

O PROEJA NO IFES *CAMPUS* VITÓRIA SOB DIVERSAS ÓTICAS E PERSPECTIVAS

Edna Graça Scopel, Edna Castro de Oliveira e Maria José de Resende Ferreira

IFES/UFES – UFES - IFES

egscopel@yahoo.com.br - oliveiraedna@yahoo.com.br - majoresende@yahoo.com.br

Agência ou Instituição Financiadora: Proeja/Capes/Setec/ES e

Observatório da Educação UFG/UNB/Ufes

RESUMO

Os estudos descritos neste artigo integram ações de pesquisas sobre o andamento 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) *Campus* Vitória. Discutimos, nesse texto, os movimentos e os desafios que perpassam a implementação do Proeja no Ifes *Campus* Vitória por meio dos olhares de diversos sujeitos: discentes, docentes e gestores. A metodologia utilizada nesse estudo é a pesquisa-ação que tem como uma de suas características, o envolvimento dos pesquisadores num determinado contexto de realidade com vistas à intervenção. Os dados aqui apresentados são oriundos de entrevistas, questionários, da análise documental e das anotações feitas nos diários de campo das pesquisadoras. Os resultados obtidos nessa pesquisa contribuem para a reflexão dos cursos do Proeja na instituição e para consolidação da EJA como campo específico de conhecimento e de direito.

PALAVRAS-CHAVE: Proeja; Trabalho pedagógico; Formação docente.

O PROEJA NO IFES *CAMPUS* VITÓRIA SOB DIVERSAS ÓTICAS E PERSPECTIVAS

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte das pesquisas acerca 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) e está inserido nas ações do grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES e do Observatório da Educação UFG/UNB/Ufes que desenvolvem estudos no âmbito do Programa.

Discutimos nesse texto, de forma analítica reflexiva, os movimentos e os desafios que perpassam a implementação do Proeja no Ifes *Campus* Vitória. Inicialmente, historicizamos a presença dos sujeitos com perfil da EJA no Ifes e logo após, apresentamos o olhares empreendidos pelos atores envolvidos com o Programa.

Ao contextualizar nosso *lôcus* da pesquisa, buscamos historicizar os primórdios da implantação dessa escola, que se deu a partir da instalação do sistema republicano, acompanhado de um forte discurso disciplinador. Nesse período, foram disseminadas inúmeras instituições de preservação e assistência à infância e ensino de ofícios, com destaque para as Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados.

No Espírito Santo essa instituição de ensino foi inaugurada em 24 de Fevereiro de 1910. Cunha (2000) e Queluz (2000) elencam uma série de problemas sobre a inadequação desse sistema de Escolas de Aprendizes Artífices à dinâmica do processo de industrialização que se desenvolvia no país. Como consequência de tentativas de solução dessas e outras inadequações, em função das exigências do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, a instituição passou por diversas mudanças de cunho institucional e de nomenclaturas¹.

Nessa tentativa de resgate histórico, depreendemos dos estudos de Freitas (2010), registros de matrículas de alunos adultos com até 32 anos de idade para um curso que funcionou de 1918 até 1932. Eram matrículas em um curso que visava qualificação profissional, ao mesmo tempo em que fornecia aos estudantes a oportunidade de concluir o ensino primário, concomitantemente ou não.

Outra referência de oferta de escolarização para o público de EJA foi a de um curso de aprendizagem, com duração de três anos, que visava à qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores, para suprir as necessidades mais urgentes das indústrias e da construção civil, em 1961 (PINTO, 2006, p. 114).

¹Em 1937, com a denominação de Liceu Industrial de Vitória, passou a formar profissionais habilitados para a produção industrial. Em 1942, foi inaugurada a Unidade de Ensino de Jucutuquara, em Vitória. A partir de 1965, passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Espírito Santo e em 1999, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Em dezembro de 2008, nova nomeação: Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente, o Ifes é composto por 17 *Campi* e por diversos polos da Educação a Distância e se caracteriza por atuar com uma oferta que abrange desde a formação inicial de trabalhadores à pós-graduação na modalidade presencial e com cursos a distância (Disponível em: www.ifes.edu.br. Acesso em 14/03/2012).

Mais recentemente, destacamos a oferta de escolarização de nível médio no *Campus* Vitória com a experiência do Curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat), no período de 2001 a 2005. Esse curso, contou com a iniciativa voluntária de um grupo de professores, e tinha como objetivo formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade em que vivem.

Em 2006, o Emjat viveu uma grande mudança curricular no processo de transição para o Proeja, adequando-se às determinações prescritas pelos Decretos Nº 5.478/2005 e 5.840/2006. Dentre essas adequações, destacamos as mudanças no processo seletivo²; a duração do curso para quatro anos. Os dois anos iniciais contemplavam disciplinas de cunho propedêutico e os outros dois finais, com disciplinas específicas do ensino técnico; o aumento da carga horária total e da oferta de vagas. Atualmente, no *Campus* Vitória são ofertados os cursos Técnicos Integrados de Segurança do Trabalho (vespertino), Edificações e Metalurgia (noturno)³.

