

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

TATIANA DE SANTANA VIEIRA

**TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DE
EDUCANDOS E EDUCANDAS DO PROEJA NO IFES *CAMPUS*
VITÓRIA**

VITÓRIA
2013

TATIANA DE SANTANA VIEIRA

**TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DE
EDUCANDOS E EDUCANDAS DO PROEJA NO IFES *CAMPUS*
VITÓRIA**

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

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

VITÓRIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Vieira, Tatiana de Santana, 1982-

V658t Trajetórias, identidades e representações de educandos e educandas do PROEJA no IFES campus Vitória / Tatiana de Santana Vieira. – 2013.

127 f. : il.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 2. Identidade. 3. Representações sociais. I. Oliveira, Edna Castro de, 1950-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

TATIANA DE SANTANA VIEIRA

**"TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DE
EDUCANDOS E EDUCANDAS DO PROEJA NO IFES
CAMPUS VITÓRIA."**

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

Aprovada em 29 de Julho de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo



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



Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Edna Castro de Oliveira, com estima e profunda admiração, quem me conduziu, para além dos caminhos acadêmicos, ao compromisso ético e humano com o povo, especialmente com jovens, adultos e idosos.

À Eliesér Toretta Zen pelo amor compartilhado, no qual somos educandos e plenificados. Pelo incentivo, acompanhamento, leituras críticas, análises e contribuições em toda trajetória.

À minha família, minha mãe Mary, meus irmãos Daiana e Allan, meus amados sobrinhos Emmelly e Cauã e cunhados Fabrício e Bianca. Seio de onde estão meus alicerces e onde aprendi os valores para a vida.

À mestra guerreira Maria Aparecida, professora Cida pelo legado e exemplo deixado em suas práxis, emoções e amor à vida e ao professor Antônio Henrique pela contribuição no trabalho, com seus olhares atentos e análises edificantes.

Às minhas grandes amigas-irmãs Giany Terra, Glória Médici e Zilda Telles, porto seguro em vários momentos.

Às margaridas Dalva e Magnólia, companheiras, exemplos de resistência e dedicação incondicional à causa da luta pela terra e pela educação.

À Bethania, amiga com quem aprendi que a vida é feita de encontros.

À Humberto Capai pelos diálogos provocantes e amizade sincera.

Aos companheiros e companheiras do NEJA e do FÓRUM EJA/ES com os quais vivencio a práxis militante-profissional, especialmente à suas eternas guardiãs Celina e Odiléia.

Aos educandos e educandas do PROEJA, protagonistas da pesquisa.

Aos combatentes do MST, do Núcleo de Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes (NAENFF), o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo e o do Movimento POPRUA.

Aos professores e funcionários do PPGE pelo acolhimento e aos colegas da turma 25.

À FAPES pelo patrocínio da pesquisa.

Ao meu pai, José Osório (*in memoriam*).

À Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
(*in memoriam*).

À Eliesér Zen, incentivador desse desafio de viver o que sentimos. Vamos continuar escutando Drummond “pois é a palavra essencial, comece esta canção e toda a envolva”.

Preciso de ser outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem inseto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço.

Identidade, Mia Couto

RESUMO

Este estudo disserta sobre as trajetórias de formação e representações de seis educandos e educandas de cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Tem como objetivo analisar os sentidos do PROEJA e as possibilidades de construção de identidades e as representações sociais entre/com educandos e educandas desse Programa. A metodologia, de natureza qualitativa, utilizou a abordagem e estratégias dos Grupos de Discussão, tendo como orientação para as análises a referência do Método Documentário. O aporte teórico da pesquisa envolveu diálogos entre pensadores de diversos campos de conhecimento, a partir de aproximações dos estudos culturais com as representações sociais, a pedagogia libertadora e políticas públicas. Os resultados apontam que educandos e educandas do PROEJA são tensionados por representações sociais cristalizadas em desconceitos sobre eles. Embora escapem a identidades engessadas e fixas, algo fundamental nas trajetórias dos sujeitos é a identificação com a situação da classe trabalhadora que perpassa os tempos-espacos escolares. Apesar das práticas de marginalização, os educandos e educandas do PROEJA lutam para ocupar um lugar que lhes foi historicamente negado e provocam o Instituto a refletir acerca da garantia de políticas públicas, em especial, de educação que tenham como horizonte utópico a formação integral da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Identidades; Representações Sociais; EJA; PROEJA.

ABSTRACT

This study is an essay on the trajectories of training and representations of six students from the courses of PROEJA (National Program of the Integration of Professional Education with the Elementary Education in the Modality of Young Adults) at Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). It aims in analyzing the meanings of PROEJA and the possibilities of building the identities and the social representations among/with students of this program. The qualitative nature of the methodology used approaches and strategies of the Discussion Groups as a guide for the analysis of the reference of the Documentary Method. The research theoretical contribution involved dialogues among thinkers from different fields of knowledge, as from cultural studies approaches with social representations, with the liberating pedagogy and with public policy. The results point out that PROEJA students are tensioned by social representations crystallized in “disconcepts” about them. Although the plastered and fixed identities escape, something that is fundamental in the trajectories of the subjects is the identification with the situation of the working class that permeates the time-space of the students. Despite these practices of marginalization, PROEJA students struggle to occupy a place they have been historically denied and provoke the Institute to reflect on the guarantee of public policy, in particular the right to a education which utopian horizon is the whole formation of the working class.

Key words: Identities, Social Representations, EJA, PROEJA.

LISTA DE SIGLAS

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS - Centre for Contemporary Cultural Studies
CEP - Conselho de Ética e Pesquisa
CEFETES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPC - Centro Popular de Cultura
EAA - Escolas de Aprendizes e Artífices
EAAES - Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMJAT - Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ETFES - Escola Técnica Federal do Espírito Santo
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FÓRUMEJA/ES - Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo
NAENFF - Núcleo de Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes
Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo
LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PEA - População Economicamente Ativa
PLANFOR - Plano Nacional de Formação Profissional
PNA - Plano Nacional de Alfabetização
PIBIC - Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica
POPRUA - Movimento da População de Rua
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a
Educação Básica Na Modalidade de Jovens e Adultos
Proep - Programa de Expansão da Educação Profissional
SEBRAE - Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa

SESC - Serviço Social do Comércio

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de aprendizagem Agrícola

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes

SESCOOP - Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços

SESI - Serviço Social da Indústria

SEST - Serviço Social de Transportes

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: O QUE NOS TRAZ ATÉ AQUI E O QUE NOS IMPULSIONA A PESQUISA.....	14
2 METODOLÓGIA DA PESQUISA.....	18
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	18
2.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	21
2.3 MÉTODO DOCUMENTÁRIO.....	23
2.4 OS SUJEITOS QUE FALAM REMEMORAM SUAS TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES.....	24
2.5 OS PASSOS DA PESQUISA: CAMINHOS CONSTRUÍDOS AO CAMINHAR.....	26
3 CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DA PESQUISA	30
3.1 O PROJETO SOCIAL E EDUCACIONAL NO INÍCIO DA REPÚBLICA: A ESTRUTURAÇÃO E A MUDANÇA NO PERFIL DOS ESTUDANTES DO IFES.....	33
3.2 AS MUDANÇAS NO SISTEMA PRODUTIVO E SUAS CONEXÕES COM O MODELO ESCOLAR.....	36
4 PROEJA: LUTA SOCIAL E POLÍTICA POR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPATÓRIA PARA A CLASSE TRABALHADORA.....	48
4.1 O PROEJA NO IFES <i>CAMPUS</i> VITÓRIA.....	54

5	DIÁLOGO TEÓRICO ENTRE DIFERENTES ABORDAGENS.....	58
5.1	IDENTIDADES: CATEGORIA HISTÓRICA E EM (DES)CONSTRUÇÃO.....	63
5.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: MULHERES E HOMENS CRIAM E SIGNIFICAM SUA REALIDADE.....	73
6	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONFORMAÇÃO DE IDENTIDADES.....	81
6.1	ALGO NOVO NO HORIZONTE DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES.....	84
6.2	UM PROJETO (DES)INTEGRADOR DE IDENTIDADES	90
6.3	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS DE (DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES.....	93
6.4	TRATAMENTOS DESIGUAIS: O SINAL ESTÁ FECHADO PRÁ NÓS QUE SOMOS JOVENS E ADULTOS!.....	100
6.5	ESTUDANTES QUE TRABALHAM OU TRABALHADORES QUE ESTUDAM?.....	102
6.6	O PROEJA COMO MARCA IDENTITÁRIA.....	106
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
8	REFERENCIAS.....	117

1 APRESENTAÇÃO: O QUE NOS TRAZ ATÉ AQUI E O QUE NOS IMPULSIONA A PESQUISAR

Que toquem os sinos em nome da esperança
Eterna criança que vive, brincando, no peito
Dos homens que sabem da força que tem o respeito
Para com os seus semelhantes,
Na luta por seus direitos
Que traga a alegria o toque feliz deste sino
E faça dançar nas ruas meu povo menino.

Gonzaguinha

Inspirada pela poética esperança de Gonzaguinha, inicio as primeiras palavras deste trabalho que evocam minha própria história e os caminhos percorridos no movimento de minha vida até o momento em que me dedico à escrita desta dissertação. Neste trabalho de cunho acadêmico também estão presentes dimensões política e militante, de afeto, de sensibilidade, de amorosidade que me constituem, isso aprendi com o estudo de Paulo Freire. Também aprendi em um provérbio moçambicano apresentado por um amigo que diz: “Quem dança não é o que levanta poeira, quem dança é aquele que inventa o próprio chão” (COUTO, 2007 apud CAPAI, 2012, p. 11). Assim, o texto que lhes apresento foi construído nesses múltiplos tempos e espaços anteriores e durante o mestrado. Essa postura por mim assumida dialoga com a ideia do pesquisador como sujeito histórico de Damasceno, para quem criar ou recriar conhecimento “significa, antes de mais nada, aprender a questionar a si mesmo e a realidade, a sensibilizar-se com os problemas com os quais o investigador se defronta no cotidiano” (DAMASCENO, 1999, p. 23).

Nessa perspectiva, minha história de vida se confunde com a de muitas pessoas em nosso país, como filha de nordestinos que se conheceram em São Paulo na década de 1970, onde foram “tentar a vida”, em busca de oportunidades melhores que as mazelas enfrentadas durante a infância e a adolescência no sertão. O afastamento da escola e o trabalho precarizado também fizeram parte de seus caminhos. Embora meu pai tenha conseguido cursar faculdade em meados de seus 40 anos, minha mãe, como tantas mulheres, pressionada pelo marido, parou de trabalhar e não terminou o ensino médio, para cuidar da família e da casa.

Quando nasci fui recebida em condições de vida muito melhores que a dos meus familiares. Embora eu fosse da classe média que despontava no Brasil após a ditadura civil-militar, minha família sempre resgatou nossas raízes populares. As viagens constantes ao nordeste, o fato de ter morado parte de minha infância em Angola, na África, e a mudança de condição social de minha família, com o falecimento de meu pai, foram essenciais para compreensão das mudanças da vida. Como disse o célebre poeta e sambista popular Cartola, “o mundo é um moinho”, a vida não é estática, ela se transforma, sempre.

Assim, venho de uma família de raízes populares que ascendeu à classe média e retorna à classe popular. Meu percurso escolar é exemplo disso: inicialmente estudei em escolas particulares, cursei o ensino fundamental no SESI e o ensino médio em escolas públicas. Certamente, esse movimento causou-me uma inquietude, que somada à tentativa de compreender e, de algum modo, contribuir com a transformação social, foi importante para eu trilhar o ensino superior na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), escolhendo o curso de História.

Minha primeira experiência docente foi em um bairro periférico do município de Serra. Em seguida, trabalhei como professora, entre os anos de 2007 e 2009, no *Campus* Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), atuando exclusivamente com turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica Na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Essa experiência, em particular, foi muito importante para minha formação humana e profissional, pois cada turma, aula e educando (a) constituiu-se um desafio. Foram recorrentes perguntas como: o que ensinar a educandos mais velhos ou da minha idade? Como ensinar? Os conteúdos são válidos para suas expectativas? Sinceramente, penso que aprendi mais com eles, com suas vivências, lutas e sonhos, do que lhes ensinei. A participação nos debates e estudos na formação continuada do PROEJA¹ e o diálogo com os demais colegas foram estradas para conhecer as particularidades da EJA. Em 2008, iniciei o curso de especialização em PROEJA, no qual, movida por

¹ Entre 2007 e 2011, o grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA-CAPES/SETEC/ES (Edital n. 03/2006) iniciou um trabalho coletivo semanal de formação continuada com os professores do PROEJA no *Campus* Vitória. Segundo Oliveira e Cezarino (2006, p. 14), “o espaço de formação se tornou privilegiado para o encontro, para as trocas e possibilidades de criação conjunta de estratégias para a construção do projeto político-pedagógico”.

uma inquietação em compreender os educandos do Programa, desenvolvi um projeto de pesquisa voltado para a temática das suas identidades. A incursão no mestrado em 2011 foi movida pela vontade de continuar e aprofundar os estudos nessa área.

Outras experiências que tive, pela incursão no mestrado e no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), marcam profundamente meu percurso enquanto cidadã-educadora-pesquisadora: a aproximação com os movimentos sociais, em particular com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Núcleo de Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes (NAENFF), o Fórum de Educação de Jovens e Adultos (FÓRUMEJA/ES), o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo e o Movimento da População de Rua (POPRUA). A militância me faz compreender a importância da práxis²² e suas relações com as transformações sociais. Lembro-me mais uma vez do educador Paulo Freire e da menção recorrente em suas falas ao educador progressista. Certamente esse é um desafio que ele nos lega, sendo ele mesmo o principal exemplo de que é possível lutar por uma sociedade radicalmente justa.

Esse movimento auxilia a observar a experiência do PROEJA no Ifes. Dentre as questões observadas, a que me desperta interesse é a que envolve os estudantes, suas histórias de vida, sonhos, expectativas. A diversidade e a multiplicidade de experiências desses sujeitos dentro e fora da escola tornam-se fundamentais para o desenvolvimento do Programa na instituição, pois a diversidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desafia o Instituto Federal capixaba a rever suas práticas, de modo a lançar novos olhares para “os fundamentos das práticas pedagógicas que permanecem reproduzindo o fracasso escolar e a chamada ‘evasão’” (BRASIL, 2007, p. 8). Em relação a essas práticas, verifica-se a necessidade da “superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola” (ARROYO, 2004 apud BRASIL, 2007, p. 23), que reforçam a ideia “de exclusão includente e inclusão excludente existentes no mundo do trabalho” (KUENZER, 2005, p. 93), que tem repercutido na Instituição (OLIVEIRA; CEZARINO, 2006, p. 5).

²² “A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica do homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres” (BOTTOMORE, 2001, p. 292).

A partir das considerações em torno da motivação deste estudo, temos como problema a seguinte questão: que identidades e representações sociais os educandos do PROEJA no Ifes Campus Vitória denunciam, anunciam e (re) constroem a partir de seus percursos de formação?

Esse problema foi investigado a partir do seguinte objetivo geral: analisar os sentidos do PROEJA e as possibilidades de construção de identidades e as representações sociais dos educandos do PROEJA no *Campus* Vitória do Ifes. E buscou-se, como *objetivos específicos*: investigar que representações sociais os educandos do Ifes têm em relação ao PROEJA; analisar as identidades socialmente construídas pelos estudantes do PROEJA do Ifes *Campus* Vitória; e estabelecer relações entre as identidades que os educandos do PROEJA trazem no seu processo de escolarização, com referências forjadas pelas marcas de classe social e experiências laborais.

Para atingir tais objetivos, a dissertação apresenta, além desta introdução, em que evidenciamos os caminhos da pesquisa, a metodologia da pesquisa, em que se apresenta a abordagem qualitativa como natureza da pesquisa; a relevância da memória, o lócus e os sujeitos, a abordagem dos grupos de discussão e do método documentário; o contexto da pesquisa, sessão dotada de um resgate histórico do Ifes e suas relações com o projeto de sociedade e educacional brasileiro nos séculos XX e XXI e com os sistemas produtivos; a implementação do PROEJA no Ifes Campus Vitória discute o campo legal do Programa; Os diálogos teóricos sobre identidades e representações sociais, é uma conversa com os pensadores sobre as principais categorias da pesquisa; as análises sobre a pesquisa de campo é o momento de escuta dos estudantes sobre suas experiências nos cursos do PROEJA e, por fim, as considerações finais, com a retomada e reflexão de aspectos do trabalho à luz da práxis teórica e da pesquisa.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há-de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.
António Machado

Sabemos que a definição da metodologia é uma etapa fundamental da pesquisa. A escolha dos métodos e suas possíveis abordagens precisam dialogar com o problema e objetivos propostos. Essa escolha foi um processo desafiador, pois escolhemos uma abordagem que ainda ganha espaço nas pesquisas brasileiras e com a qual também não tínhamos experiência. Aprendemos a fazer a pesquisa sob o aporte dos Grupos de Discussão e com o olhar do Método Documentário, assim assumimos as fragilidades presentes e nos colocamos como aprendizes no fazer metodológico.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Sobre o conceito de metodologia, Sad (2011, p. 106) argumenta: “A metodologia é um processo que acompanha a realização da pesquisa e se constitui na dependência dela, de como o planejamento e execução dos procedimentos investigativos são conduzidos”. Portanto, é o caminho percorrido para desenvolver a investigação. Essa investigação nasce de algo que nos afeta de algum modo, instigando-nos a “sair do lugar” e buscando respostas que contribuam com o contexto social. A pesquisa tem um problema a ser respondido e objetivos a serem alcançados, portanto, demanda organização e clareza dos métodos e procedimentos investigativos, fundamentais para o planejamento e execução do plano de trabalho.

O processo de pesquisa não é estático, pois a realidade é complexa, e no diálogo entre teoria e prática a metodologia pode ser alterada para responder aos desafios

surgidos no seu desenvolvimento, pois é inerente à investigação a prática acadêmica e pedagógica. Sobre essa discussão, enfatiza Calazans:

Na relação teoria-prática costuma-se afirmar que o pesquisador, assumindo um método de trabalho, vive concretamente elaborando propostas, buscando desvendar problemas na realidade também concreta. Esta relação, porém, impõe condições para que os resultados não sejam antagônicos, deformados. Isto porque as fórmulas prontas, os roteiros pré-fabricados, as receitas improvisadas solapam os encaminhamentos, condicionam as análises, do mesmo modo que a neutralidade falseia e mistifica as propostas, as conclusões, enfim, os bons resultados (CALAZANS, 1999, p. 57-58).

A metodologia é como uma bússola para orientação inicial da pesquisa. É fundamental para a organização do pesquisador nos primeiros passos, ao indicar uma possibilidade de percurso. Entretanto não configura uma receita com ingredientes, dosagens e modo de preparo determinados; ao contrário, possibilita ao pesquisador a autonomia para efetuar as mudanças necessárias, conforme se adentre no campo.

Damasceno (1999) nos auxiliou a refletir sobre nosso processo de amadurecimento de educadora-pesquisadora, que se (re)constrói constantemente nas trocas de conhecimentos, saberes e experiências, e nas relações coletivas que a pesquisa proporciona:

Essa postura dá o sentido de nossas pesquisas, que procuram compreender os processos de produção e apropriação do saber como resultantes de interações de sujeitos coletivos que, engajados no movimento de transformação da sociedade, constroem assim sua própria identidade social (DAMASCENO, 1999, p. 20).

Diante do exposto, a abordagem metodológica que orienta nossa jornada investigativa confronta a concepção quantitativa de pesquisa,³ pois compreendemos, apoiadas em Meksenas (2002), ter o positivismo contribuído energicamente para o fortalecimento da dicotomia entre os que devem pensar a educação escolar –

³ Os métodos quantitativos são fundamentados na concepção positivista de ciência. Desenvolvido no século XIX, o positivismo teve como principais precursores Auguste Comte, Herbert Spencer e Émile Durkheim. Contraindo-se ao pensamento mitológico, religioso e metafísico, tal como à subjetividade no trabalho científico, esse método privilegia a classificação, a experimentação, a observação racional dos fatos para alcançar a sua máxima, “saber para prever, prever para poder”. Ou seja, o conhecimento racional é o meio para a dominação da natureza e a organização da vida social, política e econômica pelo homem (MEKSENAS, 2002).

pesquisadores – e os que devem concretizar o pensado – educadores e educandos. Segundo esse autor, tal perspectiva reflete a separação entre trabalho manual e intelectual na educação, e para lutarmos a favor da democratização, devemos enfrentar a hierarquização dessas relações, assumindo uma postura ética e política na qual ensino e pesquisa são indissociáveis.

A partir de tais considerações, para efetivar a pesquisa e responder ao problema e objetivos anteriormente expostos, consideramos a abordagem qualitativa mais adequada à investigação desenvolvida, pois considera a relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre pesquisador e sujeito pesquisado, e interpreta os fenômenos à luz do contexto, do tempo e dos fatos (MICHEL, 2009, p. 36-37) relacionados aos valores humanos e interpretações das relações políticas, sociais e culturais (SAD, 2011, p. 113), bem como à “compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 29).

É importante destacar que, embora bastante utilizados nas pesquisas educacionais recentes, os métodos qualitativos fazem parte de um movimento iniciado nos séculos XVIII e XIX por sociólogos, historiadores e cientistas sociais como Wilhelm Dilthey e Max Weber (GATTI; ANDRÉ, 2010) e ganham força na segunda metade do século XX, consequência de debates epistemológicos e reflexões metodológicas influenciadas principalmente pelo Interacionismo Simbólico, pela Fenomenologia Social e pela Sociologia do Conhecimento, assim como pela Escola de Chicago, pela Etnometodologia, pelos estudos culturais e pela História Oral (WELLER; PFAFF, 2010).

De acordo com Gatti e André (2010), nas pesquisas educacionais brasileiras, os métodos qualitativos desenvolveram-se em meados das décadas de 1970 e 1980, momento em que as pesquisas estiveram associadas aos movimentos sociais e à crítica social de inspiração marxista. Dessa relação emergiram discussões sobre os métodos clássicos de investigação, surgindo daí uma dicotomia entre os estudos quantitativos e qualitativos, em outras palavras, entre abordagens conservadoras e transformadoras. No entanto, as autoras evidenciam a atual superação dessa dicotomia, a partir das possibilidades de investigações críticas com trato quantitativo, além das contribuições dos métodos qualitativos para as pesquisas em educação, dentre os quais merecem destaque:

A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais [...]; A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos [...]; Discussão sobre diversidade e equidade [...] (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34).

Para além de um olhar diferenciado para os fenômenos a serem investigados, as metodologias qualitativas têm se diversificado em distintos grupos de pesquisadores de todo o país. Citamos alguns: os influenciados pelas correntes da fenomenologia, da perspectiva histórica, da Etnografia Crítica, da linha Sócio-histórica, da Pesquisa-ação e do Pós-modernismo. Diante da multiplicidade de modos de pesquisar o guarda-chuva das abordagens qualitativas, concordamos com as pesquisadoras Gatti e André sobre a urgência de discutir o aprofundamento teórico-metodológico e o tratamento adequado dos procedimentos de pesquisa. Tais discussões são válidas e necessárias, e devem ser promovidas por nós, educadores, em nosso processo de formação como pesquisadores.

2.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO

Na pesquisa ora apresentada, optamos pela abordagem metodológica dos Grupos de Discussão. Diferentes dos Grupos Focais,⁴ no que tange ao papel do pesquisador e aos objetivos, os Grupos de Discussão, embora pouco trabalhados nas pesquisas em educação no Brasil, são consultados desde a década de 1980, particularmente em pesquisas sociológicas e psicológicas a respeito da juventude. A proposta de trabalhos dos Grupos de Discussão foi desenvolvida por Ilbanes, na Espanha, pelos estudos culturais, na Inglaterra, e por Mangold e Bohnsack, na Alemanha. Esses trabalhos são mais do que procedimentos de coleta de dados, constituindo um método de investigação. Diante da pouca expressão desse método no contexto das

⁴ Técnica de entrevista de origem anglo-saxônica, formada por grupos de, geralmente, seis a oito pessoas e um moderador, apresenta como vantagem a economia de tempo, o debate aberto, a equidade dos participantes (WELLER, 2010), e tem, como um dos objetivos, que “o grupo faça análises qualitativas, levante motivos, razões, propostas de soluções e visão diferenciada para os problemas apontados” (MICHEL, 2009, p. 69).

pesquisas educacionais em nosso país, julgamos ser importante sua apresentação e, para tal, nos apoiamos no estudo de Weller (2010). Em primeiro lugar, essa pesquisadora elucida que o principal objetivo dos Grupos de Discussão “é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2010, p. 56).

Nessa conjuntura, o pesquisador deve assumir uma postura sociogenética ou funcional de mínima intervenção na discussão e, quando esta ocorrer, deve ser para fomentar a reflexão e/ou narração de experiências. A condução e a discussão do tema são feitas pelos sujeitos-atores-autores que, na prática da pesquisa, exercem, além do protagonismo, a autonomia. A intenção é possibilitar aos educandos a reflexão do seu cotidiano na instituição, tornando-se a pesquisadora mediadora, não porta-voz, apresentando e não representando os trabalhadores jovens e adultos, educandos do PROEJA.

Weller (2010) cita Bohnsack e Schäffer (2001) para justificar uma das características dessa metodologia, que consiste em analisar as discussões nos grupos como representações de processos estruturais de modelos coletivos de experiências, haja vista que as opiniões individuais refletem o contexto social dos sujeitos participantes. Esses sujeitos representam não apenas a si próprios, mas também seu meio sociocultural. Assim, os entrevistados compartilham determinado modelo de comunicação, bem como características de seus meios e hábitos sociais, o que possibilita aos pesquisadores analisar os epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados às experiências compartilhadas pelo grupo (geracionais, educacionais, étnicas...).

Os critérios de seleção, o número de participantes e a organização dos grupos são definidos no desenvolvimento da pesquisa, em um processo consecutivo e cumulativo de coleta de dados, possibilitando a comparação constante dos dados no momento de sua coleta, a generalização dos resultados e a elaboração de teorias fundamentadas na empiria.

O *corpus* de pesquisa é estruturado a partir de duas dimensões: a horizontal, formada por funções e categorias comuns (tais como sexo e idade), facilmente identificada e externa ao fenômeno estudado; e a vertical, relacionada ao acesso

aos modos cotidianos e sociais dos sujeitos da pesquisa, conhecendo parte de seus hábitos e práticas socioculturais, seus modos de ver, sentir, agir e refletir, assim como suas relações consigo e com o mundo.

2.3 MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Para análise dos grupos de discussão, apoiamo-nos em um método específico de interpretação, o chamado Método Documentário, que auxilia os pesquisadores a conhecer contextos e representações sociais alheios aos seus (WELLER, 2005) e voltar-se para o estudo das realidades sociais, visões de mundo e ações dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, a interpretação documentária refere-se às orientações coletivas do contexto social dos jovens e adultos com quem levamos a cabo a pesquisa. As perguntas dos pesquisadores são construídas com os termos “como” ou “de que forma” para indicar a intenção de estudar o processo de compreensão de determinada realidade social. Desse modo, o papel do pesquisador é encontrar um acesso ao conhecimento do grupo pesquisado com a finalidade de refletir teoricamente sobre ele.

