimam a exclusão dos não privilegiados. Para obter os sentidos atribuídos pelos sujeitos a algum objeto, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovisci. Por fim, apresentam-se as análises acerca das percepções expressas pelos pesquisadores do OBEDUC, na expectativa de traduzir a visão que trazem a respeito do PROEJA, bem como as contradições evidenciadas entre discurso oficial e implantação do “programa”. Assim, espera-se contribuir de maneira significativa para reflexões a respeito da política educacional em questão.

Palavras-chave: PROEJA; Educação de Jovens e Adultos; OBEDUC; Representações Sociais.

ABSTRACT

SOUZA, C. M. Education Policy for the Young and Adults: the meaning of PROEJA according to OBEDUC researchers. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2015.

This project aims to understand the meanings that the researchers of the research group named Educational Observatory Program – OBEDUC/UENF - attribute to the National Program of Professional Education Integrated with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality – PROEJA. Therefore, it was understood to be necessary to initially bring a discussion about the trajectory of the Youth and Adult Education along the history of education in Brazil. Thus, it was described, in a critical perspective, several events and moments important to the effectiveness of Youth and Adult Education as a Teaching Modality, which occurred from the implementation of the Law of Directives and Bases of the National Education, Law 9394/96, as well as the integration of this Teaching Modality with Professional Education, through the Decree 5.840/2006, which established PROEJA. Furthermore, a scientific production survey was held along the Google Scholar, CAPES, SCIELO and SCIRUS databases, in order to map out productions which had the word PROEJA in the title, in the key words and/or in the abstracts between 2009 and 2013 and to focus on the main subjects broached in these articles and thus scan the arguments on the issue. After that, the theoretical-methodological axis used to understand the symbolic aspects that govern perceptions and actions of individuals in a social group around an object, which, in this project, is PROEJA, was presented. Thereby, this research is based on the discussions brought by Paulo Freire which point to school as a way of intervention in society, making a critical analysis on the educational practices which are characterized by the imposition of the dominant culture, and it is still based on Bourdieu's conception of cultural reproduction in order to understand school as a locus of dominant culture reinforcement whilst it reproduces power relations to popular social classes. This aspect helps to understand the contemporary conditions of violence, which was called symbolic violence by Bourdieu, as well as the analysis of systems that legitimize the exclusion of non-privileged individuals. To achieve the senses attributed to some object, the Social Representation Theory, made out by Serge Moscovisci, was used. Finally, the analysis about perceptions expressed by the researchers from OBEDUC was presented, expecting to translate the view they bring about PROEJA, as well as the highlighted contradictions between official speech and implementation of the “program”. Thus, significant contributions are expected to be brought in order to make reflections on the educational policy discussed in this essay.

Key words: PROEJA; Youth and Adult Education; OBEDUC; Social Representation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFITEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDAÇÃO EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOODLE- Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

OBEDUC – Observatório da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SCIRUS – Scientific Information

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UENF – Universidade Estadual no Norte Fluminense Darcy Ribeiro

TALP – Teste de Associação Livre de Palavras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.11
1 UMA ARENA DE TENSÕES: DA EJA AO PROEJA	p.19
1.1 Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil.....	p.19
1.2 Trajetória da integração: o PROEJA	p.29
1.3 Perspectiva crítica.....	p.33
2 PENSANDO SOBRE ESCOLA E SOCIEDADE	p.44
2.1 A educação como forma de intervenção na sociedade.....	p.44
2.2 A escola como lugar da reprodução social.....	p.47
2.3 Pensando as Representações Sociais.....	p.52
2.3.1 O familiar e o não familiar.....	p.56
2.3.2 Ancoragem e Objetivação.....	p.57
2.3.3 O conceito de <i>Themata</i>	p.59
2.4 A investigação sobre representações sociais no campo educacional.....	p.60
2.5 Aproximações com o tema da pesquisa.....	p.61
3 REPRESENTAÇÕES, PODER E VIVÊNCIAS: DESCORTINANDO AS TENSÕES DO PROEJA	p.64
3.1 (Re) Construindo o percurso: o grupo de pesquisa OBEDUC.....	p.64
3.1.1 O grupo de pesquisa.....	p.65
3.2 A construção do estudo para a dissertação.....	p.67
3.2.1 A escolha dos sujeitos.....	p.68
3.2.2 A escolha dos caminhos.....	p.69
3.3 Quem são e o que dizem os pesquisadores do OBEDUC.....	p.73
3.3.1 O Teste de Associação Livre de Palavras.....	p.75
3.3.2 Conhecimento sobre o PROEJA.....	p.83
3.3.3 Opinião sobre o PROEJA quanto à inclusão, permanência e formação.....	p.86
3.3.4 Visão sobre os alunos.....	p.93
3.3.5 Compreensão sobre a formação acadêmica e a prática pedagógica.....	p.99
CONCLUSÃO	p.106
REFERÊNCIAS	p.111
APÊNDICES	p.118