Ao pensarmos na oferta de escolarização para o público da EJA, Ciavatta e Rummert nos induz a algumas reflexões,

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

Desse modo, não podemos ignorar o acervo de experiências reconhecidas como inovadoras que muito têm a contribuir para o avanço político e pedagógico da modalidade EJA, uma vez que segundo os estudos de Ferreira *et. al.* (2011) a experiência de Emjat no Ifes emerge como uma das pioneiras na Rede Federal.

A partir desse resgate histórico, Moura *et. al.* (2010) destacam que a presença da EJA tem provocado importantes movimentos em favor da discussão não só do projeto que se pretende construir, mas também do que tem vigorado no ensino técnico federal há mais de cem anos, consideradas as variações pelas quais a rede passou ao longo desse tempo. Os referidos autores ressaltam ainda que

A entrada da modalidade EJA na rede tem provocado ranhuras nessa realidade, na medida em que suscita embates teórico-práticos em torno dessa proposta de educação exatamente porque traz no seu bojo o questionamento do sentido atribuído à escolarização e à formação profissional (MOURA *et. al.*, 2010, p.2).

Cabe assinalar que a Educação de Jovens e Adultos representa uma

²No Emjat, os alunos ao terminarem o Ensino Médio, podiam optar em fazer um Curso técnico, mediante uma seleção interna. Com as mudanças, os alunos passaram a optar, no ato da inscrição, entre os Cursos ofertados pelo *Campus*.

³No ano de 2010 os cursos de Edificações e Segurança do Trabalho passaram por um processo de mudanças na sua estrutura organizacional e didático-pedagógica. Essas mudanças ocorreram a partir do processo de revisão/reconstrução dos Projetos Político Pedagógicos, realizados durante os anos de 2008 e 2009.

dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p. 5).

E, no sentido de promover a reparação das desigualdades aos grupos mais desfavorecidos da população brasileira, possui nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora⁴ a expressão de sua organização (BRASIL, 2000).

2. OS OLHARES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS COM O PROEJA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De natureza qualitativa, a pesquisa teve como abordagem metodológica a pesquisa-ação. Essa estratégia delinea-se quando “[...] os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de pesquisa de modo participativo ou cooperativo [...]” (SANTOS, 2002, p.78), para a busca de intervenção.

O uso de diferentes instrumentos incluindo a análise documental, (LÜDKE; ANDRÉ, 2003) permitiu olhares específicos sobre as experiências desencadeadas no Proeja do Ifes *Campus* Vitória e contaram com a participação dos diversos sujeitos envolvidos nos Cursos ofertados ao Programa. Assim, foi possível trazer à tona diversas questões, tais como: as práticas pedagógicas, a formação docente, a organização dos cursos, o preconceito e a discriminação que o alunado enfrenta, entre outras.

Conforme ilustram os dados abaixo, do início do Programa em 2006/1 até 2012/1, o *Campus* contou com 1.631 alunos matriculados no primeiro período e mais 5005 entradas de alunos no 5º módulo⁶, totalizando 2.131 matrículas. Deste quantitativo, até o presente momento, tivemos 473 matrículas no último módulo do curso.

Tabela 1 – quantitativo do total de matrículas no proeja (1º e 8º módulo) no ifes *campus* vitória por curso – 2006/1 a 2012/1

Curso	1º período			8º período		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Edificações (semestral)*	140	246	386	90	94	184
Edificações (anual)**	75	97	172	-	-	-
Metalurgia	128	394	522	32	75	107
Segurança do	372	179	551	157	25	182

⁴ A função Reparadora além de garantir o acesso à escolaridade de qualidade propõe igualdade de oportunidades com um modelo de escola para este público; a Equalizadora: possibilita novas oportunidades de entrada no “mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000, p.9) é a busca pela equidade; e a Qualificadora – “[...] é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11), pois está em constante aperfeiçoamento, por isso não vê o sujeito como completo, mas que está constantemente evoluindo em qualquer etapa da vida (jovem, adulto, idoso)(BRASIL, 2000).

⁵ Quantitativo levantado a partir dos Editais dos Processos Seletivos do Ifes, no período de 2008/2 a 2012/1. Disponível em www.ifes.edu.br. Acesso em 02/03/2012.

⁶ A entrada intermediária no 5º módulo iniciou a partir do segundo semestre de 2008, “como uma tentativa de minimizar o problema da evasão no decorrer do curso” (VIEIRA, 2010, p.31).

Trabalho						
Total	715	916	1631	279	194	473

Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2012).

Nota: Tabela organizada pela autora.