O Método Documentário detém dupla perspectiva de análise. A perspectiva interna “visa reconstruir o modelo de orientação por meio do qual os integrantes do grupo interagem e verificar a emergência e a processualidade dos fenômenos interativos” (WELLER, 2010, p. 56-57), enquanto a externa está “voltada para a análise da representatividade desses fenômenos interativos em uma determinada estrutura”.

Além disso, uma característica singular desse método consiste em não elaborar previamente, para a interpretação dos dados, metodologias e teorias, mas primar pela (re) construção e incorporação destas ao longo da pesquisa, em resposta às descobertas. Essa possibilidade foi muito salutar, pois nos permitiu dialogar com os dados mais livremente, sem a preocupação de responder à questões engessadas. Igualmente, isso nos permitiu buscar alternativas frente aos momentos em que foi preciso efetuar mudanças, como será relatado adiante.

2.4 OS SUJEITOS QUE FALAM REMEMORAM SUAS TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES

Como se fora brincadeira de roda, memória.
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias.
O suor dos corpos na canção da vida, história.
O suor da vida no calor de irmãos, magia.

Gonzaguinha

As principais fontes investigadas para responder à questão anunciada não estavam em arquivos ou na legislação oficial, mas nos relatos compartilhados entre os educandos com os quais promovemos o movimento da pesquisa. Não compreendemos esses relatos como objeto, mas como memória dos sujeitos da pesquisa. Essa perspectiva nos possibilitou compreender a importância da escuta dos sujeitos inseridos no processo, para analisar as questões relativas às políticas educacionais voltadas para trabalhadores jovens e adultos.

Nesse sentido, levamos em consideração a coletividade de educandos do PROEJA, evocada por meio da memória, ao contarem e recontarem suas experiências no Ifes. Por isso retomamos a discussão do historiador Jacques Le Goff (2003) sobre a memória, cuja contribuição foi de suma importância para o campo da História e demais áreas das humanidades no contexto das discussões encetadas na metade do século XX em relação às fontes de pesquisa.

O historiador ampliou o conceito de documentos históricos, antes restritos a fontes oficiais, para fontes não oficiais, como cartas pessoais e relatos orais, por exemplo, representantes da construção histórica de um legado social. Nessa perspectiva, ele nos ensina que todo documento é um monumento porque evoca o legado, intencionalmente ou não, assim como nos convida a ler o submerso, as ausências que também nos falam.

Essa abordagem de Le Goff nos possibilitou a aproximação com suas reflexões sobre a memória como elemento coletivo, documento histórico e explícito instrumento e objeto de poder e identidade. Na proposta de Le Goff, cabe aos historiadores e outros profissionais da memória (antropólogos, jornalistas, sociólogos) “fazer a luta pela democratização da memória social” (2003, p. 471), que

não se restringe aos lugares oficiais e institucionais, ou seja, aos tradicionais lugares da memória. Essa postura evidencia o papel do pesquisador no tratamento com a fonte e, além disso, permitindo-lhe conceber outras perspectivas e possibilidades de elementos para elaborar problemas de pesquisa. Esse ponto em particular nos aproximou de seu pensamento.

Embora do ponto de vista da historiografia, essa perspectiva metodológica seja recente e bastante problematizada – pois se trata de fonte de pesquisa, o relato oral de educandos, em vez de documentos oficiais da instituição, com o fim de analisar o desenvolvimento de um programa – compreendemos que o trabalho com a memória expande a possibilidade de operar com fontes sem hierarquia de validade.

Nesse sentido, Cunha e Machado (2004) relacionam o ato de rememorar à constituição das individualidades entendidas como processo de humanização.⁵ Segundo os pesquisadores, os seres humanos produzem cultura e se autoproduzem por ela. No entanto, quando a produção cultural é alienada, ela cria seres humanos alienados⁶ e desumanizados. Os autores, apoiados no conceito de práxis desenvolvido por Paulo Freire – para quem práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42) – problematizam que a reflexão expressa “um certo dizer para si mesmo, também é fazer de quem, pensando, reflete. O fazer expressa também uma certa reflexão e o feito volta a quem o faz como nova reflexão” (CUNHA; MACHADO, 2004, p. 196).

Nas dimensões da ação e reflexão, a práxis forma a palavra autêntica e, para Freire, no diálogo e a partir dela (práxis), os homens transformam o mundo. Essa reflexão apresenta o diálogo como encontro entre pessoas em uma determinada realidade, ou seja, mulheres e homens são seres históricos e, por isso, sujeitos transformados pelo mundo e transformadores do mundo.

⁵ Em relação à humanização, Cunha e Machado a compreendem como sendo de caráter histórico-cultural, pois o ser humano se constrói no e com o mundo social criado pelo trabalho humano. Afirmam que “o momento pleno do humanismo é o da identidade do ser humano com o mundo” (2004, p. 186). Nesse sentido, o afastamento do mundo, por intermédio da alienação, contribui para a desumanização.

⁶ Cunha e Machado, apoiados na teoria marxista, entendem que “a alienação é a perda da identidade do ser humano com o trabalho, o mundo e os demais seres [...]. A alienação é a conduta individual ou coletiva que resulta de um sistema social e modo de produção determinado, no qual o ser humano não se percebe a si mesmo por si mesmo, em virtude da dependência que estabelece com os objetos de sua criação” (2004, p. 186).

Nos diálogos com os educandos, observamos que os sujeitos não apenas contaram algo à pesquisadora, mas ao compartilhar com o grupo suas trajetórias no curso, evocavam, por meio da memória, representações sociais e construções identitárias compartilhadas entre jovens e adultos participantes da pesquisa, e entre os demais estudantes do PROEJA no Ifes. Nesse sentido, ao discutir a temática proposta, “narrador e entrevistador/pesquisador se envolvem em uma prática transformadora a humanizadora” (CUNHA; MACHADO, 2004, p. 196).

2.5 OS PASSOS DA PESQUISA: CAMINHOS CONSTRUÍDOS AO CAMINHAR

O momento de concretizar a pesquisa de campo foi muito esperado. A greve histórica das instituições federais de ensino, em 2012, por melhores condições de trabalho e plano de carreira – dentre elas a UFES e o Ifes – adiou essa etapa do trabalho, que constitui o coração da pesquisa.

A pesquisa se deu no Ifes Campus Vitória. Após a aprovação do projeto pela banca de qualificação, submetemo-lo ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da UFES, por meio da Plataforma Brasil, e após análise e aprovação da comissão avaliadora, foi encaminhada uma solicitação para pesquisa de campo à direção do *Campus* Vitória do Instituto. A autorização da direção possibilitou o início da pesquisa de campo a partir de março de 2013.

No início de março entramos em contato com a coordenação e o setor pedagógico do PROEJA. A partir desse contato, tivemos acesso às informações iniciais sobre as turmas. Nossa intenção era trabalhar com algumas turmas dos cursos de Edificações, Metalurgia e Segurança do Trabalho do PROEJA. Essas turmas correspondem ao recorte proposto no projeto de pesquisar as turmas do 3º ano e 5º e 6º módulos nos referidos cursos.

O segundo passo consistiu em acompanhar algumas ações do PROEJA visando à aproximação dos sujeitos, a fim de apresentar-lhes a pesquisa e convidá-los à participação. Nos dias 12 e 13 de março de 2013, acompanhamos as reuniões intermediárias de turmas de Edificações e nos dias 19 e 20 do mesmo mês, participamos de duas aulas no curso de Metalurgia. Nessas aulas, o objetivo não era observar a relação entre ensino e aprendizagem, mas explorar mais uma possibilidade de abordagem dos educandos.

Nesse contexto, encontrei um ex-aluno do período em que trabalhei no PROEJA, que está desperiodizado,⁷ e o convidei a participar da pesquisa. Em conversa informal com esse aluno, que chamarei de “Zé da Zilda”,⁸ certa observação da parte dele repercutiu em algumas mudanças quanto aos sujeitos participantes da pesquisa. Ele indicou alguns colegas que poderiam contribuir com a discussão pelo seu percurso na escola, estando alguns já formados, enquanto outros ainda eram estudantes. Uma vez que a metodologia escolhida nos propõe um projeto em construção, ou seja, aberto a novas possibilidades surgidas na construção da pesquisa, e compreende os educandos como sujeitos e não como objetos, vislumbramos nesse olhar do Zé um aspecto para o qual não havíamos atentado: os sujeitos com quem pretendíamos dialogar não precisavam estar vinculados a determinadas turmas, mas estão em todas as turmas e ocupam múltiplos espaços da escola.

Nesse momento, saímos das salas e fomos para os corredores. E lá encontramos os sujeitos da pesquisa. Conversando com os educandos sobre seu percurso na instituição e o meu na universidade, apontamos a necessária escuta às suas experiências e representações e como estas contribuiriam sobremaneira para refletirmos sobre o PROEJA e o Ifes. A resposta de educandos com os quais conversamos foi bastante positiva: dezessete estudantes aceitaram o convite para participação dos Grupos de Discussão, para a qual seria marcado um encontro posteriormente.

⁷ O termo refere-se aos estudantes que não têm período definido por estarem cursando disciplinas de diversos módulos.

⁸ Referência a um poema escrito por esse educando a uma pedagoga do PROEJA, no qual ele se intitula com esse nome.

A partir da consulta à disponibilidade de dias e horários dos educandos, enviamos o primeiro convite via *e-mail* e torpedo a todos os que demonstraram interesse em participar da pesquisa para um primeiro encontro em 9 de abril, na sala A1 do Ifes *Campus* Vitória, no horário de 18h30min às 20h. Nesse segundo contato, por causa de forte chuva, compareceram apenas três alunos do curso de Edificações, tendo os demais estudantes relatado posteriormente que não conseguiram chegar ao Ifes. Com os estudantes presentes combinamos agendar outro encontro para a semana seguinte. Desse modo, encaminhamos outro convite para um encontro em 16 de abril, no mesmo local e horário.

Para essa agenda compareceram cinco pessoas, sendo três educandos de Edificações e dois de Segurança do Trabalho. Além desses, um educando de Metalurgia compareceu para justificar a sua ausência e de mais um colega no Grupo, pois um professor que estava de licença médica havia retornado às aulas justamente naquele dia, e como já se encaminhavam para o final do semestre letivo, não haveria como ausentarem-se da sala de aula. Para o grupo de cinco estudantes – sujeitos da pesquisa e uma visitante (educanda do curso subsequente, que pediu para ficar na sala, pois aguardava uma colega participante da pesquisa para estudarem depois) – a pesquisadora leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização dos sujeitos, entregando-lhes uma cópia dos termos e recolhendo outra assinada.

Conforme planejado, a proposta metodológica dos Grupos de Discussão e o roteiro, elaborado em consonância com o problema e os objetivos da pesquisa, foram socializados com os partícipes, sendo destacado que o diálogo entre eles sobre suas experiências e trajetórias no PROEJA seria o cerne da pesquisa e a pesquisadora assumiria o papel de intermediadora das reflexões surgidas no grupo.

Elaboramos uma dinâmica de apresentação entre os educandos e a pesquisadora, com a finalidade de nos conhecermos, e para contribuir com a superação de alguma timidez inicial dos educandos. Esse momento mostrou-se muito proveitoso pelo fato de alguns educandos não se conhecerem, embora estudassem no mesmo *campus*. Essa apresentação foi o início do diálogo, que durou até as 20h.

O segundo Grupo de Discussão ocorreu no dia 23 de abril, no mesmo horário e local. Nesse encontro compareceram também cinco educandos, entretanto um

educando do curso de Edificações, que participou do primeiro grupo, não esteve presente, mas uma educanda, também do curso de Edificações, ausente no encontro anterior, participou dessa etapa da pesquisa. Desse modo participaram de toda a pesquisa seis educandos. Os registros foram feitos por gravação audiovisual com duração de 1h33min, no primeiro encontro e de 39min33s, no segundo. Infelizmente os estudantes de Metalurgia novamente não conseguiram comparecer e por esse motivo não puderam contribuir com o estudo.

A apresentação dos temas surgidos e as análises das falas dos atores nos Grupos serão trabalhadas no capítulo 6, intitulado “Representações e (con)formações de identidades”, no qual será também compartilhada a confluência das falas dos educandos às dos teóricos que nos auxiliaram em nossas formulações e reflexões.

Os caminhos percorridos com a pesquisa nos foram possíveis por essa escolha metodológica da abordagem qualitativa, que nos ensinou ser a metodologia um caminho construído no caminhar da investigação e não um dado *a priori*. Por isso nos sentimos seguras em adentrar as oportunidades apresentadas e modificar a direção dos passos anteriormente indicados no projeto de qualificação. No entanto, o fator de maior contribuição da metodologia assumida é o protagonismo dos educandos com os quais conversamos. São essas mulheres e homens o ponto de partida das reflexões produzidas.

3. CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DA PESQUISA

Quem nunca viu
 vai ver agora
 Jucutuquara vai mostrar a sua história
 Escola Técnica onde aprendi
 Uma profissão e agora sou feliz
 O Rio Branco tri-campeão
 São estas coisas que trago guardadas no coração.⁹
 Nascimento, 1972

Partiremos do entusiasmo do enredo carnavalesco do primeiro samba do Bloco Unidos de Jucutuquara, atualmente escola de samba, para apresentar geograficamente o lócus da pesquisa e da mesma forma tecer os contextos históricos, sociais e políticos com algumas discussões conceituais.

Localizado na região Sudeste, o estado do Espírito Santo tem uma área de 46.078 km² e população de 3.547.013 pessoas. A População Economicamente Ativa (PEA) localiza-se majoritariamente nas áreas urbanas (1.540.469 domicílios urbanos e 356.025 rurais)¹⁰ e sua capital, Vitória, é um dos municípios integrantes da região metropolitana da Grande Vitória (também formada pelos municípios de Serra, Cariacica, Vila Velha, Viana, Fundão e Guarapari), tem 93,38 km² e 327.801 habitantes.¹¹

⁹ Unidos venceremos, autoria de Everaldo Nascimento. Disponível em: <http://jucutuquara.com.br/samba1972.htm>. Acesso em: 18 jan. 2012.

¹⁰ Dados retirados do *site* oficial do governo do estado do Espírito Santo, com base no censo 2010. Disponível em: http://www.es.gov.br/site/Espirito_santo/infos_gerais.aspx. Acesso em: 6 jan. 2012.

¹¹ Dados retirados do *site* oficial da Prefeitura Municipal de Vitória – PMV, com base no censo 2010. Disponível em: http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo_2010/Dados_Universo/universo_vit.asp. Acesso em: 6 jan. 2012.

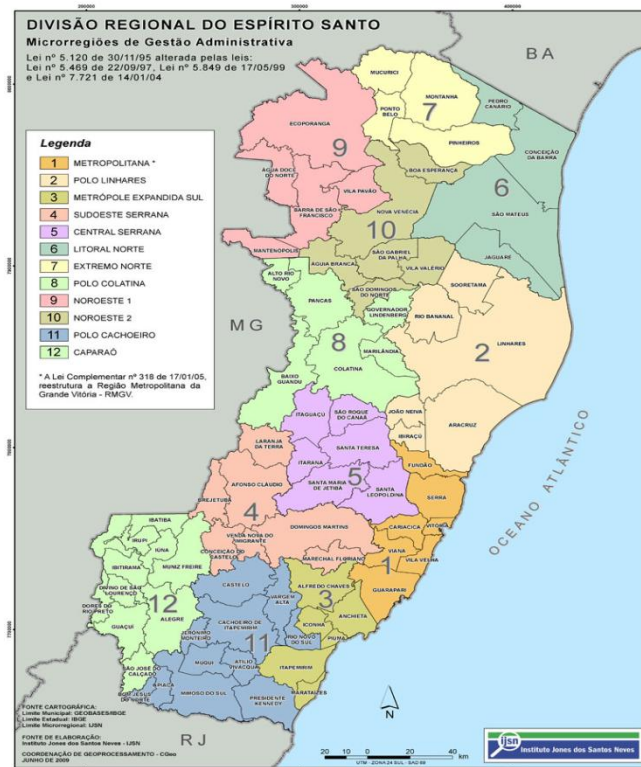


Figura 1 – Divisão regional Mapa 1: Espírito Santo
 Fonte: Estado do Espírito Santo (s/d)

A escola onde desenvolvemos a pesquisa, o Ifes *Campus* Vitória, localiza-se na capital capixaba, precisamente no bairro Jucutuquara, um dos 13 bairros da Região 3 de Vitória – Bento Ferreira (também composta por Consolação, Cruzamento, de Lourdes, Fradinhos, Gurigica, Horto, Ilha de Santa Maria, Ilha de Monte Belo, Jesus de Nazareth, Nazareth e Romão).



Mapa 2 – Região 3: Bento Ferreira
 Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (s/d)

O nome Jucutuquara é de origem indígena e pode significar JUCU-ITA-QUERA - "pássaro do buraco de pedra" ou YTICUTUQUARA - "conchas suspensas". Essa referência remete a um patrimônio natural da região, a Pedra dos Dois Olhos, com altitude de 296 metros, ponto mais alto da capital capixaba (DANIEL, 1999). Há registros de relatos sobre a ocupação da região do bairro pelos colonos e portugueses desde o século XIX, quando havia fazendas produtoras de algodão e cana-de-açúcar. Uma dessas fazendas, pertencente à família Monjardim, ainda hoje é referência na memória capixaba, sendo mesmo a sede da antiga fazenda um museu.

Além do Museu Solar Monjardim, outros espaços importantes para a cultura de Vitória estão no bairro: a Escola de Samba Unidos de Jucutuquara; o Mercado São Sebastião (construído em 1949, foi o primeiro mercado fora do centro da capital, e atualmente é um Centro de Referência do Artesanato Capixaba, com empreendimentos de economia solidária, além de ser palco de outras apresentações artísticas); a Fábrica 747 – antiga Fábrica de Tecidos Victoria¹² e posteriormente Companhia Manufatora de Tecidos (1941-1989) – que está sendo revitalizada pela prefeitura para sediar o Centro de Referência do Trabalhador); e bares tradicionais (Bar do Ceará e Copa 70), além de já ter sido sede do Rio Branco Futebol Clube e do extinto Cine Trianon.

Em 1896, ou seja, durante a última década do século XIX, um projeto regional de expansão e urbanização da capital idealizado pelo presidente de estado Moniz Freire¹³ (1892-1996), chamado Novo Arrabalde, transformou parte da Fazenda Monjardim em vila (MONJARDIM, 2003) e construiu uma estrada de rodagem, hoje Avenida Vitória, ligando a região à parte norte da cidade. Na década de 1920, a desapropriação continuaria, para construção de casas populares. No decorrer do

¹² Segundo Daniel (1999), em 1912 a fábrica, por falta de mão de obra, anunciou em jornais “que estavam contratando até meninos e meninas para trabalhar como ‘mestres habilitados’” (p. 24). Podemos inferir que parte dessas crianças poderia ser formada na Escola de Aprendizes e Artífices.

¹³ A escrita do nome do presidente de província José de Melo Carvalho Moniz Freire é fiel à grafia original, como se verificou nos documentos do período, estudados durante pesquisa de graduação em História, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFES), intitulada *A crise do projeto monárquico no Espírito Santo e o movimento republicano*. Muniz Freire é o nome do município, localizado na região sul do estado do Espírito Santo, que homenageia o citado político capixaba. As diferenças de grafia (Moniz/Muniz) já ocorriam no final do século XIX, e atualmente o nome do município se grafa com a letra *u*.

século XX, o bairro Jucutuquara foi se transformando, acompanhando o movimento de crescimento de Vitória, e em 1972, a então Escola Técnica Federal foi transferida da região do Parque Moscoso, no centro de Vitória, para um terreno desapropriado da antiga fazenda Monjardim.¹⁴

3.1 O PROJETO SOCIAL E EDUCACIONAL NO INÍCIO DA REPÚBLICA: A ESTRUTURAÇÃO E A MUDANÇA NO PERFIL DOS ESTUDANTES DO IFES

A criação da escola é anterior à década de 1970, inserida no contexto da Primeira República,¹⁵ quando foram criadas, por meio do Decreto n.º 7566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, nas capitais da Federação (exceto Rio Grande do Sul e Distrito Federal), as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), cujos objetivos – correcional e moralizante da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2009) – estavam explícitos no decreto, ao considerar

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909).

No contexto de início do século XX – fim da escravidão e, conseqüentemente, do aumento do número de trabalhadores assalariados; crescimento demográfico e industrial e urbanização – havia a intenção, por parte das elites que controlavam o estado, de instruir as classes populares com o propósito de formar mão de obra para

¹⁴ As informações sobre o bairro Jucutuquara foram retiradas do *site* da Prefeitura Municipal de Vitória. Disponível em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao3/jucutuquara.asp>>. Acesso em: 6 jan. 2012, e dos livros de Daniel (1999) e Monjardim (2003).

¹⁵ Primeira República ou República Velha corresponde ao período entre a Proclamação da República, em 1889, e a Revolução de 1930.

o nascente contexto industrial capitalista. Embora o Espírito Santo não representasse, no cenário nacional, a vanguarda da industrialização, o projeto da Presidência da República servia também como mecanismo político de presença e barganha com as elites locais (MANFREDI, 2002).

Com a educação, o Estado intencionava controlar a população, sobretudo as classes populares, por meio de um programa moralizador de instrução e programas de regeneração nacional (FRANCO, 2002) para (con)formar os cidadãos, ou seja, criar uma população “disciplinada, ordeira, trabalhadora, respeitadora e cumpridora das leis, portadora de hábitos e costumes saudáveis, para realização desse projeto e, necessariamente, alfabetizada” (FRANCO, 2002, p. 247). Não obstante a escolarização estivesse na pauta do ideal republicano, a universalização da escola pública não era garantida.

Desse modo, a educação refletia a luta de classes, categoria fundamental do pensamento marxista para analisar o desenvolvimento da sociedade burguesa, tal como está explícito na primeira frase de *O manifesto comunista*: “a história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, s/d, p. 11). Essa afirmativa elucida o pensamento marxista em relação aos conflitos nas relações sociais entre interesses antagônicos das classes. Marx e Engels indicam ser a sociedade capitalista o ponto culminante da revolução histórica das formas de sociedade divididas em classes, pois é nela que tais classes fundamentais se diferenciam e a consciência de classe é completamente desenvolvida (BOTTOMORE, 2001). Em nossa sociedade, a luta de classes está evidenciada, dentre outros espaços, nas relações educacionais. O projeto de educação formulado pela burguesia para a classe trabalhadora propõe uma escola laica, pública, gratuita e universal, projeto enraizado no ideário iluminista do conhecimento como livramento da tirania e do sofrimento.

Historicamente a burguesia, ao confrontar-se com o antigo regime feudal, uniu-se às classes trabalhadoras para a conquista do poder econômico e político, e nesse sentido exerceu uma ação revolucionária, pondo fim aos privilégios de origem divina dos reis e do clero. Porém, ao assumir o poder como classe hegemônica, busca defender apenas seus interesses e alija as classes trabalhadoras do exercício efetivo dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação.

Nesse sentido, o projeto de escola burguesa não prima pela superação da luta de classes, mas a ratifica, ao manter a divisão e a alienação, com base na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção (FRIGOTTO, 2011). Ponce (2001), ao analisar o contexto do século XVIII e XIX, apoiado nas declarações de teóricos burgueses, corrobora o pensamento de Frigotto quando destaca que “a burguesia não foi capaz de dar às massas durante todo esse tempo nem mesmo aquele mínimo de ensino que convinha aos seus próprios interesses” (p. 155).

Tais evidências persistem e são objeto de críticas e análises do presente modelo educacional, especialmente ao tratarmos da educação ofertada aos sujeitos trabalhadores jovens e adultos. Uma educação pautada na formação aligeirada e conformista, estruturada, ainda, nas funções do ensino supletivo “suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação” (VENTURA, 2011, p. 71), apesar do avanço e das conquistas no campo da legislação, que considera a educação como direito fundamental, reiterando assim uma prática de educação bancária e opressora que se contrapõe ao projeto de educação popular emancipador (FREIRE, 2011).

Nessa perspectiva, a educação reproduz a dualidade presente na sociedade: de um lado, uma educação acadêmico-generalista-intelectualizada, voltada às classes dominantes; e de outro, a educação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho para os trabalhadores. Para a primeira, o ensino propedêutico seguido do ensino superior; e para a segunda, uma formação com ênfase no aprendizado de formas de fazer, em habilidades psicofísicas (KUENZER, 2009), uma formação aligeirada, reduzida ao atendimento das necessidades do mercado e do Estado, sem perspectiva de emancipação (individual ou coletiva). Sobre essa questão, Ciavatta (2011, p. 35) destaca que na sociedade brasileira:

O ideal educacional, necessário à produção capitalista, implantou-se, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. Manteve-se sempre, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população.

Essa problematização envolve o fato de a sociedade brasileira ter uma dívida histórica com a classe trabalhadora, pois os trabalhadores foram e continuam sendo excluídos da educação e de todos os bens elementares à vida, pela condição de

pertencerem a uma classe determinada, ou seja, a “classe-que-vive-do-trabalho”,¹⁶ sustentando a classe que não trabalha, mas que vive do trabalho alheio, que é a burguesia (ANTUNES, 2009). Essa, ao mesmo tempo em que explora a força de trabalho do proletariado, nega-lhe o acesso ao conhecimento escolar, senão àquele suficiente para a produção capaz de contribuir com os “padrões de organização e funcionamento compatíveis com as necessidades relativas às características psicológicas e cognitivas consideradas necessárias para conformar a força de trabalho” (RUMMERT, 2011, p. 140).

3.2 AS MUDANÇAS NO SISTEMA PRODUTIVO E SUAS CONEXÕES COM O MODELO ESCOLAR

A organização escolar, nesse contexto, reproduz a organização do processo produtivo industrial, ao dicotomizar a formação entre conhecimento manual e intelectual. Na divisão social do trabalho (e no tipo de educação ofertada às classes trabalhadoras) evidencia-se a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. O primeiro, mais simples e relacionado às atividades manuais ou pouco complexas e, via de regra, menos qualificado, seria desempenhado pelas classes populares. Já o trabalho intelectual, mais complexo e abstrato, seria contemplado pela formação das elites.

Um exemplo desse processo pode ser percebido no regime disciplinar educacional da Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo (EAAES), nas primeiras décadas do século passado, que dirigia as finalidades educacionais para o modelo fabril presente na tríade de tratamento “higienista, correccional e assistencialista”

¹⁶ Antunes (2009) destaca o termo classe-que-vive-do-trabalho como forma de ser da classe trabalhadora hoje, cujo objetivo é conferir uma validade contemporânea e enfatizar o conceito marxiano de classes sociais. A intenção do pesquisador é contrapor as teses pregadoras do fim do trabalho, das classes sociais e da classe trabalhadora. Ao contrapor tais teses, enaltece a amplitude do ser social que vende sua força de trabalho em troca de salário e destaca que a classe trabalhadora hoje apreende sua efetividade, sua processualidade e sua amplitude.

(PINTO, 2006, p. 70) de crianças e jovens provenientes do proletariado: os chamados “desfavorecidos da fortuna”. Na ideologia higienista do período, era o Estado atuando contra a criminalidade, proveniente da ociosidade do povo.

Pode-se ilustrar essa mentalidade ao observar os critérios de ingresso na escola naquele momento. Com base nesses critérios somente seriam aceitos candidatos, além de pobres, sem anormalidades, moléstias ou deficiências físicas e/ou mentais (SUETH et al, 2009, p. 37). Para esses, o aparelho do Estado criara instituições especializadas e filantrópicas (hospitais, asilos, manicômios) para separá-los da sociedade, pois, como analisa Lobo (2008, p. 345):

Os corpos deformados ou descompassados no tempo da economia do gesto e dos movimentos para a eficiência disciplinar do trabalho permaneceriam, por muitos anos ainda, os corpos pesados do fardo social e da tutela médico-filantrópica.

Desse modo, os “infames da História” (LOBO, 2008) somente seriam incluídos no sistema escolar no início no século XX se pudessem contribuir, de algum modo, com o desenvolvimento nacional, e para isso, o poder público utilizava como argumento de racionalização do aproveitamento dos normais o perigo, o fardo social e o desperdício econômico para justificar a exclusão dos anormais da escola primária. Logo, o fator econômico constituía-se em elemento muito importante de segregação ou inclusão no sistema educacional, como destaca Lobo (2008, p. 390-391):

As vertentes da economia dos gastos e dos controles tornaram-se então mais visíveis pela apropriação por parte do Estado dos argumentos de médicos e pedagogos. Elas seguiam uma ordem de prioridades: primeiro o aproveitamento dos mais capazes, depois a recuperação dos menos capazes e por fim a manutenção de uma sombra dos que sobraram dos dois primeiros dispositivos. Tratava-se de um universo constituído, em sua maioria de trabalhadores de reserva (cuja mão de obra disponível assegurava o rebaixamento dos salários) como também dos considerados irrecuperáveis, os que povoavam asilos, hospícios, prisões, reformatórios, abrigos, assim como a maioria dos atendimentos especiais [...].

Entre os citados “trabalhadores de reserva” e os “irrecuperáveis”, estariam hoje os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos de nosso país. E para educadores, pesquisadores e militantes da EJA, não basta apenas incluir essa parcela da população na escola, sendo necessário garantir sua permanência e, além disso,

oferecer uma educação que tenha como referência a formação no/pelo trabalho como princípio educativo.¹⁷

Os pré-requisitos para ingressar na EAAES demonstravam a preocupação da instituição em solidificar o processo político e econômico da elite, fornecendo ao mercado profissionais qualificados e disciplinados. Por isso, enfatizou-se educação dos “desvalidos”, pois quanto antes o aparelho estatal corrigisse e controlasse a população, mais cedo evitaria perturbações à ordem social, uma vez que:

O desenvolvimento industrial, como modo de produção de vida, tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros (MANFREDI, 2002, p. 82).

O disciplinamento do operariado significava sustar e/ou controlar a afiliação do proletariado a movimentos operário-sindicais e outras associações mobilizadoras de reivindicações de direitos civis e trabalhistas diversos dos oferecidos pelo mercado capitalista e pelo Estado.

O perfil dos estudantes manteve-se sem muitas alterações, mesmo com as mudanças de nomenclatura da escola (Liceu Industrial de Vitória – 1937 e Escola Técnica de Vitória – 1942) resultantes das mudanças no processo político e econômico pelas quais a sociedade ocidental passou.¹⁸ Em 1942, a Reforma Capanema influenciou a oferta e modelos pedagógicos da educação brasileira. As leis de equivalência (década de 1950) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 fortaleceram esse processo ao articular o ensino técnico a outros níveis de ensino (LIMA, 2010, p. 99).

¹⁷ Conforme Frigotto (2005), com/no trabalho o homem cria e recria (na economia, na arte, na cultura, na linguagem e nos símbolos) o mundo humano, ou seja, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e a si mesmo, produzindo condições para manutenção de sua vida biológica e social. Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo se constitui em princípio ético-político, pois representa um dever e um direito, estreitamente ligado à reprodução histórica, social, cultural e natural (alimentação, proteção, subsistência) da vida humana.

¹⁸ Destacam-se, no contexto internacional, as Guerras Mundiais e, posteriormente, a Guerra Fria. Em âmbito nacional, a Era Vargas, o período de redemocratização e a ditadura civil-militar.

Pinto (2011, p. 19-20) esclarece que até o início da década de 1960, a prioridade nas práticas escolares era o disciplinamento do corpo e das mentes dos educandos. Tal objetivo era fundamental “à execução do trabalho no contexto do desenvolvimento da cidade de Vitória”, até que “outro modelo de formação profissional, centrado no domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos” (p. 20) ganhou força durante o fim da idade de ouro do capitalismo (ANTUNES, 2009).

A derrocada desse período foi marcada pela crise da década de 1970, cujas consequências promoveram a substituição na base técnica produtiva do trabalho vivo (trabalhador) pelo trabalho morto (maquinaria). Entretanto, a redução do trabalho vivo em detrimento do morto não significa sua eliminação, uma vez que aquele não pode ser eliminado pelo capital do processo de criação de valores. Nesse processo, ocorre o aumento, bem como “a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido” (ANTUNES, 2009, p. 119). O capital recorre às formas precarizadas e intensificadas de exploração do trabalho, reduz o seu tempo físico e o trabalho manual direto, ampliando o trabalho qualificado, além da dimensão intelectual e multifuncional do trabalho.

A dual relação entre trabalho vivo e morto evidencia um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva. Nesse contexto, o trabalho vivo, ao ser convertido em trabalho morto a partir do momento em que a máquina informacional passa a desempenhar atividades inerentes à inteligência humana, é um dispositivo para o processo de “objetivação das atividades cerebrais na maquinaria, de transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada” (ANTUNES, 2009, p. 124).

Cria-se então uma contradição entre capital e trabalho assalariado, na qual o sujeito (trabalho vivo), despojado de seu ofício, torna-se supérfluo:

mediante a divisão do trabalho de onde resulta, por consequência, uma depreciação da própria capacidade de trabalho [...]. A base sobre a qual se desenvolve o mais-trabalho é o tempo de trabalho necessário, apesar de, aqui, buscar-se consolidar justamente o contrário: calcula-se qual o *quantum* determinado de mais-trabalho é possível obter perante a um *quantum* determinado de trabalho necessário (MARX, 1994).

Tais relações configuram novas subjetividades da classe trabalhadora, diante das novas reconfigurações do capital. Como caracteriza Alves (2011), ocorre uma captura da subjetividade do trabalhador pelo capital, que se expressa por meio da

constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamentos de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção. Os dispositivos organizacionais do novo modelo de gestão, mais do que as exigências da organização industrial do fordismo-taylorismo, sustentam-se no “envolvimento” do trabalhador com tarefas da produção em equipe ou jogos de palpites para aprimorar os procedimentos de produção [...] Na nova produção do capital, o que se busca “capturar” não é apenas o “fazer” e o “saber” dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização (ALVES, 2011, p. 111).

No ambiente educacional, a captura da subjetividade do trabalhador também se faz presente e é expressa e sustentada por conceitos (sociedade do conhecimento, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo, polivalência e competência) alinhados a propostas educacionais alicerçadas em princípios como os quatro pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a saber: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos.

O percurso de reconfiguração (subjetiva e objetiva) da classe trabalhadora transpassa o fio da história e, como buscamos apresentar, não pode ser deslocada das relações sociais. Logo, as mudanças no sistema produtivo são observadas também na escola, por exemplo.

Ao entrelaçar essa discussão com a constituição do público para o qual a educação profissional se volta desde a instituição da rede federal de educação (1909), é preciso destacar que as transformações do capital ao longo do século XX demandavam a formação de “novos” sujeitos. No caso da Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) – assim denominada em 1965 – o público atendido mudou substancialmente e os chamados desvalidos da sorte deram lugar à classe média capixaba (OLIVEIRA, 2008), que passou a ser presença majoritária na escola, a qual foi se distanciando cada vez mais das classes populares.

Para compreender essa mudança do perfil de sujeitos da educação profissional, é preciso ter em mente que no contexto da primeira metade da década de 1960 o Brasil vivenciou uma disputa no campo social de dois projetos educacionais

distintos: um voltado para a educação funcional, primando pelo treinamento de mão de obra, para atender a expectativa de país subordinado ao capital internacional, de industrialização intermediária (ANTUNES, 2009); outro se alentou como utopia naquela conjuntura com os princípios de libertação e conscientização do povo brasileiro, e buscou valorizar a cultura e a participação das classes populares no campo e na cidade no processo de renovação social e política. De acordo com Fávero (s/d, p. 1):

no auge do populismo brasileiro e simultaneamente no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, de que todos sabemos as consequências, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil.

As experiências de educação libertadora e conscientizadora levadas a efeito pelos movimentos de cultura e educação popular na década de 1960 ganharam expressão no cenário nacional e internacional, e constituíram um importante movimento de articulação entre educação e cultura, além de orientarem sua atuação educativa para uma ação política (FÁVERO, 2009) na perspectiva da emancipação social, política e econômica das camadas populares urbanas e rurais brasileiras.

Dentre as diversas experiências, destacamos o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal; o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Educação de Base (MEB), parceria entre a Igreja Católica e governo federal; a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), um dos movimentos mais expressivos no contexto e que expande para além das fronteiras pernambucanas a experiência de Paulo Freire com a alfabetização e a conscientização de adultos (FÁVERO; JÚNIOR, 2009).

De acordo com Fávero e Júnior (2008) o protagonismo da CEPLAR possibilitou sua articulação com o Ministério da Educação (MEC) no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), durante o governo de João Goulart.¹⁹ O Plano previa ampliar o sistema Paulo

¹⁹ O governo de João Goulart (1961-1964) foi marcado pelas tensões entre as forças conservadoras e progressistas nacionais. O centro do plano político de Jango eram as *Reformas de Base*, um conjunto de iniciativas que previam as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, universitária e, sobretudo, agrária (FERREIRA, s/d). O projeto de desenvolvimento político e econômico independente dos ditames do capital internacional norte-americano foi erradicado pela ditadura civil-militar em 1964.

Freire²⁰ para todo o país e alfabetizar 5 milhões de adultos em dois anos. A hostilidade das forças conservadoras nacionais ao PNA e aos movimentos foi imediata, criminalizando, derrubando escolas, ameaçando educandos e monitores, e criando uma imagem negativa frente à opinião pública. Dado o contexto da Guerra Fria, a vinculação com o comunismo era um dos argumentos mais eficazes para amedrontar a população, e frases pichadas como “A CEPLAR é de Moscou” ratificavam a tensão criada. Mesmo diante da difamação e tensão estabelecida, a direção da Campanha continuou com os trabalhos até a deflagração do movimento golpista dos militares.

A CEPLAR e os demais movimentos citados estiveram frequentemente articulados a sindicatos, associações, movimentos sociais, universidades e às igrejas católica e protestante ligadas à Teologia da Libertação, e tiveram seus projetos desarticulados e/ou abortados pela ditadura civil-militar com o golpe de 1964. A partir dessa intervenção, o modelo educacional tecnicista, particularmente executado pelas escolas profissionalizantes, que atendia aos interesses da elite nacional e ocidental capitalista, ganhou espaço e sufocou o projeto de educação popular.

No contexto dos anos de 1970 e 1980, “a questão da democratização do acesso e da permanência evidenciava-se como o caminho em busca da crescente elitização como estratégia para superar a identidade correcional-assistencialista [...]” (PINTO, 2011, p. 35), marca da educação profissionalizante desde a década de 1910. As transformações fomentadas pelo conjunto da legislação e práticas pedagógicas são reflexos das mudanças também ocorridas no mundo do trabalho com a intensificação da industrialização pelo modelo de substituição de importações.

²⁰ Após trabalhar com a alfabetização de adultos das classes populares no MPC e na CEPLAR, Paulo Freire sistematizou os conhecimentos provenientes dessa prática e realizou a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte. Ali foram alfabetizados 300 educandos em 40 horas, o que atingiu grande repercussão nacional e internacional, especialmente pelo método inovador, com forte conteúdo político-ideológico e fundamentado no conceito antropológico de cultura para discussões nos círculos de cultura (FÁVERO, 2009). O sucesso de Angicos e a vitalidade dos movimentos sociais no período, especialmente estudantil, provocaram a escalada do sistema em todo o país. Em fins de 1963, foi elaborado o Plano Nacional de Alfabetização, visando alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos. O PNA teve início no estado do Rio de Janeiro, mas foi interrompido logo após o golpe civil-militar de 1964.

No campo educacional a legislação (Lei n.º 5.692/71; parecer n.º 76/75; e Lei n.º 7.044/82) reproduz o paradigma taylorista-fordista²¹ (LIMA, 2010) que separa o saber acadêmico do saber para o trabalho, sobretudo na educação profissionalizante voltada a formar força de trabalho qualificada, enquanto a educação para as elites era ofertada por escolas propedêuticas, a partir das quais o educando poderia cursar o ensino superior.

Na década de 1990, marcada pelo modelo tecnológico-fragmentário²² de produção, a Reforma da Educação Profissional promovida pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e pelo Decreto n.º 2.208/97 estabeleceu um anacronismo com o mundo do trabalho, desarticulando o ensino técnico ao dicotomizar formação geral e profissional e romper com o princípio de equivalência, com a formação integral e especializada, evidenciado pela obrigatoriedade de separação entre o ensino médio e a educação profissional.

Tal movimento induziu as ETFs a ofertar cursos de educação básica e educação profissional, de forma concomitante ou subsequente. Esse modelo evidencia a reprodução da dualidade estrutural na educação. De acordo com Pinto (2011), a reorganização curricular do período foi marcada pelo tensionamento das práticas pedagógicas divididas entre a área profissional e a formação propedêutica.

Ao indagar “formação para o trabalho, destinada a uma parcela de alunos oriundos das camadas populares, ou formação para a continuidade de estudos na universidade?”, Pinto (PINTO, 2011, p. 33) reflete que essa oferta de educação profissional reproduz a dicotomia histórica. Assim, faz-se necessário salientar que o

²¹ O *Taylorismo* consiste em um sistema de organização do trabalho elaborado por Frederick Wilson Taylor no período de transição entre os séculos XIX e XX para superar a “queima” de tempo na produção industrial, promovendo para esse fim a divisão técnica do trabalho (industrial e administrativo), subdividindo funções e atividades ao extremo, entre vários trabalhadores, dentro de moldes rígidos previamente analisados, planejados e definidos pela empresa. O *Fordismo*, por sua vez, foi criado por Henry Ford e apresenta como princípio básico a padronização e a fabricação em larga escala dos produtos em linha de produção numa série que percorre todas as fases produtivas, e na qual o grau de complexidade do trabalho foi excessivamente limitado e simplificado (PINTO, 2010).

²² Lima (2010) apresenta três modelos pedagógicos que vigoraram durante o período republicano na educação brasileira: o correcional-assistencialista (1909-1942); o taylorista-fordista (1942-1996); e o tecnológico-fragmentário (1996-2002). Tais modelos expressam as mediações exercidas pelo Estado no dado período e o processo de ruptura-continuidade entre eles.

modelo de formação profissional praticado determinou uma formação aligeirada, fragmentada e voltada para o mercado de trabalho.

Retomemos a discussão sobre o decreto n. 2.208/97, como braço da política governamental de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esse governo demarcou, no cenário brasileiro, os trilhos da lógica neoliberal de acumulação do capital e da reestruturação produtiva. No momento da emergência de um governo de cunho popular, com a posse de Lula, em 2003, reorientou-se a política nacional, adotando-se políticas compensatórias com a indução de programas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

Para uma análise profícua desse processo transitório, especificamente no que tange à política voltada para a EPT nas distintas propostas dos governos FHC e Lula, é preciso discutir o contexto de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/04. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o governo Lula representou a abertura de um caminho de disputas políticas e ideológicas frente ao projeto neoliberal anterior. Nesse contexto, a elaboração e efetivação de um projeto progressista “precisava ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29) e no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse contexto é preciso lembrar a tentativa de restabelecimento do processo histórico de lutas da sociedade civil em prol da reconstrução de um Estado de direito, que marcaram a década de 1980 no cenário de redemocratização do Brasil, após duas décadas da ditadura civil-militar. Naquele momento também receberam destaque as mobilizações em prol da educação e do Fórum em Defesa da Escola Pública, o percurso de elaboração e promulgação da Constituição de 1988 e o primeiro projeto da LDB apresentado pelo deputado Octávio Elísio.

A proposição do deputado Elísio, ao incorporar as reivindicações de intelectuais progressistas, sinalizava a “formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25). Malgrado o projeto, o conjunto de legislação voltada para educação na década de 1990, com destaque para a LDB nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/97, regulamentou a fragmentação e o aligeiramento da educação profissional, explícitas em ações como o Plano Nacional

de Formação Profissional (PLANFOR). Esse processo de contradições e disputas teóricas culmina com o Decreto nº 5.154/04.

Como já foi dito, a mobilização dos setores educacionais ligados à discussão do campo “educação e trabalho” já vinha ocorrendo desde a década de 1980. A principal crítica à política voltada para a EPT, sobretudo representada na reforma da Educação Profissional, dizia respeito à dualidade entre ensino médio e educação profissional e suas consequências para a formação dos trabalhadores. Assim, para construir uma política de educação profissional diversa da apresentada até então, o governo promoveu, em 2003 e 2004, debates, encontros e audiências com representantes da sociedade civil, dos intelectuais e do governo para debater e contribuir com a construção de novos rumos para a política educacional do país.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (PACHECO, 2012, p. 27).

O Decreto nº 5.154/04 foi uma solução transitória e, para além de suas contradições, buscou restabelecer as “condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa política na década de 1980” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 37) e aponta como direção a base unitária e politécnica do ensino médio. No que tange à política de formação de educandos da Educação de Jovens e Adultos, o decreto indica a oferta de cursos nessa modalidade:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. [...]

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, *preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos*, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Assim, o Decreto nº 5.154/04 indica um novo momento que se iniciava para a EJA: sua integração com a EPT, especialmente com o Decreto nº 5.478/05, que cria o PROEJA e, posteriormente, com o Decreto 5.840/06, que atualiza o Programa. Pois

a revogação do Decreto 2.208/97 recoloca a possibilidade da oferta de cursos da educação profissional de forma integrada com a educação básica abrindo caminhos para o atendimento de jovens e adultos, com trajetórias educacionais interrompidas, em ofertas educacionais que incorporem suas especificidades no que concerne aos conhecimentos, tempos e metodologias de ensino-aprendizagem adequados às diferentes condições de vida, saberes e graus de letramento dessa população (PACHECO, 2012, p. 35).

A aproximação entre EJA e EPT é fruto da mobilização social para criação de políticas de inclusão social, tendo em vista a institucionalização da EJA como instrumento para formação da classe trabalhadora (PACHECO, 2012). A Portaria Ministerial nº 2.080/05 confiava à rede federal de ensino a oferta de ensino médio profissionalizante integrado à educação de jovens e adultos. Esse instrumento legal conferiu sustentação para a criação do PROEJA.

Nesse contexto de confluência da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, antes mesmo do PROEJA, surge em 2001, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). Com vistas a superar uma proposta educacional excludente e aligeirada, em 2001 um grupo de educadores da Instituição comprometidos com a educação das classes trabalhadoras afastadas da rede federal de ensino técnico criou o EMJAT. Em uma das experiências pioneiras da EJA na rede federal, no EMJAT, trabalhadores jovens e adultos com idade a partir de 18 anos poderiam cursar o ensino médio, e após sua conclusão, era possível o ingresso em um curso técnico subsequente.

Os educandos do EMJAT caracterizavam-se por serem, na maioria, oriundos das redes públicas municipais e estaduais, muitos já tendo frequentado o ensino médio ou cursado ensino supletivo (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2007). Com uma proposta curricular-metodológica diferenciada, os educadores do EMJAT procuraram romper com as práticas educacionais tradicionais e promover uma educação emancipadora de base científica e humanista para as classes populares. O EMJAT

representou uma reabertura (conquistada) da rede federal para as classes trabalhadoras, uma vez que desde a década de 1960 a seletividade e elitização da rede federal “como estratégia de superar a identidade correcional-assistencialista” (PINTO, 2011, p. 35) alijou os pobres de uma das maiores redes de ensino público de nosso país (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, ao rememorarmos uma das práticas que relaciona Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica, buscamos evidenciar o processo histórico de luta de classes para afirmação da educação pública como direito. Mas o EMJAT foi um caso particular, para não dizer exceção, no quadro que se desenvolvia no contexto da política educacional para a educação profissional no país desde a redemocratização e materializada no Decreto nº 2.208/1997, que primava pela desintegração entre a formação geral e a formação técnica (OLIVEIRA; PINTO, 2012).

A experiência do EMJAT pôs a nu desafios na operacionalização do curso e nas práticas pedagógicas, com destaque para “a falta de formação dos professores e gestores para lidar com a modalidade EJA e sua relação com a educação profissional; a ausência de um suporte na legislação [...] e a organização curricular” (OLIVEIRA; PINTO, 2012, p. 15-16). No entanto, apesar das fragilidades, o EMJAT constituiu um novo horizonte para discussão da EJA e da EPT no Ifes, impulsionando educadores à prática da pesquisa e formação continuada, além de ter sido muito importante para o instituto capixaba no período de aplicação de uma nova política de educação profissional e tecnológica no âmbito da rede federal de educação fundamentada nos princípios da formação integral com o PROEJA. Embora com concepções diferentes (como a formação integrada), na transição do EMJAT para o PROEJA, muitas práticas curriculares e pedagógicas mantiveram-se, assim como desafios permaneceram e outros surgiram.

4 PROEJA: LUTA SOCIAL E POLÍTICA POR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPATÓRIA PARA A CLASSE TRABALHADORA

De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado
 De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 - Garrafa, prato, facão -
 Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção.

Olhou em torno: gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!
 Tudo, tudo o que existia
 Era ele quem o fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário que sabia
 Exercer a profissão.
 Vinicius de Moraes

O poema *Operário em construção*, de Vinicius de Moraes, traduz a representação simbólica do trabalho, sendo este, mais do que atividade exercida, o fundamento de sentido²³ da vida humana. No texto acompanhamos o processo de superação da alienação e a emancipação do operário, que de sua experiência como trabalhador desperta para a consciência da representação social, cultural e econômica do trabalho como dimensão fundamental do ser social e criador de valor.²⁴ Valor de uso e não de troca, que possibilita a satisfação das necessidades básicas dos seres humanos. Valor que nasce de suas mãos como expressão de seu ser e de sua

²³ O conceito de sentido “compreende tanto a capacidade de receber sensações quanto a consciência que se tem das sensações e, em geral, das próprias ações. Capacidade que na filosofia moderna é chamada mais frequentemente de sentido interno ou reflexão (J. Locke), sentido íntimo (Maine de Biran) ou consciência” (ABBAGNANO, 2007, p. 1.039).

²⁴ Para Marx, no sistema capitalista o valor constitui uma relação social do trabalho, que assume uma forma material. O valor é a objetificação ou materialização do trabalho abstrato, mas aparece em forma de valor de troca da mercadoria. Diante do exposto, valor de uso é a utilidade da mercadoria para o usuário, ou seja, o que lhe permite ser trocado e não tem relação quantitativa sistêmica com o valor de troca de uma mercadoria. Já o valor de troca é reflexo das condições de produção da mercadoria, do tempo socialmente necessário à sua produção, e constitui a forma necessária de aparência do valor. Outrossim, “a contradição entre valor de uso e o valor de troca, inerente à forma mercadoria, quando se expressa na força de trabalho enquanto mercadoria, é a origem da mais importante contradição social da produção capitalista: a divisão de classes entre operários e capitalistas” (BOTTOMORE, 2001, p. 402).

subjetividade de operário que se faz ao exercer a profissão. A partir desse momento, ele se transforma, compreende a luta de classes, a exploração e opressão sob a qual é constituída a história dos trabalhadores.

Dialogando com nosso contexto de pesquisa, o poema nos interpela sobre a necessidade de (re)pensar a função da educação e da escola como lugar de produção de conhecimentos e socialização de saberes. Embora tenhamos como marca social da escola²⁵ (GRAMSCI, s/d) um modelo educacional historicamente constituído pela ideologia dominante e voltado para a formação da burguesia, iniciativas de uma educação que supere tal modelo não podem ser tornadas invisíveis. Compreendemos ser a constituição do PROEJA uma das iniciativas para superação da histórica separação entre a escola e a vida, como nos alerta Gramsci. Igualmente, representa a tentativa de elaboração de um projeto que possa sobrepujar a dicotomia trabalho manual-intelectual em prol da formação integral do trabalhador, tendo o trabalho como princípio educativo.

O PROEJA foi instituído por meio do Decreto nº 5.478/05, com o qual o governo federal buscava não apenas atender a demanda educacional do ensino regular, mas vinculá-la à educação profissional técnica. Portanto, “o PROEJA pode ser analisado nesse contexto como uma política de inclusão social criada sob a lógica de que os serviços educativos devem servir aos pobres” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 92). A partir dessa constatação, as autoras analisam o PROEJA como

um dilema político e epistemológico colocado como política pública em meio a outras políticas diversas que se encontram diluídas no conjunto nada harmônico da correlação de forças presentes nos governos e na sociedade (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 94).

Essa afirmação, apesar das alterações legais no PROEJA, nos provoca a lançar um olhar atento ao percurso do Programa na rede federal, a fim de refletir sobre o modo como essa proposta de inclusão dos sujeitos da EJA ocorre atualmente.

²⁵ Gramsci (s/d) esclarece que os grupos sociais têm “um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, diretiva e instrumental” (p. 125).

Conforme versa o Decreto nº 5.478/05, o PROEJA foi instituído nos Centros Federais de Educação, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (art. 1º), cabendo a essas instituições a estruturação do Programa (art. 5º). O PROEJA se voltaria para a formação inicial e continuada de trabalhadores, assim como para a educação profissional técnica de nível médio. Os cursos ofertados ao ensino médio contariam, já naquele ano, com o mínimo de 10% do total das vagas para ingresso na rede federal, cabendo ao Ministério da Educação estabelecer o percentual adotado anualmente (art. 2º). Em relação à carga horária dos cursos de nível médio, estabeleceu-se o máximo de 2.400 horas, sendo no mínimo 1.200 horas para formação geral e a carga horária mínima estabelecida para formação profissional (art. 4º). O decreto previa, ainda, saídas intermediárias dos estudantes com a certificação de conclusão do ensino médio (se concluída a parte de formação geral do Programa) com qualificação para o trabalho (art. 6º).

Todavia, para Moura e Henrique (2007), o Decreto nº 5.478/05 desconsiderou a realidade vivenciada pela rede federal de ensino durante a vigência do Decreto nº 2.208/97, que proibiu a oferta da Educação Básica integrada à Educação Profissional, o que levou algumas instituições a diminuírem o número de profissionais ou a deixarem de ofertar o ensino médio regular. Somente em 2004, com a substituição do citado decreto pelo Decreto nº 5.154/04, o ensino médio voltou a ser ofertado de forma integrada à Educação Profissional.

Moura e Henrique (2007) ainda salientam que o governo federal, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), organizou uma série de oficinas pedagógicas no segundo semestre de 2005, a fim de prover a capacitação dos gestores institucionais. Desses encontros emergiram discussões e fortes críticas ao Decreto nº 5.478/05, assim como se ratificou a necessidade de promover mudanças substanciais no seu texto. Nesse contexto, o governo elaborou um Documento Base (BRASIL, 2007) e um novo Decreto, nº 5.840/06, contemplando as modificações sugeridas e substituindo o decreto anterior.

O Decreto nº 5.840/06 estabeleceu que o PROEJA abrangeria a formação inicial e continuada de trabalhadores (ensino fundamental ou médio) e a educação técnica,

integrada ou concomitante, de nível médio. Também ampliou a oferta dos cursos para as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, e ainda para as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical, Sistema S²⁶ (art. 1º). Assim, prorrogou o prazo para a aplicação do Programa até 2007 nas instituições federais de educação profissional (art. 2º) e estipulou a carga horária mínima exigida em 2.400 horas para o nível médio.

Com o advento do programa, três modalidades da educação separadas historicamente no âmbito do poder público – Educação Básica, Educação Profissional (EPT) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – configuram nova possibilidade de oferta de educação para a classe trabalhadora.

Com o PROEJA, um locus importante para o desenvolvimento da política de integração da EJA com a EPT foram as instituições ligadas à rede federal de ensino, compelidas a ofertar cursos do programa desde o decreto de 2005. Mesmo diante dos desafios e limites surgidos nesse processo, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (por meio da Lei nº 11.892/08, que também criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia²⁷), ratificou a continuidade da política de formação de trabalhadores jovens e adultos, compromisso presente na lei, ao apresentar dentre os objetivos dos institutos,

ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente* na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Parece-nos evidente a preocupação do governo em afirmar a EJA na rede federal de ensino, ao mesmo tempo em que apresenta novos desafios para a configuração da

²⁶ O Sistema S configura “uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial” (MANFRED, 2002, p. 179). O Sistema S é formado, no setor industrial, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e pelo Serviço Social da Indústria (Sesi); no setor de comércio e serviços, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc); no setor agrícola, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (Senar); no setor de transportes, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (Senat) e pelo Serviço Social de Transportes (Sest). Completam o sistema o Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae) e o Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (Sescoop).

²⁷ O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) foi composto pelo CEFETES (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa. Posteriormente foram inaugurados os *campi* Barra de São Francisco, Guarapari, Ibatiba, Montanha, Piúma, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha.

EJA integrada à EPT na rede federal. Entretanto, como refletimos, as mudanças nas conjunturas histórica e política são motores de mobilizações, no sentido de criar movimentos e ações na luta por um projeto de sociedade e educação voltado para a emancipação das classes trabalhadoras.

Além dessas reflexões, é importante ressaltar que apenas algumas unidades dos antigos CEFETS já detinham experiência na oferta da EJA: Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. No entanto, tais experiências não explicitavam propostas ou metodologias análogas às do PROEJA, o que não diminui sua importância, transparecendo, no entanto, as diferenças em relação à proposta do programa, cujos princípios²⁸ vinculam-se à luta social pela superação do processo histórico de descontinuidade de propostas, formação aligeirada e tênues políticas voltadas para a EJA (BRASIL, 2007).

O PROEJA vislumbra uma política de educação perene, que se faz ao longo da vida e auxilia na emancipação e humanização dos sujeitos da EJA, valorizando seus saberes, sendo subsidiado por um currículo integrado

com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Tão importante quanto assumir uma concepção de formação integral para as classes que vivem do trabalho é considerar as especificidades de educandos da EJA no programa. Desse modo, o PROEJA constitui um dos mecanismos de diminuição da lacuna educacional de parcela considerável da sociedade brasileira, formada por jovens e adultos trabalhadores, que por diversos motivos não concluíram o ensino básico na idade regular. Podemos verificar as afirmações anteriores nos dados do

²⁸ O Documento Base do PROEJA apresenta como princípios do programa: 1º inclusão da população em suas ofertas educacionais; 2º inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; 3º ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; 4º trabalho como princípio educativo; 5º pesquisa como fundamento da formação; e 6º condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007, p. 37-38).

censo de 2010,²⁹ no qual se destaca o número de pessoas a partir de 15 anos na região da Grande Vitória que concluíram o ensino fundamental:

TABELA 01 – PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR GRUPOS DE IDADE E SEXO, SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO E A COR OU RAÇA – CARACTERÍSTICAS GERAIS DA POPULAÇÃO.

Brasil	27.511.216
Espírito Santo	505.116
Grande Vitória	252.616

Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2012).

Os dados da tabela conduzem-nos a conjecturar que parte desse público (os sujeitos com idade a partir de 18 anos) representam os possíveis educandos para o PROEJA nos *campi* do Ifes. Esses sujeitos têm no PROEJA mais uma possibilidade de exercer o direito de ocupar o espaço da educação pública para retomar e concluir os estudos e, portanto, aumentar a escolaridade, além de obter uma habilitação profissional que contribua com sua formação social e cidadã.

Contudo, é preciso apresentar as singularidades dos homens e mulheres que fazem parte da educação de jovens e adultos. Sobre essa questão, o Documento Base (BRASIL, 2007) compreende a necessidade de reconhecer a diversidade (trabalhadores, jovens, adultos, idosos, afro-brasileiros, mulheres, povos do campo e da floresta, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros) e características de educandos, “por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência” (BRASIL, 2007, p. 43).

Diante da diversidade e especificidade da EJA, o PROEJA tem como grande desafio “a construção de uma identidade própria para os novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos” (BRASIL, 2007, p. 42).

²⁹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem como referência a idade de 15 anos. Por esse motivo não foram apresentados os dados com pessoas a partir de 18 anos.

4.1 O PROEJA NO IFES *CAMPUS* VITÓRIA

Pioneira na oferta de EJA na rede federal de ensino, tal como na aplicação do PROEJA, a experiência do *campus* Vitória do Ifes foi e é marcada por diversos desafios epistemológicos, estruturais, curriculares, pedagógicos e culturais. Tais desafios corporificam a complexidade da inserção do programa e demonstram que a validação dos direitos vai além do poder da lei, mas é consolidada ou não no cotidiano, nas experiências dos sujeitos envolvidos.

Concomitante à oferta dos cursos do PROEJA, o governo federal incentivou a formação de uma rede de pesquisa para acompanhar, discutir, formar, propor e dialogar com educadores, pesquisadores e gestores das instituições em que o PROEJA fora executado, por meio da oferta de cursos de especialização³⁰ e do Edital nº 03/2006 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que instituiu o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-Capes/Setec (MACHADO, 2011).

Em relação aos projetos selecionados no edital n. 03 CAPES/SETEC para efetivarem suas pesquisas entre 2007 e 2010, destaco a proposta de número 022, intitulada *Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA no Espírito Santo*, elaborada em parceria interinstitucional entre a UFES e o Ifes. No contexto capixaba, além da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com a defesa de uma tese e dez dissertações entre 2007 e 2012, o grupo de pesquisa promoveu um encontro de estudos de formação continuada com os educadores do PROEJA entre 2007 e 2011, além de seminários. Merece referência a articulação das ações

³⁰ No que concerne ao curso de especialização, O Ifes ofertou três turmas na modalidade presencial em 2006, 2007 e 2008 nos *Campi* Vitória, Serra, Colatina e São Mateus e desde 2010 a oferta ocorre na modalidade a distância, em que 84 alunos já terminaram o curso distribuído entre os polos de Alegre, Baixo Guandu, Cachoeiro de Itapemirim, Domingos Martins, Linhares, Pinheiros, Santa Tereza, Venda Nova do Imigrante e Vitória no decorrer desses três anos (OLIVEIRA E CORRÊA, 2012). A oferta não ocorreu simultaneamente em todos os *campi* e polos citados.

do grupo com o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo (FÓRUMEJA/ES) e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da UFES. As ações do Grupo tiveram como principais resultados o acompanhamento das políticas e a luta pela afirmação e o fortalecimento do PROEJA na formação integral dos trabalhadores jovens e adultos.

Retomando a discussão sobre a oferta dos cursos do PROEJA aos trabalhadores jovens e adultos, algumas considerações são pertinentes para a compreensão das ações e repercussões do PROEJA com o Ifes.

O Ifes *Campus* Vitória oferta três cursos do PROEJA: Edificações (no período noturno e entrada anual), Metalurgia (no período noturno e entrada semestral) e Segurança do Trabalho (no período vespertino e entrada semestral), com duração de quatro anos e oferta de 32 vagas (Metalurgia e Edificações) e 36 vagas (Segurança do Trabalho).



Imagem 01: entrada principal do Ifes Campus Vitória
Fonte: *site* do Ifes

O PROEJA foi assumido pelo coletivo de educadores e pesquisadores envolvidos como desafio ético-político e epistemológico pelo grupo capixaba que ciente dos descaminhos a serem enfrentados na instituição para consolidação do programa, que “exige da escola profundas reformulações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para ela convergem quando recebe os alunos da classe trabalhadora” (OLIVEIRA; PINTO, 2012, p. 26).

Nesse contexto, Ferreira e Oliveira (2010), ao analisarem os dilemas, desafios e possibilidades do período de instalação do PROEJA no *Campus* Vitória do Ifes,

apontam o alto índice de “evasão” de educandos como resultado dos problemas enfrentados nesse processo. A questão da “evasão” discutida pelas pesquisadoras constitui um dos desafios do PROEJA no Ifes, dentre os quais se destacam: a atuação da gestão, as resistências e as dificuldades de alguns educadores, a rotatividade dos professores contratados, o currículo integrado e, sobretudo, a entrada de trabalhadores jovens e adultos das classes populares. Esses desafios corporificam o campo de instabilidade política e cultural sobre o qual o PROEJA foi edificado em Vitória.

Embora concordemos com a afirmação de que “de modo geral é duvidoso afirmar sobre os impactos das ações do PROEJA no âmbito do Ifes, tendo em vista as dificuldades vividas no processo de sua implementação” (OLIVEIRA; PINTO, 2012, p. 39), não podemos desconsiderar que no entremeio das veredas desse percurso, ações foram impulsionadas para transpor o quadro de instabilidade do PROEJA no Ifes: a formulação de um novo Projeto Político Pedagógico, a elaboração de material didático³¹ e quatro encontros de educandos são exemplos dessa mobilização em torno do PROEJA.

Destarte, corroboram com as reflexões sobre o PROEJA as ideias das professoras Machado e Oliveira (2012), que demarcam como desafio para o PROEJA contribuir para a compreensão (por parte dos educandos e das instituições) de uma formação humana voltada para o mundo do trabalho (que representa o mundo da vida), onde o homem, como ser inacabado, trilha sua emancipação para além da lógica do capital. Em suas palavras,

O desafio a que se refere esta concepção do PROEJA, de uma educação que ultrapassa a relação mecânica com os interesses econômicos, e ainda se compromete a enfrentar as consequências de um sistema econômico desigual, mas ainda é grande demais e pouco compreensível para o conjunto dos alunos envolvidos no programa [...]. Mesmo assim, o retorno à escolarização tem representado a esses jovens e adultos trabalhadores e a essas instituições, momentos de tensão e contradições que, em alguma medida, indicam que há uma conformação sendo desinstalada (MACHADO; OLIVEIRA, 2012, p. 55).

³¹ O material de matemática foi concluído, publicado e é trabalhado com as turmas do PROEJA. Os demais grupos formularam os materiais coletivamente, mas o processo não foi concluído.

A formação humana como projeto e possibilidade ainda encontra desafios, dentre os quais se destacam: a superação da concepção de suplência; o não reconhecimento da educação como direito; e os preconceitos e a formação de professores para a EJA. Os desafios na execução e no desenvolvimento do programa estão latentes nas autorrepresentações sociais dos educandos e no seu autorreconhecimento como sujeitos constru ao longo da própria história e capazes de superar estigmas e preconceitos sobre suas especificidades, na perspectiva de tais diversidades resultarem da desigualdade de condições de acesso à conclusão do ensino médio (MACHADO; OLIVEIRA, 2012, p. 65).

Nesse sentido, este estudo ganha forma ao propor uma ressignificação do foco desse desafio, ou seja, partir das trajetórias, identidades e representações de educandos para compreender o programa. Pretendemos, assim, a partir da escuta dos estudantes e da compreensão do contexto sócio-histórico do PROEJA no Ifes *Campus Vitória*,³² refletir sobre o lugar dos sujeitos da EJA no instituto.

³² Com a ampliação da rede federal de ensino, o instituto capixaba tem 17 *campi* distribuídos no território estadual, dos quais seis ofertam cursos do PROEJA: Vitória (Edificações, Segurança do Trabalho e Metalurgia); Alegre (Agroindústria e Manutenção de Suporte em Informática); Colatina (Comércio); Santa Tereza (Agroindústria); Itapina (Alimentos); e Venda Nova do Imigrante (Administração).

5 DIÁLOGO TEÓRICO ENTRE DIFERENTE ABORDAGENS

A escolha pela pesquisa dos trabalhadores estudantes da educação de jovens e adultos demarca uma postura política por nós assumida, referenciada nos aportes teóricos do materialismo histórico-dialético, da psicologia social e dos estudos culturais, com base nos quais buscamos desenvolver diálogos sobre os principais temas abordados: educação e trabalho, educação de jovens e adultos, identidades e representações sociais. Assumimos essa postura por entendermos que as teorias nos auxiliam a compreender a realidade na totalidade ou em parte. Em alguns casos as abordagens aproximam-se, em outros se contrapõem, e nessa relação apontaremos e justificaremos os caminhos pelos quais seguimos. Aprendemos com Paulo Freire o valor do diálogo como elemento propulsor da tomada de consciência para uma ação cultural com vistas à liberdade. Isso nos incentivou a chamar para este diálogo intelectual de diversos campos do conhecimento (história, filosofia, sociologia, educação, psicologia social), com as respectivas posições teóricas, para um diálogo aberto. Propusemos, assim, esse desafio, a título de exercício que contribuiu com nossa formação acadêmica e nos ensinou a trabalhar com as teorias distintas, tendo-as como pontes e não como muros.

Para compreender o campo teórico dos estudos culturais,³³ de que partirei para entender as identidades³⁴ de educandos do PROEJA, iniciei uma contextualização, tendo como fio condutor a discussão presente no livro *Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana*, de Ana Carolina D. Escosteguy (2010), entrelaçando esse fio à discussão levada a efeito por outros teóricos.

Segundo Silva (2007), a gênese da linha investigativa dos estudos culturais encontra-se no Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade

³³ Escreveremos o termo estudos culturais com letra minúscula e sem grafia especial, seguindo a opção de Escosteguy.

³⁴ A opção pelo termo “identidades” no plural marca o posicionamento teórico em torno das múltiplas referências constituintes dos sujeitos. Em alguns momentos do texto o termo pode aparecer na forma de flexão gramatical singular, para seguir a grafia de autores citados ou para não se perder a coerência do texto. Entretanto, o sentido por mim atribuído não se altera.

de Birmingham, na Inglaterra, fundado em 1964. Inicialmente teve forte influência teórica marxista³⁵ e, posteriormente, pós-estruturalista,³⁶ que também contribuiu sobremaneira com a formulação da base de pensamento do Centro, cujo eixo fundamental de investigação centrava-se nas “relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 27), e no envolvimento político do pesquisador com o objeto estudado, o que levava ao posicionamento não parcial ou neutro, pois “os estudos culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social” (SILVA, 2007, p. 134).

Nesse sentido, a intervenção teórica e política busca a relação dos sujeitos com a sociedade, a história, a cultura, a economia. É uma pesquisa edificada nas relações objetivas e subjetivas das pessoas, que as constituem como sujeitos na/da história. Com esse modo de olhar para o sujeito a partir de sua conexão entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, os estudos culturais propõem que as pesquisas dialoguem com o contexto social e se posicionem politicamente diante do fato estudado. Nessa perspectiva, algumas temáticas compuseram o leque de investigação dos estudos culturais, pois este

procura ainda mais enfaticamente capturar a experiência, a capacidade de ação dos mais diversos grupos sociais vistos, principalmente, à luz das relações da identidade com o âmbito global, nacional, local e individual. Questões como raça e etnia, o uso e a integração de novas tecnologias como o vídeo e a TV, assim como seus produtos na constituição de identidades de gênero, de classe, bem como as geracionais e culturais, e as relações de poder nos contextos domésticos de recepção, continuam na agenda, principalmente, das análises de recepção (ESCOSTEGUY, 2010, p. 43-44).

Em relação às estratégias metodológicas, a abordagem qualitativa dá o tom das pesquisas, sendo a etnografia, a observação participante, (auto)biografias,

³⁵ Marxismo ou materialismo histórico é a doutrina elaborada por Karl Marx (1818-1883) para interpretação histórica da sociedade. A filosofia marxista fundamenta-se na ideia de que “as formas assumidas pela sociedade ao longo de sua história dependem das relações econômicas predominantes em certas fases dela” (ABBAGNANO, 1999, p. 652). Os fatores da estrutura econômica citada são interpretados como as relações de trabalho e de produção.

³⁶ O pós-estruturalismo, em uma visão ampla, teoriza a linguagem e o processo de significação. Contudo, configura-se como teoria descritiva ambígua e indefinida, podendo classificar um número variável de autores, teorias e perspectivas. Dentre seus expoentes estão Foucault e Derrida, mas destacam-se também Deleuze, Guattari, Kristeva e Lacan (SILVA, 2007, p. 119-120).

depoimentos e histórias de vida os métodos mais utilizados pelos pesquisadores dessa área de conhecimento.

Diante da postura política e comprometida com o tema proposto como princípio pelos estudos culturais, entendemos residir nessa perspectiva teórica uma das melhores possibilidades de construção teórico-prática da pesquisa aqui apresentada, já que se coaduna com nossa postura de educadoras-pesquisadoras diante de nossa práxis profissional e acadêmica. Além disso, como os estudos culturais reafirmam sua posição como área de conhecimento e prática política, nos apresenta a possibilidade do diálogo constante com teorias e autores diversos sem hierarquizá-los, à procura de aproximações que nos auxiliem a pensar a problemática de pesquisa proposta.

Antes de adentrar especificamente as observações sobre as identidades, considero ser importante a apresentação de dois conceitos caros aos estudos culturais e para a presente pesquisa. Refiro-me aos conceitos de cultura e experiência. Essa distinção justifica-se pela compreensão de que qualquer conceito, tal como homens e mulheres, não se faz sozinho, mas na relação com outros conceitos e categorias.

Com efeito, Deleuze e Guattari (1997, p. 27) afirmam: “Não há conceitos simples”, de modo que os conceitos se definem pelos seus componentes “distintos, heterogêneos e, todavia não separáveis” (p. 31). Além disso, para esses filósofos, os conceitos são criados em função de problemas mal vistos ou mal apresentados, o que caracterizam como pedagogia do conceito. Tal como, destacam a historicidade dos conceitos para refletir a ligação entre conceitos situados no mesmo plano e seu devir ou conexões, uma vez que “num conceito há no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos” que “bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que corresponde a problemas conectáveis, participam de uma co-criação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 30).

Por isso, ao trabalhar com as identidades, é preciso também compreender a cultura como instrumento de reorganização social e a experiência como ação coletiva de

formação das classes sociais. Por isso, não foi por acaso que esses conceitos foram discutidos e ressignificados pelos teóricos dos estudos culturais.

Um dos integrantes do Centro, Raymond Williams, desenvolverá um conceito de cultura marcante para a fundamentação teórica da área dos estudos culturais, tecendo uma reflexão crítica sobre a tradição dos debates entre cultura e sociedade. Williams entendia a cultura “como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer grupo humano” (WILLIAMS, 1958 apud SILVA, 2007, p. 131) e correspondente à estrutura de sentimentos, construindo um modo de vida.

A palavra cultura muda da mesma maneira e no mesmo período crítico. Antes desse período ela significava, primordialmente, a “tendência a crescimento natural” e depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas esse último uso, que tinha normalmente sido uma cultura de algo, foi modificado, no século XIX, para cultura como tal, uma coisa em si mesma. Veio a significar, primeiramente, “um estado geral ou hábito da mente”, tendo relações muito próximas com a ideia da perfeição humana. Segundo, passou a significar “uma situação geral de desenvolvimento intelectual em uma sociedade como um todo”. Terceiro, passou a significar “o corpo geral das artes”. E quarto, já mais tarde nesse mesmo século, passou a significar “todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual”. (WILLIAMS, 2011, p. 18).

Essa “definição inclusiva de cultura” (SILVA, 2007, p. 131), ou seja, a cultura comum ou ordinária, termo utilizado por Williams, expandiu a fronteira do conceito, tornando-o mais fluido e democrático, em oposição à compreensão da teoria crítica literária britânica, cuja concepção de cultura era identificada como reflexo da produção de “grandes obras” literárias e artísticas (LEAVIS apud SILVA, 2007, p. 131) das classes dominantes. O que manifesta o princípio de que a classe social³⁷ é um

³⁷ O conceito de classe social foi um ponto primordial para as análises de Marx e Engels. Embora não tenham elaborado de modo sistemático tal conceito (BOTOMORE, 2001), pode-se entender em suas obras um sentido para as classes sociais, que são formas de organização histórico-social de homens e mulheres em grupos antagônicos: “homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido” (MARX; ENGELS, s/d, p. 11). A burguesia, classe surgida no período feudal, foi revolucionária ao destinar o antigo regime (clero e nobreza) e consolidar-se como classe hegemônica, detentora tanto do poder econômico quanto do poder político. Nesse sentido, a burguesia exerceu um papel revolucionário na história, mas contraditoriamente, assumindo o poder, não permitiu que a classe trabalhadora, que a ajudou na conquista, pudesse compartilhar consigo o poder conquistado. Dessa forma, a burguesia também representa na história o conservadorismo e os interesses de uma única classe, ou seja, ela mesma. Marx e Engels afirmam ainda que o período em que vivemos, a época da burguesia moderna, simplificou o antagonismo entre as classes, mas não o eliminou, pois a divisão fundamental entre classes, ou seja, a luta de classes, é o motor da história (REALE, 1991).

elemento definidor na experiência cultural. Nesse sentido, é essencial abordar as culturas

em relação com aquela reflexão que legitimou a “outra” cultura – a comum e ordinária, pois ambas as vertentes coincidem nesse pressuposto. Convergem, também, na afirmação de relações entre cultura e poder e seu caráter essencialmente conflitivo, assim como na atenção sobre a cultura mediática e seu envolvimento em processos de resistência e reprodução social. De forma mais genérica, reconhecem o papel constitutivo da cultura e das representações nas relações sociais (ESCOSTEGUY, 2010, p. 19-20).

Como pudemos observar, na proposta inicial de estudos do Centro já se fazia presente uma reflexão crítica sobre os debates envolvendo cultura e sociedade. A cultura manifesta a complexidade da vida material, intelectual e espiritual dos sujeitos, é um lugar complexo e de conflitos, “uma rede vivida de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana, dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 28). A cultura é uma categoria-chave e esse novo olhar mais próximo da definição antropológica tornou-se fundamental para o desenvolvimento dos estudos culturais, que

compõem, hoje, uma tendência importante da crítica cultural que questiona o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais, estabelecidas a partir de oposições como cultura “alta” ou “superior” e “baixa” ou “inferior”. Adotada essa premissa, a investigação da “cultura popular” que assume uma postura crítica em relação àquela definição hierárquica de cultura, na contemporaneidade, suscita o remapeamento global do campo cultural, das práticas da vida cotidiana aos produtos culturais, incluindo, é claro, os processos sociais de toda produção cultural (ESCOSTEGUY, 2010, p. 19).

Outro conceito importante como subsídio na discussão das identidades é o de experiência. O historiador Edward Palmer Thompson, ao analisar a formação da classe operária na Inglaterra, destaca que a formação de classe é um processo de identidade cultural e deve ser compreendida no movimento histórico. A classe define a si mesma no decorrer do processo, nas experiências que vivencia, e não *a priori*. Esse processo é marcado por pressões, conflitos e resistências, e tal conceituação é de suma importância para compreendermos o papel da história na formação das classes sociais, tal como nas formações das identidades coletivas por elas compartilhadas.

Tais reflexões indicam possíveis articulações entre os campos das culturas, das experiências e das identidades na constituição dos sujeitos. Compreendendo-as como processo em construção, percebemos a relação dialética entre o que é resultado de um processo histórico, herança cultural (valores, saberes), experiências (individuais e coletivas) e como se fazem presentes na formação da subjetividade dos sujeitos.

5.1 IDENTIDADES: CATEGORIA HISTÓRICA E EM (DES)CONSTRUÇÃO

No campo dos estudos culturais, um teórico central da temática das culturas, identidades e representações é Stuart Hall.³⁸ Embora admita a ocorrência de uma problematização em torno da validade ou não da teorização da identidade, Hall defende a importância política do tema na constituição de laços de identificação de coletivos frente à constituição discursiva de práticas de desigualdade e exclusão socialmente reproduzidas. Em sua obra, o termo identidade significa

o ponto de encontro, o ponto de *sutura*³⁹ entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos que aos quais se pode ‘falar’. As identidades são, pois pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 1995, apud HALL, 2011, p. 111-112).

A perspectiva de análise de Hall está na identidade como diáspora. A diáspora pode ser compreendida como a relação entre o sujeito e sua inserção no mundo, a saída de mulheres e homens de si mesmos, e do modo como se percebem e interpretam, para constituírem-se sujeitos inseridos no mundo. Em outros termos, é um duplo

³⁸ De acordo com Escosteguy, a importância de Stuart Hall “na formação dos estudos culturais britânicos é unanimemente reconhecida. Avalia-se que, ao substituir Hoggart na direção do Centro, de 1968 a 1979, incentivou o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência de subculturas e de análises dos meios massivos, identificando seu papel central na direção da sociedade; exerceu uma função de ‘aglutinador’ em momentos de intensas distensões teóricas e, sobretudo, destravou debates teórico-políticos, tornando-se um ‘catalisador’ de inúmeros projetos coletivos” (2010, p. 29).

³⁹ Hall (2011) constrói uma metáfora com o termo médico sutura para significar a costura do sujeito à estrutura.

deslocamento evidenciado pelo descentramento do indivíduo do mundo social e cultural e de si mesmo, uma fragmentação espacial/temporal do sujeito da modernidade tardia⁴⁰ ou pós-modernidade,⁴¹ que, diferente do sujeito do Iluminismo, vê-se como forasteiro familiar, sujeito híbrido, reconhecido pela diversidade de posições subjetivas, experiências coletivas e identidades, por vezes contraditórias e não resolvidas.

Hall (2011) apresenta três concepções de sujeito: sujeito do Iluminismo (concepção individualista); sociológico (concepção interativa); pós-moderno⁴² (“celebração móvel” da identidade). Argumenta que a identidade iluminista fixa, essencial ou permanente, chega ao homem pós-moderno como provisória, variável e problemática. Nesse sentido, as mudanças nas identidades estão intrinsecamente ligadas às transformações das sociedades, e, por conseguinte, das representações e dos significados culturais constituintes de mulheres e homens.

No jogo das identidades, algumas dessas representações não cabem mais, como elementos centrais, aos homens e mulheres da modernidade tardia, sobretudo com a globalização. Uma delas é a discussão de classes sociais. Para Hall, essa discussão não está mais em jogo, pois:

⁴⁰ A teoria crítica compreende o capitalismo tardio como o atual estágio do capitalismo, que vivenciamos na globalização, com a fusão entre cultura e economia (JAMESON, 2001). Alves (2011) recorda a denominação de Luckás para o atual contexto como “capitalismo manipulatório”, no sentido de que o capitalismo exerce uma manipulação social voltada à produção, à reprodução social e ao controle das subjetividades. Esses pensadores refutam o termo pós-moderno, pois o consideram representante de uma tentativa capitalista para aprofundar seu domínio e suprimir identidades coletivas e encobrir seu rastro de destruição e exploração, centrada na individualização humana (BOGO, 2008; WOOD, 1999). Nessa abordagem, a pós-modernidade não caracteriza apenas um período histórico, mas está relacionada a um posicionamento teórico que caminha de mãos dadas com o capital e reveste com novas roupagens conceituais as conhecidas ideologias liberais que reduzem os sujeitos a indivíduos consumidores.

⁴¹ A teoria pós-moderna toma como posição a ideia de que vivenciamos um período histórico, iniciado em meados do século XX, radicalmente diferente da modernidade, caracterizada pelas ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso (SILVA, 2007). O pós-modernismo opõe-se aos discursos totalizantes e objetivos do pensamento moderno, ao compreender que este reúne em um único sistema a compreensão da estrutura e do funcionamento do mundo social. Nesse sentido, os pós-modernos negam as metanarrativas e as certezas e fundamentações categóricas e preferem o subjetivismo das interpretações localizadas e parciais.

⁴² É preciso destacar a diferença entre a perspectiva de Stuart Hall sobre a categoria identidade e a perspectiva pós-moderna, pois Hall, “embora admita um certo descentramento do sujeito na atual conjuntura, nega a existência de algo tão novo e completamente diferente e de certa maneira unificado como a condição pós-moderna. Reconhece a vigência de experiências que podem ser vistas como uma tendência emergente ou uma entre outras tantas, mas essa não tem uma forma cristalizada” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 159).

Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’, única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; as classes não podem servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconhecidas e representadas (HALL, 2011, p. 21).

Não compartilhamos dessa compreensão de Hall, que, embora não negue a existência das classes sociais, diminui sua importância na discussão atual. No entanto, a realidade desigual, injusta e excludente que vivemos e as disputas de classe não apenas ilustram o cenário principal das lutas sociais, mas repõe a centralidade dessa categoria como fundamento da conformação e “captura” das subjetividades⁴³ (ALVES, 2011).

Compartilhamos com autores como Bogo (2008) a ideia de que “a perda ou erosão das referências de identidade, como a de classe, afeta profundamente as possibilidades de avançar em direção à emancipação humana” (BOGO, 2008, p. 13). Em defesa das classes, Bogo (2008, p. 41) acrescenta:

a principal referência que forjou a identidade do gênero humano está no trabalho, ou, se preferirmos, na atividade social em que as pessoas desempenham ou desempenham suas funções sociais.

Desse modo, a identidade histórica do ser humano é o trabalho. Pois o trabalho e a propriedade privada foram utilizados historicamente para classificar homens e mulheres e demarcar o lugar social ao qual pertenciam. Ao mesmo tempo, geraram as contradições entre opressores e oprimidos, aprofundadas com o desenvolvimento do capitalismo. De modo que podemos e devemos discutir as questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais, dentre outras, e relacioná-las às classes sociais, como um cesto a comportar todas essas e outras discussões, diante da assertiva marxista de que até então “a história de todas as sociedades é a história da luta de classes”

⁴³ As atuais formas de produção do capital, sobretudo o toyotismo, buscam, além da integração mecânica, “capturar” o pensamento e as dimensões afetivo-intelectuais, ou seja, criam nexos psicofísicos do trabalhador, garantindo a organização da produção de mercadorias e a reprodução social do capitalismo. Em consonância com Alves, “a ideia de ‘captura’ da subjetividade implica, por um lado, a constituição de um ‘processo de subjetivação’ que articula a instância da produção e instância da reprodução social. Por outro lado, o processo de expropriação/apropriação da riqueza complexa da subjetividade humana, que surge nas condições históricas do capitalismo tardio, exige um aprimorado mecanismo de manipulação social” (ALVES, 2011, p. 118).

(MARX; ENGELS, s/d, p. 11). A partir dessa contribuição marxista, podemos aferir que centrar o discurso na individualidade do sujeito seria desconsiderar, como destacamos na fala de Bogo anteriormente, uma das principais dimensões constituintes dos seres humanos: as relações sociais de classe.

Essa discussão faz parte de um debate maior sobre a centralidade do trabalho no contexto atual. A queda do muro de Berlim, a desintegração da União Soviética, marcos da decadência do socialismo, e o fim da guerra fria acenderam as reflexões sobre um possível fim da história. Ao mesmo tempo em que a emergência de novas tecnologias da informação e da comunicação e os modelos de flexibilização e polivalência do trabalho teriam invalidado a análise teórica marxista (PAULA, 2009).

Essas críticas ao marxismo fundamentavam-se na centralidade de suas discussões no padrão industrial, marcado pelo trabalho fabril e manual, enquanto o padrão produtivo atual seria o tecnológico com uma configuração diferente, ou seja, uma nova forma de divisão social do trabalho⁴⁴. Soma-se a essas questões a ideia de superação da luta de classes e, como abordamos anteriormente, a fragmentação da identidade trabalhadora.

Em defesa da centralidade do trabalho, mesmo diante de suas novas configurações moldadas na configuração societária histórica, estudiosos influenciados pela teoria marxiana nos relembram que em Marx o trabalho é compreendido

em sua dupla dimensão histórica e ontológica como categorias constituidoras e formadoras do humano, como concebido pela concepção histórico-social, vai além da simples execução de atividades produtivas (ZEN; OLIVEIRA, 2013, p. 5).

O trabalho não é mera execução de tarefas, é uma dimensão constituinte do ser humano. As novas relações entre capital e trabalho evidenciadas pelo desemprego, fragmentação e alienação do trabalho nos impulsionam a continuar a defender o lugar da identidade de classe nesse conturbado momento do capitalismo tardio.

⁴⁴ O capítulo 3 – “O contexto geográfico, histórico, social e político da pesquisa” – também pode ser consultado para essas discussões.

Thompson (1987) marcou o debate sobre classes sociais ao ressaltar que elas são resultado histórico de uma formação social, econômica e cultural. Embora compartilhemos da ideia de que as identidades põem-se como problema e que não cabe mais serem segmentadas em espaços fechados purificados, também não abandonamos as identidades coletivas (nacionais e de classe, por exemplo) como mecanismo de compreensão das relações entre pessoas e destas com o mundo. As fraturas estão postas e as fronteiras identitárias diluídas, no entanto, alguns pontos de acolhimento, como as classes sociais, não desapareceram. Teceremos mais considerações a esse respeito posteriormente, quando abordarmos as representações sociais.

Gostaria de ilustrar por meio da obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, a identidade de classe servindo de fio condutor, mesmo em meio à multiplicidade de possibilidades identitárias. Ao retratar a multiculturalidade por meio da diversidade de gênero, religiosa, étnico-racial e geracional nas faces singulares dos sujeitos da imagem, Tarsila sinaliza como ponto de interseção a identidade trabalhadora que caracteriza o coletivo representado.

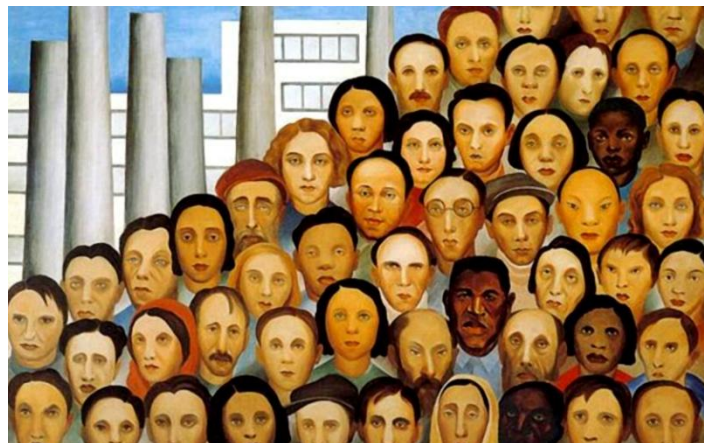


Imagem 02: Operários, de Tarsila do Amaral (1933).

Wood (1999), renomada pensadora marxista, questiona a abordagem pós-moderna da constituição das identidades, e embora entendamos que Stuart Hall não possa ser identificado como seguidor dessa cartilha, as ponderações de Wood são pertinentes para tecermos reflexões sobre suas ideias como postura de rejeição aos temas marxistas, tidos como totalizantes e supostamente reducionistas da complexidade humana e sobre os pós-modernos que exploram a tese do fim da

história e da construção discursiva da realidade. A crítica da autora à repercussão política dessa postura na discussão sobre identidade é esclarecedora:

As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self* humano é tão fluido e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para a solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma “identidade” social comum (uma classe) em uma experiência comum, em interesses comuns (WOOD, 1999, p. 13).

Dada a indissociabilidade entre o indivíduo e o meio social, é inconcebível restringir a identidade a questões de ordem subjetiva. A própria discussão de Hall relaciona os conceitos de identidade ao contexto social e suas modificações, situando homens e mulheres como sujeitos de seu tempo/espaço. Esteja o ser humano centrado ou descentrado, fixo ou em conflito, é nas relações sociais, permeadas pelos conflitos de classes, bem como nas diferenças entre estas, que ele se constitui. O que não significa que a identidade trabalhadora seja pura, pois ela metamorfoseia-se na história impulsionada pelas transformações no sistema produtivo.

Assim, as identidades apresentam-se como categoria histórica, cultural e política, na qual novos grupos emergem e interseccionam outros no campo social, marcado pela disputa e fluidez. Não há mais sedimentação de uma identidade cristalina, essencialista, mas vivemos em um contexto marcado pela “crise da identidade”. Pela diversidade e movimento constante das identidades, o sujeito não pode ser categorizado e mensurado sob a ótica moderna.

A questão das identidades, apesar de estar em voga nos discursos e pesquisas atuais, é amplamente discutida desde a Antiguidade Clássica por filósofos como Heráclito, Parmênides e Platão. No verbete do conceito do Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2000, p. 528-529), o termo, derivado do latim *identitas*, significa: “relação de semelhança absoluta e completa entre duas coisas, possuindo as mesmas características essenciais, que são assim a mesma”. Nesse contexto, a questão das identidades também se aproxima de outros conceitos dicotômicos, como igualdade-diferença e mesmo-outro.

No entanto, Hall (2011, p. 8-9) nos alerta para a complexidade do conceito e para a dificuldade de pô-lo à prova, pela impossibilidade de “oferecer afirmações

conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo aproveitadas”. Assim, ao tratarmos da identidade, devemos atentar para o contexto sócio-histórico a que ela está ligada, a fim de evitar anacronismos e desvirtuar seu sentido e significado.

Vejam como o conceito de identidade tem sido ressignificado. Utilizaremos o modelo proposto por Hall (2011), para tanto retomando as três concepções de sujeito necessárias à compreensão da construção do conceito de identidade.

- 1) O sujeito do iluminismo é definido pela concepção individualista da pessoa humana. O indivíduo, cujo eixo é o masculino, é totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação. Nessa concepção a essência do sujeito não muda.
- 2) O sujeito sociológico é compreendido na concepção interativa, na qual sua identidade preenche o espaço entre o mundo interior e o exterior, o mundo pessoal e o público. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2011, p. 11).
- 3) O sujeito pós-moderno representa a “celebração móvel” (p. 13) das identidades. A concepção de identidade para esse sujeito é histórica e não biológica, pois é formada e transformada constantemente, além de fragmentada.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2011, p. 13).

O homem e a mulher na pós-modernidade veem-se envolvidos em várias identidades, “algumas contraditórias e não resolvidas [...]” desse modo o sujeito é “provisório, variável e problemático” (HALL, 2011, p. 12). Esses novos sujeitos estão em decomposição, são difíceis de mensurar e compreender, numa dificuldade que

também é de autocompreensão, por isso podem se sentir perdidos e sem referências diante da pluralidade de possibilidades e posições de identificação.

No campo da cultura, alguns artistas ilustram esse processo: o fazer literário de Fernando Pessoa e seus heterônimos⁴⁵ personifica a possibilidade de personalidades autônomas em um único corpo; o cubismo materializa nas telas uma proposta estética tridimensional para apresentação de sujeitos e objetos fragmentados e reconstruídos.



Imagem 03: Modigliani, de Pablo Picasso.

As transformações geradas pelo sistema capitalista, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, repercutiram no sistema econômico, político, social e cultural das nações envolvidas no processo do mercado global. Conceitos como nação, território, homogeneidade cultural, cultura local, identidades plurais e identidades contestadas e multiculturalismo, entre outros, marcam as análises teóricas mais recentes na tentativa de compreender a chamada “crise da identidade” oriunda da globalização. A posição das identidades nesse contexto é caracterizada por posições de conflito que “estão localizadas no interior das mudanças sociais, políticas e econômicas” (WOODWARD, 2008, p. 8) geradas pelas próprias

⁴⁵ O termo heterônimo indica: “outro nome, de pessoa imaginária, a quem um escritor atribui a autoria de certas obras suas, obras com características e tendências próprias, diversas das do autor verdadeiro” (DICIONÁRIO AURÉLIO, s/d).

identidades em conflito, e não mais pelo debate ideológico, como ocorria até as décadas de 1970 e 1980.

Percebemos que o sentido conferido ao conceito de identidade modificou-se profundamente no recorte temporal apresentado. As concepções atuais têm desconstruído as perspectivas identitárias, sobretudo a iluminista, que trabalha com a ideia de identidade integral, originária e unificada (HALL, 2008). A filosofia critica o sujeito autossustentável; o discurso feminista e o cultural, sob influência da psicanálise, voltam-se para a subjetividade, e o discurso pós-moderno destaca a performatividade do “eu”. Essa perspectiva desconstrutiva do conceito de identidade questiona sobretudo a vertente essencialista. Nesse contexto, o debate em torno da construção das identidades pende entre a perspectiva essencialista e a não-essencialista ou construção social.

A perspectiva essencialista é norteada pelo conjunto cristalino autêntico de características que determinado grupo partilha e não se altera ao longo do tempo. Caracteriza-se “por compreender a existência de grupos e/ou comunidades através de uma categoria inerente e inata aos mesmos” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 156).

Já a perspectiva não-essencialista ou construcionista focaliza as diferenças, as características comuns ou compartilhadas e as transformações, assinalando o que é próprio de determinado grupo ou de outros grupos étnicos, atribuindo “a sua presença como um produto social” (p. 156).

Woodward (2008) enfatiza a vertente relacional da identidade. Sua existência depende de algo exterior, de outra identidade, que se afirma por meio das diferenças entre o eu e o outro. No caso deste estudo, trabalhamos com a segunda perspectiva, porque sugere a construção das identidades de determinado grupo a partir da diferença em relação aos outros e ao mundo.

Embora haja uma tentativa de homogeneização e assimilação das identidades, Hall propõe o posicionamento nas margens como resistência, oposição e reconhecimento da pluralidade. É o que ele caracteriza como política de

representação, em que os sujeitos que estão nas margens reivindicam sua autorrepresentação. Nesse sentido, é decisiva a disposição de viver com as diferenças e a etnicidade. Na emergência das identidades apresenta-se a convivência com as diferenças que as constituem.

Assim, identidades são compreendidas pelo que não são, pelas diferenças. Nesse sentido, verifica-se uma desestabilização pelo que vem de fora, presente na sociedade e na cultura, e pela subjetividade, impulsionando um processo difícil, e por vezes controverso, mas dinâmico em sua constituição. Embora seja improvável a equivalência entre o campo psíquico e social, o termo identidade nasce da intersecção entre ambos. Desse modo, a teorização da categoria “só poderá avançar quando tanto a ‘impossibilidade’ da identidade quanto a suturação do psíquico e do discursivo em sua constituição forem plena e inequivocamente reconhecidos” (HALL, 2008, p. 130-131).

No que tange à relevância das identidades na atuação simbólica, Hall salienta o uso da representação pelos grupos sociais para classificar o mundo e as relações no seu interior.

Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a ‘suturação à história’ por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmagórico.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formação e práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2008, p. 109).

Essa definição adiciona significado à reflexão acerca da aquisição de sentido pelas identidades, por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas. As identidades são posições, representações assumidas pelos sujeitos e edificadas em sua relação com o outro. Por isso, para compreender as identidades é preciso também destacar o processo de subjetivação e a política excludente que essa subjetividade implica. A identificação é um processo inacabado e condicional, está sempre em transformação, o que Hall (2008) chama de

historicização radical, e opera nas fronteiras por meio da diferença, ou seja, articula-se e constitui-se pelo diferente: o “outro”.

A premissa da vertente relacional das identidades impulsiona este estudo a se debruçar sobre as construções coletivas dos sujeitos. No campo simbólico, as representações sociais auxiliam sobremaneira na reflexão sobre os processos de identificação dos sujeitos. Pensar em identidades e suas ligações com as representações remete às relações por trás desse processo, que incluem o poder para definir o incluído e o excluído (WOODWARD, 2008, p. 18) em determinado espaço de identidade.

5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: MULHERES E HOMENS CRIAM E SIGNIFICAM SUA REALIDADE

Ao tratarmos do estudo da categoria identidade pudemos compreender o quanto ela está relacionada às representações sociais, seja pela interlocução entre a subjetividade e o ambiente social, seja pela metamorfose das identidades, por sua historicidade e, sobretudo, pela inevitabilidade de não se construir isolada, mas pelo espelho do “outro”.

Por causa dessa força das criações coletivas, expressa nas representações de um grupo de indivíduos, reservaremos um espaço para o diálogo a respeito desse fenômeno social caro à compreensão do pensamento de educandos do PROEJA a respeito de si mesmos, como sujeitos inseridos no mundo, e do PROEJA e de seu percurso no Ifes.

A teoria das representações sociais tem como precursor o psicólogo social romeno Serge Moscovici. Suas teorizações são o ponto do qual partiremos para levar adiante a discussão proposta nesta seção. Em primeiro lugar é preciso compreender o que são representações sociais. Segundo Moscovici, “as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos

interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 2004, p. 210). Podem ser compreendidas como um fenômeno, uma realidade quase tangível que se entrecruza e cristaliza por meio de palavras e gestos. Assim como estão presentes nas relações humanas, contribuem para formação da realidade cotidiana. Soma-se a essa compreensão a ideia de ligação entre o mundo subjetivo e o social, não se sobrepondo um ao outro, mas ligando-se intrinsecamente. Nas palavras do referido autor, “nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas aos estímulos do ambiente físico ou quase físico em que nós vivemos” (p. 30).

Nessa conceituação, o termo criação desperta-nos a atenção porque manifesta a capacidade de intervenção humana no mundo na relação entre as pessoas, já que o homem, como ser social, necessita de comunicação com os semelhantes para se constituir homem, não se fazendo sozinho, mas com os outros mediados pelo mundo (Freire, 2011).

É no espaço do cotidiano que os seres humanos, por meio das representações, tornam as construções psíquicas realidade e formam um modo de se compreender e de se comunicar. Por isso, Moscovici estuda as representações sociais como fenômeno, em vez de conceito, porque está interessado em sua estrutura e dinâmica interna.

As representações sociais tecem estreitos diálogos com outros campos, a cultura, por exemplo, especialmente se considerarmos que o “momento de surgimento” de novas representações geralmente ocorre em instantes (curtos ou, principalmente, mais duradouros) de fraturas e tensões nas culturas. Na educação, as representações auxiliam na compreensão do universo de experiências e significados que os educandos trazem consigo, constituindo-os no plano individual e, principalmente, social, formando o que se denomina conhecimento prévio ou saberes de educandos. Estes precisam ser considerados e valorizados pela escola, particularmente ao se tratar de trabalhadores jovens e adultos, uma vez que existe a clara tendência a valorizar o pensamento científico em detrimento do senso comum.

Entretanto, para a teoria das representações sociais, não há hierarquia entre o conhecimento do senso comum e o científico. Embora muito diferentes, eles são complementares. A afirmativa “a ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum” (MOSCOVICI, 2004, p. 60), ilustra essa posição de equidade entre essas formas diferentes de classificar e interpretar o mundo que geram as representações sociais.

As representações são formadas por dois mecanismos: ancoragem e objetivação. O processo de ancoragem consiste em transformar o estranho em familiar, classificando algo a partir de nosso sistema particular de categorias. Desse modo, ancorar é dar nome a alguma coisa (seres, objetos e acontecimentos), reajustando o estranho para que se enquadre em uma zona de conforto, em nossa matriz de identidade cultural, e possamos reconhecê-lo. Essa classificação implica um conjunto de regras e comportamentos pré-concebidos ligados a um modelo, um protótipo, ou seja, a um consenso, com objetivo de “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes das pessoas, na realidade formando opiniões” (MOSCOVICI, 2004, p. 70).

Por objetivação compreende-se o processo de transformar o abstrato em algo quase concreto. “É descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é produzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (MOSCOVICI, 2004, p. 71-72). Em outros termos, é a materialização de uma abstração, na qual a imagem criada passa de signo a réplica da realidade.

O surrealista René Magritte é referenciado por Moscovici para situar o dilema das representações. Necessitamos de um signo para nos auxiliar na distinção entre as representações. Na obra a seguir há duas imagens de cachimbo desenhadas, uma delas aparecendo num quadro com a inscrição “isso não é um cachimbo”. A afirmativa nos impulsiona a movimentar o pensamento e questionar o que nossos olhos veem: se não é um cachimbo, o que seria então? Ou qual das duas figuras seria o cachimbo real?



Imagem 04: Os dois mistérios, René Magritte (1966)

Moscovici destaca um acordo coletivo sobre a realidade das imagens, ou seja, nós reconhecemos que elas representam um cachimbo porque essa representação nos foi imposta e/ou transmitida. Além disso,

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições científicas implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2004, p. 37).

A memória coletiva é uma criação social, elemento essencial da identidade individual e coletiva, e está ligada aos comportamentos e mentalidades. Desse modo, seu reconhecimento e valorização, ou seu esquecimento, ilustram uma importante forma de luta das forças sociais. Por isso é instrumento e objeto de poder disputado e manipulado (LE GOFF, 2003). Um exemplo de luta pelo resgate de memória vem do movimento negro. A Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, acendeu por meio do campo educacional a legitimidade da memória, dos conhecimentos e dos saberes afro-brasileiros, além de sua contribuição para a constituição da identidade brasileira.

Moscovici argumenta ainda que as representações têm duas funções principais:

a) *“Convencionam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram”* (MOSCOVICI, 2004, p. 34, grifo nosso). Essa função indica que as convenções possibilitam conhecer o que representa o quê, o que é significativo e o que não é

dentro de uma rede de condições impostas pelas representações, linguagem e cultura. Estamos envolvidos em uma rede de crenças que moldam nossos pensamentos e representações anteriores e nossa existência, ligada a nós por meio da herança cultural construída no tempo histórico de longa duração. No entanto, é possível um esforço consciente para escapar de algumas exigências impostas em nossas percepções e pensamentos. Como a fuga total não é possível, uma estratégia viável é o reconhecimento de que as representações constituem um tipo de realidade.

b) “São *prescritivas, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível*”. (MOSCOVICI, 2004, p. 36, grifo nosso). Essa função revela a combinação de uma estrutura imemorial anterior a nós e uma tradição que decreta o que deve ser pensado. Está ligada aos signos tradicionais da cultura, que determinam o que e como pensamos sem percebermos. Já que esquecemos que são construídas e aparecem naturalizadas em nossas construções, confrontá-las é um processo muito difícil, tendo em vista seu caráter aparentemente inquestionável.

As funções acima expostas demonstram que as representações sociais são caracterizadas pelas interações entre indivíduos ou grupos e suas relações construídas na história remetem a um passado coletivo não vivenciado pela pessoa, que carregado na bagagem pessoal como herança concedida pela estrutura social da qual o sujeito faz parte.

As representações sociais são, em essência, ligadas às experiências coletivas, à compreensão da temporalidade histórica e à construção da linguagem que estrutura e compartilha signos e seus significados. Essa observação está latente na ideia de que pessoas representam grupos, mundos institucionalizados, e falam por eles. A conversação⁴⁶ cria um sentimento de estabilidade, uma base comum de significância

⁴⁶ A conversação é entendida por Moscovici como lugar onde as representações surgem, pois expressam a comunicação e relacionamento entre pessoas mediante discursos proferidos por membros de determinado grupo. A partir da conversação, o pensamento é materializado por meio da voz e uma realidade é criada, já que “se nós pensamos antes de falar e falamos para nos ajudarmos a pensar, nós também falamos para fornecer uma realidade sonora à pressão interior dessas conversações, através das quais e nas quais nós nos ligamos aos outros” (MOSCOVICI, 2004, p. 51).

entre os praticantes, por isso é uma atividade pública que satisfaz a comunicação, mantendo e consolidando o grupo.

Essa herança evidencia um processo histórico de dominação e conformação das subjetividades dos trabalhadores. Desde sua ascensão e consolidação, o capital vem afetando profundamente os indivíduos, ao criar e reproduzir processos de internalização do modo de ser e pensar, dos valores da mentalidade burguesa, com fins de reprodução das relações capitalistas de produção e criação de uma conformidade universal (MÉSZÁROS, 2005).

As instituições formais de educação são importantes nesse processo, pois conduzem os sujeitos à conformidade, à aceitação dos princípios dominantes do sistema e à adequação a uma posição (subalterna) na ordem social. Desse modo, a educação constitui, para Mézáros, um cão de guarda do capital e induz à conformação generalizada de determinados modos de internalização. O autor acrescenta ainda, apoiado em José Martí, que as ações para o rompimento com a lógica do capital não podem ser meramente formais, devendo ser essenciais, de modo a romper radicalmente com a lógica do capital interiorizada nos sujeitos.

Em face dessas análises, Freire (2011) questiona: “Como poderão os oprimidos que ‘hospedam’ o opressor em si participar da pedagogia de sua libertação?” (p. 43). A internalização gera uma irresistível atração pelos padrões de vida do opressor, o que leva os oprimidos a construir uma visão inautêntica de si e do mundo, o que Freire concebe como autodesvalia. Na concepção de Mézáros, somente a mudança essencial poderá fazer da educação uma possibilidade para emancipação e humanização dos sujeitos. Sua proposta consiste na contrainternalização, resultado de uma alternativa concreta e abrangente ao modelo (im)posto. Nas palavras do eminente pensador, “o que precisa ser confrontado e alterado profundamente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47, grifo nosso).

Tais ponderações nos auxiliam a refletir sobre esse processo de internalização por via das representações sociais. Mesmo não assumindo essa postura radicalmente transformadora evocada por Mézáros, as representações podem ser ponto de

contestação e mudança frente às práticas homogeneizantes dos grupos dominantes e indicar uma postura ativa das massas quando criam as próprias representações.

Enquanto a sociedade ocidental, sobretudo com o capitalismo, ocupou-se de sedimentar um sistema de diferentes papéis e classes, com membros desiguais, na qual as entidades delimitam o isolamento de pessoas, ideias, ambientes e atividades, criando um universo reificado, as representações, em oposição a esse processo, referem-se a um universo consensual que trata de uma consciência valorizadora das diferenças, aposta na coletividade e

toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir da diversidade. (MOSCOVICI, 2004, p. 79)

Observamos que nas representações sociais o papel da interação entre pessoas é fundamento para sua compreensão, por isso comunicação e linguagem instituem laços entre operações mentais e operações linguísticas.

Porque toda “cognição”, toda “motivação” e todo “comportamento” somente existem se têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e 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, 2004, p. 105).

Essa abordagem, na teoria das representações sociais, contribuiu para enriquecer a possibilidade de análise teórico-metodológica com o conceito de Themata. A abordagem por temas observa a repetição que atravessa os discursos e práticas dos sujeitos que expressam conteúdos socialmente criados e os sentidos preservados pela sociedade. Esses temas

são processos, em síntese, que associam constantemente nosso conhecimento comum com nosso conhecimento discursivo e o construído de nossas maneiras de ancoragem cognitiva e cultural. (MOSCOVICI, 2004, p. 228).

Dessa forma, as representações sociais gravitam no campo das relações simbólicas compartilhadas em experiências coletivas que afetam pessoas e grupos. São

criações coletivas, porém penetram o pensamento individual. São, portanto, consequências de interações que, por sua vez, “têm como objetivo a constituição de mentalidades ou crenças que influenciam os comportamentos” (MOSCOVICI, 2004, p. 217). Nesse sentido, é importante frisar que as representações são compartilhadas e reforçadas pela tradição e tendem a se cristalizar, pois fazem uma espécie de bricolagem com referências simbólicas socialmente construídas em um processo dinâmico, confrontado e ressignificado a todo e qualquer momento.

6. REPRESENTAÇÕES SOSIAIS E CONFORMAÇÕES DE IDENTIDADES

A mão que ergue a enxada,
que lava a louça,
é a mesma mão que segura o lápis.

Tatiana Santana

Neste capítulo dedicamo-nos à análise dos dados coletados na pesquisa de campo. É o momento em que buscamos dialogar com a teoria e a empiria, tecendo considerações sobre a temática proposta. É também o momento no qual as ideias prescritas no projeto, as leituras teóricas que acompanham nosso desenvolvimento acadêmico, deparam-se com a realidade vivenciada, entrecruzam-se, dialogam, antepõem-se e debatem. Mas, sobretudo, nos ajudam a tecer considerações e análises e a compreender sob o olhar da pesquisa a complexidade que nos envolve. Por essa razão, é uma seção especial do trabalho.

Os educandos do PROEJA no Ifes *Campus* Vitória fazem parte da classificação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: homens e mulheres, moradores da periferia, majoritariamente negros e pardos, empregados em atividades subvalorizadas na sociedade ou desempregados, com percurso escolar descontínuo ou de pouca qualidade.

Essas informações, se olhadas superficialmente, poderiam ilustrar qualquer categorização da EJA nos centros urbanos de nosso país. Entretanto, esses sujeitos apresentam mais do que estatística. Os brilhos dos olhos e os calos das mãos refletem a dívida histórica da sociedade brasileira com os trabalhadores, pela injustiça social a que foram submetidos. Assim, temos, dentre essa população, os descendentes dos indígenas dizimados, dos africanos escravizados, mulheres, homossexuais, deficientes, pessoas em situação de rua, encarcerados, migrantes, pobres, enfim, os “de baixo” (FERNANDES, 1995), os infames da história (LOBO, 2008). Todos aqueles a quem foi negado o direito a uma educação escolar que os valorize e contribua com sua vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 1996).

A EJA é marcada em sua história por uma série de desconceitos⁴⁷ relacionados ao analfabetismo – ignorância, cegueira, preguiça, doença, erva daninha, incapacidade e periculosidade – que ocultam construções ideológicas “que têm a dupla função de velar a realidade social e de silenciar e dominar as pessoas exploradas ou injustiçadas” (FERRARO, 2004, p. 121).

Esses desconceitos relacionados à marca do analfabetismo poderiam não caber para exemplificar os sujeitos do PROEJA no Ifes *Campus* Vitória, pelo fato de o programa ser ofertado para o ensino médio, etapa em que se pressupõe que os jovens, adultos e idosos já são alfabetizados.

Ainda assim, podemos vincular essas representações aos educandos do PROEJA porque o fenômeno do analfabetismo, para nós, ultrapassa a questão do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, ou mesmo do analfabetismo funcional, assumindo um sentido mais amplo ligado às dificuldades de aprendizagem ou à falta de domínio de alguns conteúdos de disciplinas como português e física, por exemplo.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, fomos extraíndo das escutas dos sujeitos algumas falas representativas de suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita: “*Ler nunca foi meu forte, fui aprender a ler aqui dentro*”⁴⁸ e ainda: “*Aqui aprendi a estudar e pesquisar*”.⁴⁹ Essas falas traduzem a necessidade de aperfeiçoamento de saberes que os estudantes já tinham e que, portanto, não podem se restringir à questão do analfabetismo.

Contudo, essas e outras falas apresentadas no decorrer do capítulo remetem a representações negativas que estigmatizam os sujeitos da EJA como atrasados, gente que não aprende ou tem muitas dificuldades de aprendizagem, ou seja,

⁴⁷ Desconceitos são “formulações conceituais viesadas, que representam antes munição para uso na luta ideológico-política, do que instrumentos de análise científica da realidade social. Sua construção obedece, assim, muito mais a critérios de preservação ou conquista de privilégios do que de produção do conhecimento” (FERRARO, 2004, p. 112).

⁴⁸ Optamos por apresentar as falas de educandos com os quais pesquisamos com destaque em itálico, para diferenciar das citações dos autores consultados como aporte teórico da pesquisa.

⁴⁹ Outra pontuação necessária refere-se à forma de apresentação das ideias e falas de educandos, como a metodologia dos Grupos de Discussão opta pela análise discussões coletivas e não pelo destaque individual, não identificaremos as falas dos sujeitos quando as citarmos. Os nomes de professores e estudantes, quando apresentados, são fictícios para resguardar suas identidades.

céticas quanto à sua capacidade de aprendizagem. Tais representações incidem sobre a sua suposta impossibilidade de aprendizagem dos conteúdos e construção de conhecimentos mais elaborados e, por conseguinte, acabam por afirmar a internalização de que não serão absorvidos pelo mercado de trabalho. É uma representação de outros olhares para esse grupo que reafirma o desconceito de sua incapacidade.

Da questão política no século XIX – quando a EJA tomou lugar nas discussões do sufrágio universal (somente conquistado com a Constituição de 1988), observa-se a tensão instaurada como ameaça à soberania da elite eleitoral, temerosa de que o povo, votando, passasse a cobrar também seus direitos políticos. No início do século XXI essa questão ganha outros contornos que remetem, no contexto desta pesquisa, ao tensionamento de projetos distintos de sociedade em que a educação dos trabalhadores vive a dualidade entre a qualificação para o mercado de trabalho e a formação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2007).

Concordamos com Oliveira (apud FERREIRA, 2012, p. 08-09):

Ao contarem suas histórias, as educandas e os educandos vão vencendo suas marcas que são indicativas de diferentes histórias, afirmando singularidades, mas também semelhanças entre jovens, mulheres e homens que veem a si mesmos como educandas(os) do PROEJA, que expressam os sentidos do percurso vivido retratando suas experiências que são também as de tantos outros jovens pobres.

Importa sinalizar para o leitor a compreensão de que as análises tecidas neste trabalho a partir das escutas dos sujeitos podem conduzir à generalização das ideias. Nesse sentido, consideramos que as representações expressas pelos educandos e a busca de diálogo entre os dados levantados e sua sustentação teórica poderão contribuir com a discussão sobre o direito à educação de jovens, adultos e idosos no contexto brasileiro.

Neste capítulo apresentaremos o processo de entrada e permanência dos educandos nos cursos do PROEJA no Ifes Campus Vitória, destacando em suas trajetórias as identidades e representações sociais sobre eles e deles em relação ao programa e ao instituto.

6.1 ALGO NOVO NO HORIZONTE DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

O início do primeiro encontro dos Grupos de Discussão com os estudantes ocorreu com a apresentação de cada participante, momento em que compartilharam o modo como conheceram o PROEJA e a forma de ingresso no Ifes. Essa foi uma estratégia escolhida para dinâmica inicial, cuja finalidade consistiu em deixar os educandos mais à vontade diante do grupo, uma vez que alguns deles não se conheciam. Consideramos exitoso esse primeiro momento, pois após a rodada de apresentação os estudantes continuaram o diálogo sobre as experiências compartilhadas no PROEJA.

O programa é apresentado aos estudantes de vários modos, mas geralmente por meio do popular “boca a boca” de colegas e parentes que estudam ou estudaram no PROEJA, assim como pela indicação de professores de escolas anteriormente frequentadas (contam até casos de inscrição feita por esses professores). É verdade que alguns entraram “de gaiato”, isto é, fizeram a inscrição errada. Entretanto, existem também casos em que o PROEJA possibilita a entrada no Ifes por um curso menos concorrido ou com a taxa de inscrição de valor mais acessível.⁵⁰

Para os educandos o PROEJA enseja a retomada, continuação ou aperfeiçoamento dos estudos, com uma educação de qualidade, “um passaporte” para ingressar no mercado de trabalho e melhorar de condições de vida. Em outros termos, constitui uma oportunidade. De acordo com o Parecer 11/2000:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 9)

⁵⁰ A pesquisa foi feita com estudantes que ingressam entre 2008 e 2009, período em que o Ifes cobrava taxa de inscrição. O edital 01/2009 apresenta o valor da taxa de inscrição de R\$ 10,00 para os cursos do PROEJA e R\$ 50,00 para os Cursos Técnicos Integrados com o Ensino Médio e Cursos Técnicos. No edital 02/2011 os egressos dos cursos do PROEJA já estão isentos de taxa.

Essas oportunidades para a classe trabalhadora são raras, haja vista sua necessidade, desde cedo, de atuar nas atividades mais exploradas pelo capital para garantir a subsistência. Outro apontamento importante refere-se à oferta de serviços sociais pelo Estado como saúde e segurança, por exemplo. A oferta não garante a qualidade, de modo que para os “de baixo” os serviços são precários.

Para a educação, essa premissa ganha forma no dito de “uma educação pobre para os pobres”, atribuído à oferta de educação para as massas, a qual garantiria apenas o mínimo necessário à sua inclusão precária⁵¹ no mercado (BRASIL, 2007).

Os educandos reconhecem na educação do Ifes um diferencial em relação às escolas de outras redes por eles já frequentadas. Para esses sujeitos, o Ifes “é *outro mundo*” onde “*tudo é diferente*”, pois apresenta uma organização bem diversa do atendimento nas escolas públicas estaduais e municipais. Soma-se a isso a representação socialmente construída sobre o Instituto como escola de qualidade, na qual somente os melhores alunos ingressam.

Nesse sentido, o Ifes representava para os sujeitos um lugar inalcançável, onde eles, filhos da classe trabalhadora, não pensavam poder estudar algum dia:

*Pra mim está sendo uma experiência fantástica, porque eu nunca imaginava um dia estar estudando aqui. O meu bairro, eu já falei tá famoso,⁵² mas até os colegas meus que estão do outro lado, eles me olham diferente e falam assim: “vai virar patrão”, só falam comigo: “vai virar patrão”.
CDF...*

Brincam e tudo, mas eles falam assim: “é isso mesmo, eu queria ter dez por cento da sua coragem pra entrar na escola, se precisar de ajuda, você pode contar com a gente”.

⁵¹ De acordo com o Documento Base do PROEJA “a expressão ‘inclusão precária’ refere-se a processos que incluem o indivíduo em formas precárias de trabalho ou em situações de sobrevivência à margem do sistema oficialmente reconhecido” (BRASIL, 2007, p. 24).

⁵² A referência ao bairro que “está famoso” é feita em tom de ironia porque o bairro da periferia, nesse período, aparecia na mídia em decorrência da disputa entre a polícia e o tráfico de drogas. A expressão “*estão do outro lado*”, um pouco adiante, diz respeito aos colegas que participam do tráfico de drogas.

O PROEJA é uma experiência singular na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, até para quem já a frequentou em outros momentos, e as representações dos educandos sobre a EJA revelam que a marca do modelo do ensino supletivo persiste.

As bases legais do ensino supletivo foram instituídas com a Lei nº 5.692/71, que estabelecia a função de suprir a educação de quem que não concluíra os estudos na idade própria. Demarca uma formação aligeirada focada em cursos de curta duração e na aplicação de exames. O Parecer nº 699/72 apresentou como funções do ensino supletivo a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação (PARECER 11/2000). Embora a Lei nº 9.394/96 tenha apresentado a Educação de Jovens e Adultos como nova concepção de educação, superando a marca de suplência, ainda é notável a sinonímia entre EJA e supletivo. É recorrente (inclusive entre professores) o uso do artigo masculino na referência à educação de jovens e adultos: “o” EJA. Ousamos afirmar ser essa uma representação que acompanha a EJA como modelo educacional inferior.

A ideia da EJA como suplência e formação aligeirada, numa espécie de formação *fast-food*, em que o educando passa tão rápido pela escola que nem esquentam os bancos, com atividades infantilizadas e precária infraestrutura das escolas, não se concretiza no Ifes. Entretanto, a prática de ensino tecnicista e meritocrática da rede federal evidencia que ela também não conseguiu compreender efetivamente a EJA como modalidade. Conforme versa a atual LDB, no título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar –, a EJA trabalha com a:

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Sobre o termo “modalidade”, é esclarecedora a definição do professor Jamil Cury, relator do Parecer 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000, p. 26).

Isso posto, o modo próprio de fazer a Educação de Jovens e Adultos, respeitando as particularidades desses sujeitos, ainda é um desafio para o Ifes, onde a EJA confronta-se com as práticas conservadoras de educação.

Essa incompreensão da modalidade implica diretamente a permanência de educandos, uma vez que, se o ingresso desses sujeitos pode ser visto por eles como a esperança de algo novo, o cotidiano desafia à permanência e à garantia do direito ao conhecimento nos cursos do PROEJA. As falas dos sujeitos revelam a descrença na continuidade dos estudantes, ainda nas primeiras aulas:

[...] uma coisa que me impressionou, o professor falou: “gente! Olha para os coleguinhas, cumprimentem porque aqui é o seguinte (sic) hoje o colega está ao seu lado, mas amanhã ou no final da semana ele já não tá mais [riso]. Vocês são guerreiros, essa é a verdade”.

Além do aspecto irônico da referência aos educandos como “coleguinhas”, como se lidassem com a educação infantil, merece destaque a certeza da sua “evasão”. Um dos grandes desafios da EJA é superar o alto índice de “evasão” e com o PROEJA não é diferente. Os educandos destacam que, de 38 pessoas que iniciaram o curso de Edificações, apenas oito o concluíram ou ainda estudavam: “*chega no caminho assim, não dá, não dá e desiste*” e ainda “*Faz o PROEJA todinho, na parte do ensino médio, quando começa a fazer o técnico, é isso aí, desiste*”. O debate em torno do tema da “evasão” no meio educacional, e em especial na EJA, constitui um indicativo de que esse é um problema não resolvido pela educação brasileira. Em 1958, durante o 2º Congresso de Educação de Adultos, Paulo Freire já indicava serem necessárias ações de cunho curricular para modificar essa realidade “de forma que o processo educativo se exerça sem paradas, lacunas ou evasões, atendendo a programas flexíveis e adaptados às possibilidades do educando e às necessidades locais” (RELATÓRIO FINAL DO SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958).

As discussões teóricas apontam os caminhos a serem seguidos, mas a prática caminha no sentido inverso, uma vez que a evasão ainda persiste. Nascimento (1994) complementa essa ideia ao destacar que muitos grupos sociais excluídos

participam da vida social, entretanto formam modos particulares de socialização, já que “embora não estejam formalmente excluídos de direitos, suas diferenças não são aceitas e, por vezes, não são toleradas” (NASCIMENTO, 1994, p. 31). Desse modo, parece-nos mais pertinente refletir sobre os processos de exclusão de educandos do sistema educacional do que insistir em apontar as causas da “evasão”, porque esse conceito pode reproduzir a ideia de culpa do sujeito pelo insucesso e desistência do curso, como destacam Oliveira e Barbosa-Filho (2011, p. 426):

Se tomarmos o verbete evasão do dicionário Aurélio da Língua Portuguesa encontramos como sinônimos de evasão: ato de evadir-se, fuga. No primeiro sentido, tem-se atribuído aos sujeitos, principalmente no caso dos jovens e adultos, a responsabilidade pelo fenômeno da evasão. No entanto, seria justa esta análise considerando a dívida histórica do Estado para com esta população? O conceito de evasão revela-se assim indicativo de um problema político-ideológico não resolvido pela educação brasileira, sempre atual, inadequado para nomear o que acontece com os jovens e adultos que abandonam a escola.

A mudança de foco que propomos a partir das reflexões até então feitas nos possibilita pensar a escola como espaço de reprodução das desigualdades sociais e produção de desigualdades escolares. Em outros termos, a escola é uma agente de exclusão pelas suas práticas fundamentadas no mérito dos mais capazes, ao afirmar simultaneamente a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos (DUBET, 2008).

Outro aspecto interessante no comentário à fala do professor do PROEJA, corroborante dessa discussão, está na afirmação de que os estudantes que não se evadem são “guerreiros”. Esse reforço à persistência de educandos em estudar esvazia a reflexão sobre o direito de permanência e de aprendizagem na escola. A declaração, como descrita, indica que o Ifes representa um “não lugar” para os educandos do PROEJA (OLIVEIRA, 2008).

A fala do professor traz em si uma contradição: por um lado reforça a ideia de que é herói quem permanece na escola, destacando o mérito dos indivíduos desafiadores das adversidades e desigualdades sociais; por outro lado, indica não ser a escola responsável pela produção de mecanismos internos de desigualdades que, no

cotidiano escolar, contribuem para a impermanência e o insucesso dos educandos do PROEJA.

De certo modo, os educandos representam a diferença que adentra a escola, como demonstra o relato abaixo:

No meu primeiro dia de aula, fui entrando naquela portaria ali e as pessoas foram olhando pra mim assim, parece que nunca viram cadeira de rodas, foram olhando assim, em qual sala que eu ia entrar?[...]. No teatro, todo mundo ficou olhando pra trás, pra mim assim.

Os olhares “*assim*” descritos são desconfiados, assustados e incrédulos diante da diferença que o PROEJA introduz no mundo aparentemente homogêneo do instituto, causando impacto desde os corredores até as práticas de ensino nas salas de aula.

A face mais nítida desse “não lugar” é a “evasão” ou exclusão. Os mecanismos internos que impossibilitam o prosseguimento nos estudos são muitos, como a rigidez nos horários de início das aulas e as práticas de ensino. No entanto, as barreiras também ultrapassam os muros escolares, e questões pessoais como dificuldade de conciliar trabalho e estudo, perda de familiares e até greve contribuem para que os educandos pensem em parar.

Tais questões exercem uma força de atração mais voltada para o abandono da escola do que para a permanência. Talvez nosso foco, ao questionar por que os educandos se “evadem”, deveria ser redirigido para pensarmos por que permanecem, diante de tantos desafios?

Oliveira (2008) ponderou bem essa questão ao afirmar que os educandos do PROEJA integram o instituto, mas não estão nele integrados, e nosso objetivo deve ser o de transformar esse “não lugar” em “lugar”, onde os educandos reconheçam-se como parte da instituição.

Graças a Deus também, que com toda história que eu passei, eu não recebi nenhum tipo de preconceito por parte dos professores que deram aula pra mim, nem por parte dos colegas, era um ajudando o outro e as coisas que eu não conseguia, as pessoas me ajudavam.

Para efetivação desse “lugar”, os educandos formam novas identidades e constroem representações sociais, criando estratégias para minimizar o estranhamento de sua presença e afirmar seu lugar na instituição, numa contínua tentativa de ser incluído e se valer de laços de solidariedade para conquistar seu lugar no Ifes.

6.2 UM PROJETO (DES)INTEGRADOR DE IDENTIDADES

No percurso formativo, os educandos do PROEJA no Ifes cursam diversas disciplinas de conhecimentos gerais e da área técnica, destacando algumas que contribuíram de modo especial, porque mediaram os conhecimentos escolares com a dinâmica do mundo do trabalho: Noções de Didática, ofertada no curso de Segurança do Trabalho, e o Projeto Integrador, ofertado para os dois cursos. De acordo com os estudantes, essas disciplinas atribuíram um sentido aos cursos, pois conseguiram aproximar saberes escolares e mundo do trabalho. Uma delas se destaca nos grupos de discussão: o Projeto Integrador.⁵³

Os educandos chegaram a esse tema quando relatavam as diferenças do Ifes e do PROEJA em relação a outras redes em que estudaram, já que essa disciplina apresenta organização diferenciada, focada na construção coletiva da pesquisa. Assim surgiu a fala: “*outra coisa que tem diferente é o projeto integrador*” e a pronta resposta: “*desintegrador*”, seguida de risos compartilhados.

De acordo com os estudantes, “*a escolha dos temas é complicada*”. Dada a dificuldade de chegar a um tema a ser desenvolvido por todos, o primeiro desafio é o consenso. Eles relatam mesmo casos em que as discussões verbais oriundas das discordâncias deram lugar a agressões físicas. Vencida essa etapa inicial de

⁵³ O Projeto Integrador se constituiu em um componente curricular diferente dos demais por não apresentar na estrutura um conteúdo prescrito ou *a priori*. Eles nascem e são desenvolvidos a partir das vivências, experiências e saberes dos educandos e professores motivados pela necessidade de escolher o tema gerador do projeto.

escolha do tema, superando o individualismo pelo espírito coletivo e pelo trabalho em grupo, a turma dedica-se à organização e à apresentação da pesquisa:

Ai começa a gente pensa, vamos fazer assim, vamos fazer um grupinho, [...] vamos fazer uma peça, aí começa ensaiar aí, aí começa todo mundo (gestos com as mãos indicando separação) porque é uma briga, porque tem que fazer certo e é muita cabeça e ninguém quer chegar ao consenso, mas no final deu certo, não deu?! (volta-se para o colega ao lado).

Destacam também o processo de estudo voltado à pesquisa, com inúmeras visitas à biblioteca em busca de livros e as várias reescritas do projeto, sempre mediadas pelo professor. O momento seguinte do projeto consiste em apresentá-lo (sob a forma de palestra, teatro, seminário, maquete ou vídeo) para um público que pode ser formado por trabalhadores e/ou estudantes do Ifes e de outras instituições, como escolas e sindicatos. Essa etapa movimenta os educandos e o professor da disciplina para organização, busca de patrocínios, locais de apresentação e divulgação. A fala a seguir demonstra o processo de organização de um desses trabalhos.

O nosso projeto era sobre acessibilidade aqui no Ifes [...]. A gente chegava na porta pra pedir as coisas, ai falavam assim: “pô tem seminário ali que deu 50 pessoas, 100 pessoas, acho que o seminário do PROEJA não vai ser assim, vai chegar no máximo a 25 pessoas”. [...] No dia do seminário mesmo, aí começou a chegar gente, e o Vanderlei ficou doido, tinha uma mesa de fora a fora, botaram as meninas e ele (aponta para o colega ao lado) pra fazer a inscrição do pessoal, fora as pessoas que vieram de Colatina, São Mateus, tudo pra cá, veio um cara da Bahia pra assistir ao seminário aqui com a gente. [...] O Vanderlei falava assim: “Será que vai dar muita gente?” “Professor, espero que sim, né?!” Aí foi chegando 300 pessoas, depois 400. [...] Quem a gente procurou e falou que não ia ajudar, aí foi pra lá, botou o paletó e foi pra lá e o pessoal ficou revoltado.

Mais uma vez os educandos do PROEJA foram desacreditados, como evidenciado na fala. Não apenas os estudantes, mas os cursos do PROEJA são vistos como menores, voltados a gente menos capaz. Contudo, quando o fracasso iminente transformou-se em sucesso inesperado, até as pessoas que antes negaram ajuda (os educandos referem-se a alguns professores) contribuíram. Essa adesão de última hora não passou despercebida pelos estudantes, que questionaram tal atitude.

O Projeto Integrador referencia-se no trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2005), pois contribui para a formação omnilateral dos educandos, incentiva a atuação coletiva e o espírito de pesquisa, além de colaborar com o desenvolvimento de outros saberes, como a comunicação, “*porque muitas vezes você vai apresentar pra quem não tem nem a 8ª série direito. A apresentação pra um é de um jeito e pra outro, de outra*”. Os educandos sentem-se protagonistas do processo, afinal fizeram uma pesquisa e a apresentam na escola e em outros lugares, o que contribui sobremaneira para sua autoconfiança e o respeito às diferenças.

Se a gente for parar pra pensar, em todo lugar a gente sempre tem a mente diferente dos outros. Eu estou desempregada desde setembro e o que estou em mente é fazer o meu estágio, mas o pessoal lá de casa tudo quer que eu vá trabalhar: “vai trabalhar, se vira, vai trabalhar, deixa o estágio prá lá”, mas se eu não fizer meu estágio, vou perder meu curso, vou perder meu curso, quero fazer meu estágio, eu quero entrar na área, quero trabalhar, quero botar em prática tudo que aprendi. Então a gente sempre tem a mente diferente dos outros.

Assim, compreendemos, a partir das afirmativas de educandos, que o Projeto Integrador é um elemento (des)integrador porque desloca as construções sociais pré-estabelecidas pelos sujeitos sobre si próprios, internalizadas em suas identidades com a marca de que são incapazes, assim como o Projeto subverte a lógica da competição e do individualismo nos estudos, só acontecendo com a participação e empenho de todos. Afinal, ele não é trabalho do professor e nem para ele, mas produção coletiva dos educandos. O modelo conservador de educação com o professor no centro do processo, detentor do conhecimento, é desestruturado no Projeto.

Esqueci do Vanderlei também, defende muito a causa do PROEJA, aconselhava a gente, às vezes a gente chegava sem vontade nenhuma de pegar no Projeto. Nossa! Ele dava uma injeção de ânimo que a gente começava a pesquisar, buscar nosso conhecimento.

Paulo Freire (2011), ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 95), nos desperta para o fato de que o fazer pedagógico deve ser radical – no sentido de ser criador, crítico, libertador e revolucionário – e forjado com os oprimidos e não para eles.

O Projeto Integrador tem uma perspectiva freireana em sua práxis, pois relaciona os educandos com o mundo que os cerca. Por meio do exercício da pesquisa os sujeitos ressignificam seu modo de estar no mundo, de se relacionar com os outros e consigo. O homem e a mulher como seres sociais necessitam de comunicação com seus pares para fazerem-se humanos. Não se fazem sozinhos, mas com os outros mediados pelo mundo. Desse modo, os sujeitos do PROEJA fazem-se homens e mulheres, assumem-se como problema, reconstróem identidades e representações sobre si próprios. A “desintegração” no sentido atribuído ao Projeto Integrador é diversa daquela reproduzida pela escola que segrega e institui desigualdades.

As representações sociais de educandos do PROEJA sobre o Projeto Integrador contribuem para a (des)construção de si mesmos, de sua relação com a escola, com as formas cristalizadas do que é ser educando. Nesse sentido, colaboram com a afirmação de uma identidade não conformista e crítica.

6.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS DE (DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Os educandos do PROEJA compartilham experiências distintas nas relações de ensino-aprendizagem. Práticas emancipadoras como o Projeto Integrador e outras conservadoras caminham lado a lado no percurso formativo desses sujeitos.

Nos depoimentos de educandos, o PROEJA é, em alguns momentos, relacionado apenas à parte da formação geral. Eles sabem que se trata do mesmo curso que integra a educação básica e a educação profissional. Mas o que se tem na oferta do curso não efetiva essa integração, pela forma de organização das disciplinas na organização curricular.⁵⁴ Assim, também percebem as diferenças no tratamento dos

⁵⁴ Relembro que os educandos participantes da pesquisa são vinculados ao PPP de 2006, no qual o currículo ainda era organizado em dois anos iniciais para as disciplinas de formação geral e dois anos

professores e no atendimento dos pedagogos. Exemplificam esse contexto as recorrentes afirmativas nos grupos: “*aqui no PROEJA*”, “*os professores do PROEJA*”, “*os professores do técnico*”, e ainda:

quando chegou lá no técnico a gente apanhou um pouquinho porque tinha matéria que a gente não viu aqui e eles cobravam, os professores do técnico. Agora a gente tem uma realidade muito diferente, eles exigem muito, eles não querem saber se você é PROEJA, se não é, eles ensinam o conteúdo que tem que passar e eles têm que dar conta.

Diante dos dados, infere-se que a perspectiva de formação integral de educandos do PROEJA ainda é um desafio no Ifes *Campus* Vitória, pois a dualidade de uma formação voltada para as elites e outra para os trabalhadores ainda persiste.

Diante dessa ponderação, o PROEJA como possibilidade de política pública fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia (Brasil, 2007), enfrenta tensionamentos. No entanto, há que se considerar que sua proposta situa-se num horizonte utópico da possibilidade de uma formação técnico-científico-cultural, e não como especialismo estreito e alienante (FREIRE, 1989).

Em conformidade com Ramos (2008, p. 3), toda educação dessa natureza precisa ser politécnica⁵⁵ e integrada “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular”. O princípio básico dessa proposta é o direito ao conhecimento historicamente produzido para compreensão e interação de educandos com a realidade, de modo a construir outro projeto de sociedade. Nesse contexto, as experiências de educandos do PROEJA denunciam e anunciam a urgência em continuar a luta pela afirmação desse projeto no Ifes *Campus* Vitória.

Para integração dos educandos do PROEJA é necessária a ação política de toda a escola para compreender que o acesso e permanência desses sujeitos na instituição

finais para as disciplinas técnicas. A partir de 2010 os PPPs dos cursos de Edificações e Segurança do Trabalho foram reformulados.

⁵⁵ Politécnica significa educação que propicie aos sujeitos “o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. [...] uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 2-3).

é um direito. Face a esse aspecto, Lefebvre (2011) inscreve a força das massas para afirmar seu direito à cidade. Assim, são reclamados pelos estudantes direitos que

entram para os costumes ou em prescrições mais ou menos seguidas por atos e, sabe-se bem como esses “direitos” concretos vêm completar os direitos abstratos do homem e do cidadão inscritos no frontão dos edifícios pela democracia quando de seus primórdios revolucionários: direitos das idades e dos sexos (a mulher, a criança, o velho), direitos das condições (o proletário, o camponês), direito à instrução e à educação, direito ao trabalho, à cultura, ao repouso, à saúde, à habitação (LEFEBVRE, 2011, p. 116-117).

Trazemos essa discussão ao contexto da pesquisa e relacionamos a cidade ao lés como espaço “habitado” pelos educandos. Todavia, há espaços no imaginário dos estudantes onde a tutela ou negação do direito à educação é sentida com mais intensidade, diante da integração ou segregação dos sujeitos. Dentre eles, destaca-se a sala de aula como espaço por excelência de negação e afirmação de direitos.

Eu peguei professores excelentes, só tinha um professor que não era muito bom, que não sabia lidar com ser humano, com bicho, com nada.

O professor x e o professor y são professores preparados pra dar aula para o PROEJA, porque na minha sala tinha pessoas que estavam anos fora da escola e eles vão lá no b-a, bá, tem didática pra chegar na matéria, dão uma atrasada no conteúdo, mas eles querem que a pessoa saia de lá aprendendo.

Quando ele via que a pessoa tinha dificuldade em matemática e ele ia dar a prova, ele dava prova em dupla e um ajudava o outro.

Muitas questões emergem em relação à metodologia dos professores em sala de aula. Os educandos afirmam gostarem de professores rígidos, desde que ensinem bem. Não querem ser privilegiados ou passados de ano, defendem seu direito ao ensino de qualidade, que contribua com sua formação, e refutam a concepção de que a educação para jovens e adultos deve ser uma meia-educação (CIAVATTA, 2011).

O professor te dava um livro e te cobrava, nunca ninguém em outra escola, eu nunca tinha trabalhado dessa forma, por isso eu digo que fui aprender a ler aqui.

No meu caso eu não sabia o que era fazer relatório: “você não sabe não? Então vai aprender aqui!”.

Sabendo que tem gente que ficou muito distante da escola, não acho que tem que facilitar, mas deveria ter um suporte melhor.

Nesses exemplos, cabe-nos observar a compreensão, pelos educandos, de que os sujeitos da PROEJA têm direito a um modo de ensino que respeite suas especificidades, ou seja, a questão da modalidade coloca-se como algo fundamental nas práticas educacionais da EJA. Os estudantes também destacaram conhecimentos aprendidos na escola – elaboração de relatórios, estudo em grupo e estudo em casa – como práticas aprendidas ou aperfeiçoadas no decorrer de suas trajetórias.

As críticas recaem sobre os professores cujas práticas negam o direito de aprender. Essas práticas, conceituadas por Paulo Freire (2011) como pertencentes à educação bancária, indicam a contradição entre educador e educando. Essa dualidade serve aos dominadores, ao negar o direito ao conhecimento e à emancipação e inscrever os educandos à conformação, ou seja, o ensino nessa concepção de educação serve para inclusão subordinada dos sujeitos.

Numa seção do grupo de discussão com os educandos, a sequência de depoimentos a seguir revela a dinâmica do momento de interlocução, muito rico, entre os sujeitos, sobre a experiência de sala de aula, em que as falas foram se complementando, conforme podemos observar:

Alguns professores eu acho que deixam a desejar, poderiam passar mais a matéria, explicar melhor, ajudar mais os alunos.

Tem professor que enche o quadro e senta.

“Vai, lê a página tal, tal e tal”.

Passa mais um monte, vai lá e responde, “15 minutos” e senta. [...] ele tá ali mecanicamente.

Qual dúvida que vai surgir? Foi no quadro e respondeu. Não surge dúvida, você copiou.

Nos exemplos acima, a figura do professor é apresentada como a do explicador-embrutecedor referenciado por Rancière (2005) e a do educando, como copista. Entretanto a cópia não é apenas o registro das palavras escritas no quadro. Ela induz os educandos à memorização acrítica e à reprodução dos conteúdos. À vista disso, elas indicam a reprodução da opressão histórica na educação.

Os educandos também destacam a explicação de um professor diante das críticas ao seu comportamento, tido por alguns estudantes como agressivo:

“eu estou dando esporro bom, esporro de pai, lá fora ninguém dá esporro de pai não. Lá fora ninguém dá segunda chance pra você”.

Esse comportamento do professor nos remete às práticas paternalistas vigentes na sociedade brasileira, ingrata herança dos séculos XIX e XX, quando os “coronéis”⁵⁶ dominavam o povo pela coerção física e pelas relações de parentesco, com o propósito de alijar as classes dominadas do processo político. No Ifes, esse “paternalismo” seria justificado como preparação dos educandos para o mercado de trabalho.

A potencialidade transformadora da educação é usurpada por essas práticas, que poderiam ser vistas somente como evidências da falta de compromisso do professor. Entretanto elas demarcam posições de poder, indicam o lugar estabelecido ao educando: o lugar da recepção, do anonimato e do silêncio. São, portanto, práticas castradoras das trocas, dos diálogos, das construções de saberes e de uma perspectiva de formação integral dos sujeitos do PROEJA.

Há outros exemplos de práticas de ensino de professores que, embora positivamente reconhecidas pelos educandos, representam para nós faces de uma educação bancária:

o professor era tão bom que o pessoal do PROEJA tirou ele, achavam que ele era demais para o PROEJA, ou seja, o professor é muito forte pra eles. E agora ele tá lá no curso superior. [...] Inclusive os alunos pediram porque não acompanhavam o ritmo dele. Não tem aquele professor tipo de concurso, que te ensina o que vai cair?! Muito bom!

Na narrativa do educando, esse professor seria “*bom demais para o PROEJA*”, pois tem perfil de professor de cursinho ou ensino superior. Entende-se, pela visão apresentada, ser o professor detentor de muito conhecimento, deixando-se de problematizar o fato de esse saber docente não contribuir para a construção de

⁵⁶ Os coronéis eram homens das elites regionais que não pertenciam às forças militares, mas exerciam forte influência na política e na economia local.

saberes pelos educandos, sendo esse o motivo de o professor não continuar a trabalhar com a turma. Outro aspecto relevante nessa reflexão seria pensar os sujeitos da classe trabalhadora a partir do desconceito de sua incapacidade de desenvolver conhecimentos mais abstratos e complexos (dominados pelo professor) e, portanto, sua instrução deveria ser menor, apenas suficiente para empregos menos qualificados.

A incapacidade do professor de exercer uma prática pedagógica de aproximação dos sujeitos (RANCIÈRE, 2005) não foi analisada, mas sim a incapacidade dos educandos do PROEJA em acompanhar o ritmo desse mesmo professor. Tampouco é abordada a questão da formação humana. O modelo de ensino apresentado está voltado para finalidades práticas – passar em concursos, no vestibular, ou conseguir um emprego – destacadas pelo educandos como demandas importantes para suas vidas. Não discordamos de que essa seja uma dimensão relevante: trabalhar para suprir seu sustendo e da família. Contudo, a noção de empregabilidade cria um discurso que impõe aos estudantes e à escola a responsabilidade pelo desemprego (RAMOS, 2008). A escola deve transcender essa perspectiva e voltar-se para a dimensão do trabalho na vida, tal como refletida por Gramsci (s/d), uma vez que quando a escola se separa da vida contribui para reforçar a dualidade da educação brasileira.

Outro ponto que os educandos denunciam são as práticas avaliativas punitivas.

Eu tinha que fazer duas provas em sequência e ela falou assim: “se prepara que eu vou te reprovar”. E eu disse: professora, você não vai me reprovar mais não. Foi até no dia em que teve a greve de ônibus e as pessoas faltaram, só conseguiram chegar cinco pessoas na sala de aula, e eu fui pra sala. Eu fui uma das pessoas que bateram de frente e defendi meus colegas. [...] Eu fiquei até cinco horas da manhã estudando [...] aí eu vim pra escola cheio de sono. [...] na hora em que ela corrigiu a última prova, ela ficou me olhando assim e disse: você passou.

Esse relato tem muita força, pois o educando, além de se afirmar nessa relação tensa com a professora que ameaça reprová-lo pela terceira vez na mesma disciplina, também expõe a tensão estabelecida em defesa dos colegas que não conseguiram chegar à escola por causa da greve de ônibus. Mesmo na iminência da reprovação, o educando “bate de frente” com a professora, solicitando adiamento da

prova, para não prejudicar os colegas. A causa individual não se aliou à atitude individualista. Nesse exemplo e em outros, os estudantes do PROEJA manifestam laços de solidariedade com os colegas, diante de situações excludentes.

A galera mais velha que tinha na minha sala não passou do terceiro período e desistiu. Mas é por causa da pressão muito grande porque eu já vi, por exemplo, uma menina, ela sofria uma pressão muito grande dos professores, ela tinha 20 ou 10 anos fora da escola. [...] A gente fazia grupo de estudo e ela estudava, mas chegou na sala e o professor falou: "Gente, você não sabe isso aqui, vocês têm que fazer curso de manicure, isso aqui não é pra quem não sabe nada, isso aqui é pra quem já tem o conteúdo". A gente fez abaixo-assinado, tiramos o professor daqui. E ela chorou muito com a gente, não só ela, a Magnólia também, duas alunas foram humilhadas pelos professores. Ela desistiu, a gente disse: "Vamos, não desiste não". Ela não quis, ela desistiu mesmo.

As dificuldades de aprendizagem movimentavam educandos a procurar estratégias de ajuda mútua, como o estudo em grupo. No entanto, o empenho da educanda não foi valorizado pelo docente, mas sim pelos colegas, que se mobilizaram para a saída do professor. Conforme o depoimento, na concepção de alguns professores, a formação da classe trabalhadora deve se voltar para atividades (supostamente) mais simples, que requerem conhecimentos menos complexos e abstratos.

Para essa análise, estamos em conformidade com o filósofo Jacques Rancière (2005), para quem não há hierarquia entre inteligências, mas de poderes que ditam e classificam as inteligências a partir do lugar social ocupado pelo indivíduo. Numa sociedade desigual e hierárquica, esse sujeito subordinado teria acesso a uma educação compatível com a posição social dos menos capazes. A ótica embrutecedora de educação, segundo Rancière, trabalha na perspectiva de condicionamento de saberes necessários a determinadas profissões e de profissões destinadas a determinadas classes, como é destacado na perspectiva do professor: *"Isso aqui não é pra quem não sabe nada"*.

Nessa mesma direção, poderíamos analisar o ensino ofertado por alguns professores para os sujeitos do PROEJA e aferir que, nessa perspectiva, a educação não é vivida como manifestação exclusivamente humana (FREIRE, 2011). Em muitos casos, as práticas de docentes do Ifes negam sua raiz educacional e se fazem práticas opressoras.

6.4 TRATAMENTOS DESIGUAIS: O SINAL ESTÁ FECHADO PRA NÓS, QUE SOMOS JOVENS E ADULTOS!

O atendimento desigual aos estudantes é evidenciado pela marginalização de educandos do PROEJA no acesso aos serviços ofertados pela instituição. Dentre eles, a distribuição de material didático.

Na hora de pegar livro eles falavam bem assim: “Primeiro é para o subsequente, depois é o pessoal do PROEJA”. Aí zerava, não tinha nada a gente ia lá e não tinha nada. Direto isso acontecia com a gente.

A parte de apostila e material didático, não tinha que fazer inscrição não. É do PROEJA, libera! Mas não, tem que fazer inscrição e mediante um aval lá do serviço social...

Não querem saber de sua situação financeira...

Além disso, a restrição no horário de atendimento aos estudantes dos setores, especialmente no período noturno e aos sábados (dia letivo no calendário escolar), é destacada.

Dias de sábado os alunos têm aula, sábado o postinho médico não funciona. [...] Até mesmo à noite, será que é só pra manhã e tarde? Eu vejo isso aí, agora separando ainda mais, os alunos trabalham, às vezes vêm pra cá só com um lanche ou nem isso. Aí chega aqui e, que nem ela, tem que largar uma aula ou matar o serviço pra acessar a biblioteca... O aluno da noite, ele não está estudando à noite: “Ah! vou estudar a noite porque é melhor!”.

Na parte do monitor, é muito difícil, só tem monitor à tarde, e a gente, que trabalha? Não tem horário pra gente, não tem horário no sábado.

O Serviço Social antes ficava aberto até as 20h e agora só fica até as 17h.

Sendo que a escola fica aberta até às 22h30min.

Tá fechado! Cohen, Serviço social, Biblioteca. O aluno da noite fica à mercê. “Ah não, chega mais cedo”. Gente, o aluno da noite trabalha!

Biblioteca era tenso porque ela fecha às nove horas [21 horas]. O noturno sofre com isso, não tem um suporte para atender o pessoal da noite.

O sentimento de que o educando do noturno “fica à mercê” na instituição foi compartilhado em diversos momentos. A infraestrutura não está disponível a todos os educandos. Esses serviços ora são ofertados em horários restritos, ora de modo precário.

É o que revelam os educandos, por exemplo, quanto ao laboratório de informática na biblioteca (o único liberado aos estudantes uso sem a presença do professor). Das dezoito máquinas disponíveis, somente uma está equipada com o programa AutoCAD (necessário em muitos cursos, pois é uma ferramenta para criação de projetos em computador). Os estudantes que não têm computador sentem-se prejudicados e ao mesmo tempo pressionados pelos professores para execução de tarefas utilizando esse *software*.

No entanto, o atendimento mais questionado pelos educandos é o do serviço social. Eles destacam a relevância desse setor para a vida do educando em serviços aparentemente elementares, mas de suma importância para a permanência na instituição.

A parte do serviço social era bom, agora está deixando a desejar, já foi bom. Quando eu entrei elas trabalhavam juntinho com as pedagogas, então uma sabia do problema do outro, ajudava o outro. Agora não, é mais afastado, a gente não fica sabendo de processo, dos editais, os processos que vão poder ajudar a gente [...] Os editais do serviço social ajudam com um óculos, ajuda de uniforme, ajuda na bolsa, ajuda a gente bastante.

Como é destacado pelos educandos, da bolsa de estudo ao material didático, o serviço social da escola constitui lugar central na resolução de suas demandas. Outro setor destacado é o de apoio pedagógico:

E o núcleo pedagógico, como eu posso falar? É uma porcaria. [...] não encontrava aquela mulher [...] não encontrava ela nem a pau na escola, ela nem sabia o que estava acontecendo com a hora do Brasil. [...] Mas no ensino médio a gente pegou pedagogas boas que ajudavam a gente pra caramba [...] e o mais importante delas foi o incentivo que elas davam pra gente estudar e os benefícios que elas corriam atrás, por exemplo, a gente não tinha monitoria, elas correram atrás e conseguiram a monitoria.

Os educandos percebem que os setores da escola trabalham desintegrados. Nas narrativas observamos o distanciamento entre os setores pedagógicos e serviço social, por exemplo. A desintegração também se dá num mesmo setor, cujo acompanhamento no ensino médio é um e no ensino técnico, outro, como é o caso do setor pedagógico. A fala destacada refere-se ao curso ainda no currículo antigo, quando os dois primeiros anos eram destinados à educação básica, cujas pedagogas eram vinculadas ao PROEJA, e os dois anos finais, destinados à EPT

acompanhados por pedagogos das coordenações dos cursos técnicos. A complexidade desse fato nos chama atenção por estarmos tratando de cursos vinculados ao mesmo programa, mas que, pela dualidade curricular, dicotomiza também o atendimento aos educandos.

Os cursos do PROEJA no *Campus* Vitória são os únicos a contar com coordenação para atender os educandos nos ensinos médio e técnico. A instituição desta coordenação é uma tentativa em romper com a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional. No Ifes a coordenação do PROEJA tem assumido um lugar de protagonismo nas ações em prol do Programa, mas ela não tem força para superar sozinha a marca dessa dualidade.

6.5 ESTUDANTES QUE TRABALHAM OU TRABALHADORES QUE ESTUDAM?

Eu entrei, as meninas lá perto de casa: “Nossa, você já está numa certa idade, trabalha de copeira, faz um curso” e eu não tinha dinheiro para fazer uma faculdade. Eu entrei, e eu sabia que poderia ser difícil porque já fazia muitos anos que eu não estava na escola, então você sabia que até o português mudou de lá prá cá. [...] A pessoa chega, 18 anos fora de uma escola, já pega o curso técnico e eu acho que os professores daqui são muito bons pra preparar os alunos, mas para as pessoas que entraram com certa idade fora da escola, não teve uma preparação pra eles porque é muito difícil, principalmente pra gente que trabalha o dia inteirinho, chega à noite e estudar é uma coisa que é puxada, aí desiste e não é porque quer moleza, é porque não aguenta mesmo conciliar.

No trecho apontado, as dificuldades de aprendizagem por causa do tempo fora da escola são agravadas pela falta de formação dos professores em lecionar de forma a atender as especificidades dos sujeitos do PROEJA. Além disso, é destacada a dificuldade dos estudantes em conciliar trabalho e estudo, prática comum a educandos jovens e adultos.

Frente às expectativas e restrições compartilhadas na luta pela permanência na escola, a identidade trabalhadora é marcante entre educandos do PROEJA, por isso

não pode ser desprezada, como destacou Bogo (2008) e como reforçam os relatos do grupo.

Pra mim aluno de PROEJA é aluno que trabalha, que não tem tempo pra estudar. Vai estudar à noite.

O V. chegava aqui: “Cê anota ai, que eu tô meio capenga”. Poxa vida, o cara tava fedendo a concreto!

Na afirmação dessa identidade, a relação da diferença entre o “eu” e o “outro” se manifesta na comparação com os estudantes dos cursos médios integrados e do técnico subsequente. Hall (2008) assinala que as identidades são produtos da marcação das diferenças e da exclusão. Essa marcação das diferenças “ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social” (WOODWARD, 2008, p. 39). É nessa situação relacional com o “outro” que as identidades são produzidas. Destarte, as identidades são representações do sujeito, formadas no decorrer do convívio com os “outros”.

Não tô dando um de coitadinho não: ah! Tadinho, é PROEJA. Agora é o seguinte, pega o menino da manhã, coloca ele à noite e dá um serviço, ele não vai ficar seis meses, eu te garanto.

Não aguenta!

É puxado, estudar e trabalhar.

Observo por essa fala que, para os sujeitos, a representação dos estudantes do PROEJA como coitado, o inábil, não lhes cabe. Eles rejeitam essa representação e vestem-se da identidade de trabalhadores, pois trazem consigo os sentidos do que é ser trabalhador-estudante. Ao compararem sua realidade com a dos estudantes do turno matutino, ou seja, que cursam o ensino médio regular, o tempo dedicado ao trabalho e ao estudo e o esforço físico e mental que isso ocasiona constituem elemento importante para compreensão da realidade dos sujeitos da EJA.

Em vista disso, merecem destaque, nas análises, as representações sociais construídas pelos educandos do PROEJA sobre a relação entre educação e trabalho. Ramos (2008) contribui com essa discussão ao explicitar o sentido do trabalho na concepção de currículo integrado proposta como fundamento para o

PROEJA. De acordo com a pesquisadora, o trabalho em seu sentido ontológico é a ação e criação humana para sua liberdade, é a realização humana.

O trabalho constitui, desse modo, um processo inerente à formação e realização humana e, portanto, não se resume à prática econômica. Mas a economia é um dos sentidos do trabalho e na sociedade capitalista essa dimensão ganha notoriedade e ocorre pela venda da força de trabalho, regulada pelo emprego. Portanto, as práticas de formação como preparação para o exercício da profissão são estruturadas por essa dimensão econômica.

Portanto, o ingresso no mundo do trabalho é um elemento importante para os educados do PROEJA, por estarem em cursos de formação profissional.

Dessa escola é o seguinte: uma coisa que pra mim valeu [...] a minha oportunidade de emprego, de estagiar como técnico em edificações, (sic) meu salário. Show de bola!

Mas o curso em si abriu muitas portas pra mim, me deu muito conhecimento. Trabalho na área, já estou na faculdade, ganhei a bolsa do PROUNI.⁵⁷ Graças ao PROEJA, que abriu minha cabeça para o conhecimento. A partir desse conhecimento eu tive uma nova... pude concorrer à vaga, consegui e estou lá.

Inicialmente os estudantes vinculam a formação à oportunidade de ingresso no mercado de trabalho. Entretanto suas representações não se limitam à dimensão econômica, como é destaque na primeira fala acima. Essa é uma dimensão importante para esses trabalhadores, que vivenciaram experiências de trabalho em atividades de baixa qualificação e remuneração. A possibilidade de trabalho mais digno, com salário melhor, é importante para a autoestima dos estudantes, conforme expressa a fala abaixo:

Eu sempre ganhei três dígitos, no dia em que ganhei quatro dígitos: falei – rapaz, tá errado, não é meu!

Entretanto, a relação com o trabalho para os educandos não se restringe à atividade laboral, mas assume contornos mais amplos, que dimensionam a concepção de

⁵⁷ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado pelo MEC em 2004 e oferta bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior.

mundo do trabalho como local de produção da vida, quando relatam os conhecimentos construídos no decorrer dos cursos.

O conhecimento que você adquire aqui é fantástico, além das disciplinas, porque, querendo ou não, é conhecimento: palestras, visitas técnicas. [...] Então você adquire conhecimento, conhece muitas pessoas, aprende a se comportar nos meios, é claro que você aprende, principalmente organização, porque você é cobrado muito aqui sobre responsabilidade e você acaba levando tanto do seu lado pessoal, quanto profissional, você aprende a conviver, aprende a falar. Eu cheguei à escola, eu era muito tímida [...] mas só de pensar nos benefícios, não só de conhecimento, mas de mudança de vida, você passa de um salário mínimo pra um salário bom, mais digno, que dá pra você ter uma vida melhor.

No trecho acima observamos as identidades fragmentadas e sempre em movimento, modificadas pelos processos de aprendizagem, pelas experiências sociais, educacionais e laborais que os sujeitos compartilham. A partir dos dados aferimos que a escola pode constituir um espaço para transmitir mais do que conteúdos disciplinares, um lugar de produção de valores e potencialidades.

Essa vocação da escola ainda não é plenamente desenvolvida pelo fato de o ensino estar centrado no mercado de trabalho e na ideia de vinculação entre o término do curso e o ingresso imediato no mercado. Nesse quesito os preconceitos em relação aos sujeitos do PROEJA no Ifes – já mencionados nas falas de educandos sobre as dificuldades de aprendizagem – também se refletem nas concepções sobre as dificuldades desses educandos em ingressar no mundo produtivo:

Algumas empresas evitam pegar o aluno do PROEJA, por saber dessas dificuldades. [...] os próprios professores comentam, o aluno do PROEJA é diferente do aluno do normal. [...] Quem me falou foi um professor: “Aquele empresa x não contrata aluno do PROEJA, não contrata”.

Observa-se na fala que essa ideia é retratada por alguns professores. Desse modo, o estudante do PROEJA, antes de procurar o estágio ou emprego, já vivencia representações negativas que mais uma vez os desacreditam e evidenciam o processo de exclusão na escola (FERRARO, 1999) como antecipação da exclusão do mercado de trabalho.

Eu não tive problemas não, até no mercado mesmo, o pessoal consegue mais estágio que o pessoal do médio. À noite a pessoa é mais responsável, não estou dizendo que o da manhã não seja, mas eles têm um olhar assim, por ser mais velho, é mais responsável.

Em contraposição à ideia de que os educandos do PROEJA estão alijados do mercado, os estudantes lutam pelo reconhecimento, ao não aceitarem passivamente o menosprezo, apresentando suas experiências para contradizer as construções negativas sobre eles e valorizando suas qualidades como a responsabilidade e o compromisso, fatores não considerados por alguns professores, que se restringem a salientar os “limites” e as dificuldades de aprendizagem de educandos do PROEJA.

No diálogo com os educandos, a identificação com o Ifes, no que tange à incursão no mercado de trabalho, é reconhecida. Relatam que se apresentarem como estudantes da instituição é motivo de orgulho e lhes confere maior aceitação pelas empresas: *“Elas tratam o aluno do Ifes assim [...] muitos falam: eu já fui aluno também, você conhece beltrano?”*. Essas experiências contribuem para a elaboração de laços de identificação com a escola e expressam a vontade de serem incluídos nela. Esse é um fator importante para os sujeitos, não lhes satisfazendo apenas estudar no Ifes: eles manifestam o desejo de efetiva integração.

6.6 O PROEJA COMO MARCA IDENTITÁRIA

As diferenças entre os estudantes do PROEJA e os “outros” são postas cotidianamente, numa relação tensa, em diversos momentos. Nesse sentido, ser do PROEJA relaciona-se a uma gama de representações materializadas em processos excludentes, e até mesmo em atividades de que “toda” a comunidade escolar participava.

Antigamente éramos tratados com indiferença, os alunos PROEJA. Porque nas feiras de mostra tecnológica, o PROEJA não estava, tinha divisão. [...] Fomos o primeiro grupo, sala do PROEJA a entrar, e apresentar de igual pra igual. Até então, os alunos do PROEJA não podiam participar, só assistir, você fazia um projeto e não podia expor.

Tais representações indicam que os cursos do PROEJA eram tornados invisíveis pela instituição, tratados como marginais, pois, embora compartilhem o espaço físico com os demais cursos do Ifes, não eram reconhecidos como integrantes da escola.

O termo marginal nos remete à ideia de quem está à margem, na fronteira. Sobre essa ideia, Guimarães Rosa (1994) propõe um deslocamento da significação da margem. O ilustre escritor brasileiro abre a possibilidade de interpretação da realidade a partir de uma terceira margem. No Ifes, essa terceira margem é o PROEJA, que desafia o instituto a desconstruir-se para uma perspectiva de educação centrada na formação integral dos sujeitos e voltada para as classes populares.

O termo “antigamente”, ponto de partida da narração, sugere ser a participação dos estudantes do PROEJA nos eventos escolares um ponto que contribuiu para a superação dessa indiferença. Afinal, o PROEJA, ao “aparecer” para a escola nessas atividades, não apenas participa e é visto, mas reivindica o direito de ocupar esse espaço.

No jogo de resistência para a permanência na escola, os educandos compreendem os sentidos negativos de ser do PROEJA no Ifes. Se de um lado, reconhecem a importância do programa para suas vidas, por outro a marca do PROEJA no Ifes, em certos momentos, é um fardo:

Eu acho... ainda tem um certo tipo de preconceito, a própria escola gera esse preconceito. Porque quando você emite uma carteirinha... a minha, por exemplo, quando eu entrei no curso, era construção civil, agora é edificações e na carteirinha tinha: Edificações PROEJA. Tem outra menina da minha sala que ela também é do PROEJA, mas a dela não tem, só tem Edificações. A própria escola gera esse preconceito, como gera assim os mais atrasados, os mais velhos, até no corredor a gente escuta os professores comentando: “Ah, é do PROEJA! Ah, tá explicado!” e as outras turmas acabam vendo a gente assim, com um certo preconceito, como os desfavorecidos da classe.

No relato acima o preconceito exemplifica as desigualdades produzidas sobre as diferenças não reconhecidas dos sujeitos. A problematização causada pelo uso do nome PROEJA na carteirinha escolar demonstra que os educandos sabem o que representa ser do PROEJA no Ifes e não querem ser tachados como “os *mais atrasados, os mais velhos*” ou os “desfavorecidos”. Eles resistem a esses estereótipos, que tentam cristalizar representações e identidades impostas. Sobre essa questão, Hall (2008) destaca:

que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (HALL, 2008, p. 108).

Não há, portanto, um modo fixo de ser educando do PROEJA, existem processos que contribuem para os estudantes pensarem em si próprios e nas relações com os outros. Sendo as identidades intrinsecamente ligadas às representações que os “outros” elaboram sobre o grupo, os sujeitos percebem o modo desigual como são vistos pelos estudantes de outros cursos.

Eu particularmente não me atinjo, porque o mesmo processo que eles fizeram pra entrar eu fiz também, com a prova, eu fiz também. E hoje eu me sinto vitoriosa por ter passado pelo que a gente passou. O mesmo patamar que eles chegaram eu tô chegando, os professores não arregaram pra eu passar de ano. Eu me sinto vitoriosa, é uma oportunidade que as pessoas deveriam saber.

Pelo relato, percebemos que a educanda ainda infere ser mais “atrasada” em relação aos educandos de outros cursos. Não compreende que se trata de diferentes tempos-saberes de aprendizagem, que, por isso mesmo, deveriam gerar diferentes estratégias de ensino. A afirmação de que se está chegando ao mesmo patamar indica a possibilidade de adequação ao modelo de aprendizagem pré-estabelecido e esperado no Instituto. Os educandos que permanecem são aqueles que internalizam (MÉSZÁROS, 2005) os padrões de estudantes do Ifes e conseguiram adequar-se a eles.

No entanto, a identificação com o PROEJA não é negada pelos sujeitos, bem como a sua relação com os pares da turma, como expresso no seguinte depoimento: “*Por ter passado pelo que a gente passou [...]*”. Essa expressão de solidariedade indica o sentimento de pertença a um grupo que compartilha experiências e nelas se constitui. Ademais, os processos de exclusão pelos quais passam não os impedem de valorizar as vitórias alcançadas e incentivar a entrada de novos sujeitos, bem como a continuidade dos estudos de educandos dos primeiros períodos.

Eu fui pegar uma assinatura e a Simone [disse]: “vem cá um pouquinho”. Mas é importante mesmo falar pra quem está chegando, assim como eu fui muito incentivada.

No trecho acima é descrita uma situação na qual a educanda, ao procurar a professora para resolver uma questão burocrática, foi convidada a entrar na sala de aula do primeiro módulo de um curso do PROEJA para compartilhar sua trajetória no Ifes como aluna do PROEJA. A professora pretendeu incentivar os alunos a continuar, pois alguns estudantes manifestavam a vontade de “desistir”. Isso reforça a importância de os estudantes mais antigos incentivarem os que chegam, assim como foram incentivados por outros colegas, professores e pela equipe pedagógica e coordenação do PROEJA.

As ponderações deste capítulo apontam para a persistência de práticas excludentes no Ifes *Campus* Vitória. Nesse sentido, os educandos do PROEJA são tensionados por representações sociais cristalizadas em conceitos de inferiorização a seu respeito. Embora escapem a identidades engessadas e fixas, algo fundamental nas trajetórias dos sujeitos é a identificação com a situação da classe trabalhadora que perpassa os tempos-espacos escolares. Em muitos momentos os educandos são tratados como invasores de um espaço destinado aos mais aptos e capazes. Entretanto, apesar dessas práticas de marginalização, eles insistem em ocupar um lugar que lhes foi historicamente negado e provocam o Instituto a refletir acerca da garantia de políticas públicas, em especial, de educação para o povo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco o estudo das trajetórias de formação e representações de educandos de cursos do PROEJA no Ifes *Campus* Vitória. Os percursos percorridos tiveram como horizonte responder ao objetivo de analisar os sentidos do PROEJA e as possibilidades de construção de identidades e representações sociais entre/com educandos desse programa.

A metodologia que orientou a jornada da pesquisa foi de natureza qualitativa e observou a abordagem e estratégias dos Grupos de Discussão e do Método Documentário para coleta e análise dos dados. Essa opção nos provocou a conhecer contextos e representações sociais alheios aos nossos e a assumir uma postura sociogenética em campo, possibilitando aos sujeitos participantes da pesquisa assumir o protagonismo nos diálogos e nas reflexões sobre as experiências compartilhadas pelo grupo, resgatadas pelas memórias individuais e coletivas. Nesse sentido, o movimento da pesquisa possibilitou-nos pensar, fazer, construir e desconstruir a premissa de que há múltiplos sentidos que nos ajudam a encontrar, não o caminho, mas muitos caminhos pelos quais podemos ir nos (des)fazendo em nossas trajetórias como sujeitos históricos, homens, mulheres, e é esse movimento que nos abre o horizonte de possibilidades de transformação da história e de nós mesmos.

O ser humano é um ser no mundo. Assim, é de suma importância compreender o contexto que o cerca. A partir dessa compreensão, velejamos com os fios da história pelo espaço geográfico e sociocultural onde se constituiu a rede federal de ensino no estado do Espírito Santo, com a intenção de nos aproximar desse espaço importante para a formação de trabalhadores capixabas.

Sabemos que nas primeiras décadas do século XX a formação da classe trabalhadora norteava-se por um modelo educacional correccional-assistencialista-moralizante do caráter pelo trabalho dos desfavorecidos da sorte.

Em meados da década de 1960, esse modelo é alterado. Para compreender essa mudança do perfil de sujeitos da educação profissional é preciso destacar que, no contexto da primeira metade da década dos anos 60, o Brasil vivenciou uma disputa no campo social de dois projetos sociais e educacionais distintos, um dos quais era voltado à educação funcional, primando pelo treinamento de mão de obra para atender um projeto de país subordinado ao capital internacional, de industrialização intermediária. Nessa perspectiva, a educação reproduz a dualidade da sociedade: de um lado, uma educação acadêmico-generalista-intelectualizada voltada às classes dominantes; e de outro, a educação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho para os trabalhadores. Para a primeira, o ensino propedêutico seguido do ensino superior, e para a segunda, uma formação com ênfase no aprendizado de formas de fazer, e nas habilidades psicofísicas voltadas à formação aligeirada, reduzida ao atendimento das necessidades do mercado e do Estado, sem perspectiva de emancipação (individual ou coletiva).

O outro projeto alentou-se pela utopia dos princípios da libertação e conscientização do povo brasileiro e buscou valorizar a cultura e a participação das classes populares, no campo e na cidade, no processo de renovação social e política. Paulo Freire e os movimentos de cultura popular foram os principais representantes dessa perspectiva, abortada pela ditadura civil-militar. Desse modo, o modelo educacional tecnicista, executado pelas escolas profissionalizantes, atendeu aos interesses da elite nacional e sufocou o projeto de educação popular.

Chegamos ao final do século XX com o sistema educacional marcado pelo modelo tecnológico-fragmentário que manteve e aprofundou a dualidade estrutural da educação. Houve mobilizações em prol da educação, como o Fórum em Defesa da Escola Pública, o percurso de elaboração e promulgação da Constituição de 1988 e o primeiro projeto da LDB apresentado pelo deputado Octávio Elísio, porém foram iniciativas sem êxito.

O conjunto da legislação voltada para a educação na década de 1990, com destaque para a LDB e o Decreto nº 2.208/97, reafirmou a fragmentação e o aligeiramento. Entretanto as mobilizações de setores educacionais ligados à discussão do trabalho teceram críticas ao aprofundamento do modelo dual de

educação e impulsionaram o governo a construir uma política de educação profissional diversa da existente. Nesse contexto, o conjunto legal no princípio do século XXI indicava um novo momento para a EPT.

Dentre as novas abordagens na política de EPT, destacamos a concepção de formação integrada com a EJA. Nesse contexto, é criado o PROEJA, com o Decreto nº 5.478/05, atualizado pelo Decreto nº 5.840/06. Desse modo, ao rememorarmos uma das práticas que relacionam a educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica, buscamos evidenciar o processo histórico de luta de classes para afirmação da educação pública como direito. Do mesmo modo, essa iniciativa representa a tentativa de elaboração de um projeto que possa sobrepujar a dicotomia trabalho manual-intelectual em prol da formação integral do trabalhador, tendo o trabalho como princípio educativo.

Tão importante quanto assumir uma concepção de formação integral para as classes que vivem do trabalho é considerar as especificidades dos educandos da EJA no PROEJA. Desse modo, o programa constitui um dos mecanismos para diminuir a lacuna educacional de parcela considerável da sociedade brasileira formada por jovens e adultos trabalhadores, que por diversos motivos não concluíram o ensino básico na idade regular.

No Ifes *Campus* Vitória, a formação humana como projeto e possibilidade ainda encontra desafios para ser efetivada, dentre os quais destacamos: a superação da concepção de suplência; o não reconhecimento da educação como direito; e os preconceitos e a formação de professores para trabalhar com a EJA. Os desafios na execução e no desenvolvimento do programa estão latentes nas representações sociais dos educandos sobre si e no seu autorreconhecimento como sujeitos construídos ao longo de suas histórias.

O aporte teórico da pesquisa envolveu diálogos entre pensadores de diversos campos de conhecimento a partir de aproximações dos estudos culturais com as representações sociais, a pedagogia libertadora e políticas públicas. Assumimos essa postura por entendermos que as teorias nos auxiliam a compreender a realidade ou parte dela. Em alguns casos, as abordagens aproximam-se, em outros

se contrapõem e nessa relação apontamos e se justificaram os caminhos pelos quais seguimos na pesquisa. Aprendemos com Paulo Freire o valor do diálogo como elemento propulsor da tomada de consciência para uma ação cultural para a liberdade. Isso nos incentivou a chamar para esse diálogo aberto intelectuais de diversos campos do conhecimento (história, filosofia, sociologia, educação, psicologia social), com suas posições teóricas. Propusemos, assim, esse desafio como exercício que contribuiu com nossa formação acadêmica e nos ensinou a trabalhar com teorias distintas, tendo-as como pontes e não muros.

Os estudos culturais nos ajudaram a compreender que a pesquisa acadêmica não está desvinculada da postura política, mas compromete-se com o tema proposto. Outra ponderação importante é a relação entre conceitos, ou seja, a proposição de voltar-nos às identidades e representações sociais como categorias principais da pesquisa não pode ser compreendida sem a conexão com outras categorias, como cultura, classe social e experiência.

Stuart Hall afirma que as identidades na modernidade tardia são fragmentadas, provisórias, variáveis e problemáticas por provocarem o deslocamento do sujeito, que se vê como forasteiro familiar, sujeito híbrido, reconhecido pela diversidade de posições subjetivas, experiências coletivas e identidades. Por isso, Hall constata que não haveria mais lugar para representações coletivas amplas, como as de classe social. Problematizamos essa afirmação sustentados pelas ideias de autores ligados ao materialismo histórico, com os quais compartilhamos a centralidade da categoria da classe social, especialmente da classe que vive do trabalho, pois a perda de referência de classe para os trabalhadores afeta diretamente o trabalho como dimensão constituinte do ser humano.

Dada a indissociabilidade entre o indivíduo e o meio social, nos é inconcebível restringir a identidade a questões de ordem subjetiva. A própria discussão de Hall relaciona os conceitos de identidade ao contexto social e suas modificações, colocando homens e mulheres como sujeitos de seu tempo/espço. Estando o ser humano centrado ou descentrado, fixo ou em conflito, é nas relações sociais, permeadas pelos conflitos de classes, ou nas diferenças entre as classes que ele se constitui. O que não significa que a identidade trabalhadora seja pura, pois

metamorfoseia-se na história, impulsionada pelas transformações no sistema produtivo.

Outra categoria explorada na compreensão da relação entre a subjetividade humana e as relações sociais são as representações sociais. Estas podem ser compreendidas como criações coletivas, mas que penetram o pensamento individual, sendo, em essência, ligadas às experiências coletivas, à compreensão da temporalidade histórica e à construção da linguagem que estrutura e compartilha signos e significados. São, portanto, consequências de interações que objetivam constituir mentalidades e influenciam os comportamentos e tendem a se cristalizar, embora possam, por meio de um processo dinâmico, ser confrontadas e ressignificadas a todo e qualquer momento.

Os estudos e reflexões nos subsidiaram na interlocução com os dados coletados em campo, que nos permitiram elaborar o que consideramos ser o cerne da pesquisa. Os resultados apontam que educandos do PROEJA são tensionados por representações sociais cristalizadas em desconceitos a seu respeito, que reproduzem a inclusão excludente no Ifes *Campus* Vitória. Tais representações desacreditam a capacidade de aprendizagem de certos conteúdos e a possibilidade de construção de conhecimentos mais elaborados, tal como afirmam a rejeição dos educandos do PROEJA pelo mercado de trabalho.

Esses educandos expõem a complexidade vivida no cotidiano escolar, no qual práticas emancipadoras como o Projeto Integrador e outras conservadoras caminham lado a lado em seu percurso formativo. Desse modo, denunciam práticas que inadequadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que lhes negam o direito à educação, desrespeitando os tempos-espacos de aprendizagem dos sujeitos, afirmando não ser a escola lugar para quem trabalha e estuda e utilizando a avaliação como punição. Esses relatos nos demonstram que os educandos se compreenderam como sujeitos de direito e, por isso, reclamam um modo de ensino que respeite suas especificidades.

Além da sala de aula, onde percebemos que a exclusão é vivenciada com mais força, educandos falam do serviço prestado por outros setores da escola, como o

serviço social, a biblioteca, o laboratório de informática, a Coordenadoria de Ensino e o apoio pedagógico. Os estudantes do PROEJA relatam dificuldades de acesso a esses setores, especialmente, no período noturno, assim como atendimento precário prestado ao PROEJA.

As representações sociais sobre o PROEJA indicam que alunos dos cursos do programa são tornados invisíveis pela instituição e tratados como marginais, pois embora compartilhassem o espaço físico com alunos dos demais cursos do Ifes, não são reconhecidos como integrantes da escola.

Ainda que escapem a identidades engessadas e fixas, algo fundamental nas trajetórias dos sujeitos é a sua identificação com a situação da classe trabalhadora, que perpassa os tempos-espacos escolares. Não há, portanto, um modo fixo de ser educando do PROEJA, mas processos que contribuem para os estudantes pensarem em si próprios e em suas relações com os outros. Sendo as identidades intrinsecamente ligadas às representações que os “outros” elaboram sobre o grupo, os sujeitos percebem o modo desigual como são vistos pelos estudantes de outros cursos.

Entretanto, os dados da pesquisa apontam que, apesar de práticas de marginalização e exclusão da escola, os educandos do PROEJA lutam para ocupar um lugar historicamente negado e provocam o Instituto a refletir acerca da garantia de políticas públicas, em especial, de educação, que tenham como horizonte utópico a formação integral da classe trabalhadora. Por isso, as trajetórias e experiências de educandos denunciam e anunciam a urgência de continuar a luta pela afirmação do PROEJA no Ifes Vitória.

Por fim, diante das narrativas dos educandos, conjecturamos que no Ifes o respeito à modalidade na sala de aula está ligado à vontade do professor, à sua formação e ao seu engajamento, mais do que a uma política institucional. Prevalece uma relação dicotômica envolvendo professores e gestores e o que deveria acontecer como política institucional em relação ao PROEJA na prática é resultado das ações individuais e coletivas, cabe, no entanto, destacar que a luta pela afirmação e defesa do Programa como possibilidade de emancipação de trabalhadores jovens e adultos.

Desse modo, o PROEJA no Ifes *Campus* Vitória é enfraquecido, pois ainda não foi assumido pela gestão do Instituto como projeto de formação integral da classe trabalhadora. Assim, superar a prática de inclusão excludente no PROEJA requer mais do que uma ação pedagógica, acadêmica e política agindo em frentes separadas. Demanda, antes, uma ação-reflexão conjunta, dirigindo-se a práxis dessas três frentes para as transformações necessárias.

8 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de set. de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2012.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de jul. de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 11 jul. 2012.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dez. de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 11 Jul. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

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

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Articulação teoria-prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, Maria Julieta Costa (org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999, p. 57-78.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynald. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CLASSE. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes. 2007, p. 61-63.

CIAMPA, Antônio Carlos. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

_____. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: **Trabalho e educação de jovens e adultos**. TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (orgs.). Brasília: Líber Livro e Editora da UFF, 2011, p. 25-55.

CUNHA, Jorge Luiz da; MACHADO, Alexandre dos Santos. Sujeitos que lembram: história oral e história de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena (org). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 183-199.

DAMASCENO, Maria Nobre. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, Maria Julieta Costa (org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999, p. 13-55.

DANIEL, Sandra. **Jucutuquara**. Vitória: Secretaria Municipal de Cultura, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2. ed. Trad. Bento Prado Jr; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos estudos culturais:** uma versão latino-americana. Ed. on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESPÍRITO SANTO. **Divisão regional do Espírito Santo.** Disponível em: <http://www.es.gov.br/site/imagens/espírito_santo/mapas/amp/Divisao-Regional_Microrregioes.jpg>. Acesso em: 6 jan. 2012.

_____. **Informações gerais.** Disponível em: <http://www.es.gov.br/site/Espirito_santo/infos_gerais.aspx>. Acesso em: 6 jan. 2012.

FÁVERO, Osmar, JUNIOR, Everaldo Ferreira Soares. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964). In: **Educação Popular 1947-1966.** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. 1 DVD

_____. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina:** direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Paulo Freire:** primeiros tempos. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/freire.primeirostempos.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

FERNANDES, Florestan. Universidade e talento. **Revista ADUSP**, n. 4, edição especial, outubro de 1995. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/04/r04a01.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez 1999, p. 22-47. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_04_ALCEU_RAVANELLO_FERRARO.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: **Revista Educação & Realidade: EJA e Educação Profissional**. V. 35(1), jan/abr 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11024/7182>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré; RESENDE, Maria José. A EJA integrada a Educação Profissional no CEFET: avanços e contradições. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3196--Int.pdf>> Acesso em: 9 jul. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **As reformas de base**. s/d. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base>. Acesso em: 25 ago. 2012.

FERREIRA, Mateus Silva. Quem disse que eles não podem? In: JORDANE, A. et. al. (Org.) **Sala de aula em foco**: caminhos para ações no Proeja. Vitória, 2010, p. 15-18.

FRANCO, Sebastião Pimentel. História da Educação no Espírito Santo. In: ESPÍRITO SANTO (Estado); Secretaria da Cultura e Esporte. **Espírito Santo**: um painel da nossa história. Vitória: EDIT, 2002, p. 245-284.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23 ed. São Paulo: autores associados; Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

_____. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso. In: **Trabalho e educação de jovens e adultos**. TIRIBA, Lia, CIAVATTA, Maria. (orgs.). Brasília: Líber Livro e Editora da UFF, 2011, p. 99-133.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marly. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 29-38.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Quem precisa de identidade? In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, T. S. (org.). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 103-133.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HETERÔNOMO. In: **Dicionário Aurélio**. s/d. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Heteronimo.html>>. Acesso em: 14 maio 2013.

IDENTIDADE. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes. 2007, p. 528-529.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luis [Orgs]. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95. (Coleção educação contemporânea)

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. 3. reimp. São Paulo: Centauros, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional**: do modelo correccional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFET(s). Vitória: autor, 2010.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da História**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa. Trabalho encomendado para a 34ª Reunião Anual da **ANPEd**, 2011, no prelo.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, Edna Castro de. Uma oportunidade de Ensino Médio integrado à educação profissional para jovens e adultos: o Proeja em Goiânia e em Vitória. In: PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino médio**: processos, sujeitos e docência. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 47-72.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. RJ: Nova Fronteira, s/d.

MARX, Karl. Maquinaria e trabalho vivo: os efeitos da mecanização sobre o trabalhador. **Revista crítica marxista** n. 1, 1994. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1863/05/maquinaria.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

MARXISMO. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes. 1999, p. 652.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MONJARDIM, Leonardo Passos. **História política da família Monjardim**. Vitória: [s.n.], 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia C. R.; BARACHO, Maria das Graças (orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal: CEFET-RN. 2007, p. 20-41.

NETO, Giovani Zanetti. **Socialização e educação profissional**: um estudo do Proeja – CEFETES. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro A. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos**... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4782--Int.pdf>> Acesso em: 9 jul. 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique. O percurso do Proeja/ES: conflitos, desafios e proposições. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Fesende. **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 13-43.

OLIVEIRA, Edna Castro de; BARBOSA-FILHO, Custódio Jovêncio. Educação de jovens e adultos e educação do campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. In: **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 36, n. 2, jul./dez. 2011, p. 413-431.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FERREIRA, Mateus Silva (org.). **Histórias: inesperadas, diferentes e especiais**. Vitória: Speed Gráfica, 2012.

OLIVEIRA, Maria da Glória Médici de. **O CEFET-ES como não lugar: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do PROEJA nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais**. 2008. Monografia (Especialização em Educação Profissional de Jovens e Adultos). Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, Vitória, 2008.

OLIVEIRA, Maria da Glória Médici de; CORRÊA, Anna Christina Alcoforado. Um estudo sobre a desistência/evasão no curso de especialização em Proeja na modalidade a distância. In: FREITAS, Rony C. O. et al. (orgs.). **Pesquisa em educação de jovens e adultos: caminhos para o fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo**. Vol. 1. Vitória: Ifes, 2012, p. 309-324.

PACHECO, Eliesér (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: propostas e Diretrizes Curriculares**. Brasília: SETEC/MEC; São Paulo: Moderna, 2012.

PAULA, João Antônio de. Trabalho, classe operária e luta de classe. In: CUNHA, Dayse Moreira; LAUDARES, João Bosco (orgs.). **Trabalho: diálogos interdisciplinares**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009, p. 16-32.

PINTO, Antonio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Práticas curriculares e a perspectiva da integração da educação básica à educação profissional na Escola Técnica Federal do Espírito Santo. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 17, n 35 (dezembro, 2011). Vitória: PPGE, 2011, p.11-40.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Jucutuquara**. Disponíveis em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao3/jucutuquara.asp>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

_____. **Região 3**: Bento Ferreira. Disponíveis em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_3/regiao3.asp>. Acesso em: 6 jan. 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica. 2. ed., 2005.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**: do romantismo até os dias atuais. São Paulo: Paulus, 1991.

RELATÓRIO FINAL DO SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Pernambuco, 1958. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/relato.segund.congr.educ.adultos.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. **Ficção completa**: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência. In: **Trabalho e educação de jovens e adultos**. TIRIBA, Lia, CIAVATTA, Maria. (orgs.) Brasília: Liber Livros e Editora UFF, 2011, p. 137-163.

SAD, Lígia Arantes. Abertura aos desafios e caminhos da pesquisa. In: FREITAS... [et al] (orgs). **Repensando o PROEJA**: concepções para a formação de educadores. Vitória: Ifes, 201, p.105-125.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social de identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, T. S. (org.). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUETH, José Candido... [et al]. **A trajetória dos eternos titãs: da Escola de Aprendiz e Artífices ao Instituto Federal**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: **Trabalho e educação de jovens e adultos**. TIRIBA, Lia, CIAVATTA, Maria. (orgs.). Brasília: Liber Livros e Editora UFF, 2011, p. 57-97.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**. Ano 7, nº 13, jan/ jun. Porto Alegre, 2005, p. 260-300. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7378/1/ARTIGO_ContribuicaoKarlMannheim.pdf. Acesso em: 13 de abril de 2013.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 54-66.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 12-28.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Petrópolis/ RJ: 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 7-22.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma produção teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. SILVA, T. S. (org.). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-72.

ZEN, Eliesér Toretta, OLIVEIRA, Edna Castro de. Trabalho, educação e humanização: reflexões sobre o trabalho como princípio educativo na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Ifes *Campus* Vitória. In: SEMINÁRIO LUSO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 6., 2013, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.