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

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

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

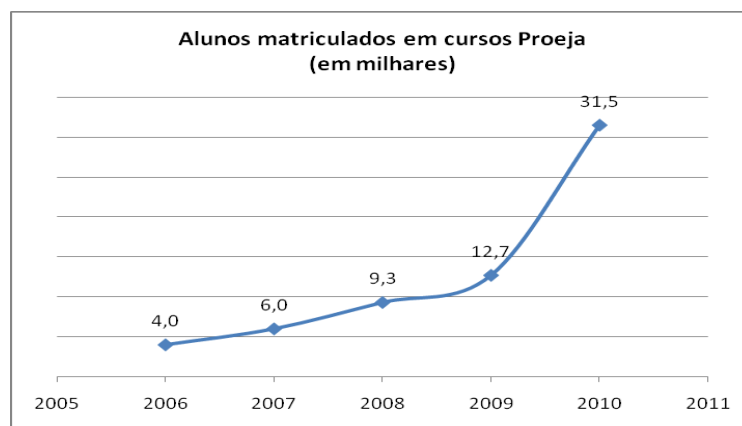


Figura 1 – Alunos Matriculados em cursos Proeja
Fonte: Sinopse das Ações do MEC (Set/2011).

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

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

Como já afirmamos o *Campus* Vitória oferta desde 2001, sistematicamente, cursos voltados para jovens e adultos trabalhadores. Ressaltamos que apesar dessas experiências com o público oriundo das camadas populares, a presença dos sujeitos da EJA, nesse espaço institucional, ainda é causa de tensionamentos e esse cotidiano é perpassado também por persistentes contradições no que diz respeito ao seu lugar ou ao “não lugar” desse público na instituição.

Constatamos, também, na dinâmica do processo pedagógico, junto aos alunos e aos professores e gestores, a persistência desses “estranhamentos” de muitos professores e de servidores para com os discentes do Proeja. O registro abaixo dá visibilidade a essas tensões:

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

Todavia, encontramos também depoimentos acerca do Proeja nessa instituição no qual se destacam que as experiências escolares com os educandos da EJA são extremamente estimulantes para o engajamento político e para a reflexão a respeito da democracia, da cidadania, da igualdade, entre outras categorias que envolvem o debate da exclusão/inclusão das camadas desfavorecidas da sociedade brasileira. Na análise desses sujeitos do Proeja, destacamos a seguinte narrativa:

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

Corroborando com o olhar do Professor Milton, a aluna Sofia relata: “Eu particularmente só tenho a agradecer esta iniciativa, pois tem nos atendido muito bem [...] As equipes pedagógicas estão muito bem articuladas” (ALUNA SOFIA – METALURGIA, 2012). Trazemos também os seguintes excertos:

Minha visão sobre o Proeja é muito boa, aprendi muito com os professores e colegas de turma, mas infelizmente o Proeja ainda é muito discriminado até para pegar livros tinha discriminação. Primeiro era para o Ensino Médio e depois os que sobrassem eles cediam para o Proeja. Aprendi muito com o projeto integrador⁷ e ajudou muito nas pesquisas e nas apresentações também (ALUNO SILVIO, SEGURANÇA DO TRABALHO, 2012)

Vejo como uma oportunidade para quem quer estudar e ter uma formação profissional, mas precisa melhorar no aspecto de ensino e preparar os professores para receber estes alunos que muitas das vezes são pais e mães que precisam dividir o estudo com a responsabilidade do Lar (ALUNA ANA – SEGURANÇA DO TRABALHO, 2012).

Na leitura desses excertos, dialogamos com Ciavatta (2010) a respeito das identidades que são construídas nesse movimento proporcionado pela experiência com os sujeitos da EJA. Para a autora a “identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação das novas vivências, às relações que estabelecem” (2010, p. 25). E destaca também que, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde seus sujeitos sociais se inserem.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido no Proeja é um resgate das identidades, de compreensão do presente, o qual incorpora as dificuldades, as lutas e as conquistas do passado e de suas representações com vistas à superar o dualismo de classes e as desigualdades sociais para romper com a redução da formação do trabalhador à simples preparação para o mercado de trabalho.

Apresentamos também nessa reflexão, a impressões da gestora Bruna, que ao ressaltar a importância dos estudos dos egressos sobre o Programa e suas contribuições do curso para sua formação e sua inserção no mundo do trabalho, destaca sua preocupação com os aspectos relativos ao ensino e a aprendizagem

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

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

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

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

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

Esse movimento formativo dos professores do Proeja tem produzido saberes e experiências, provocando mudanças no fazer docente, e que ao longo do percurso, vem fortalecendo os docentes para atuarem de forma significativa, na realidade pedagógica do Instituto. Os depoimentos abaixo traduzem essas afirmativas

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

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

Destacamos que o trabalho desenvolvido tem valorizado a atuação de cada professor, tem promove a aproximação entre teoria e prática e tem permitido uma melhor compreensão da dinâmica das relações que envolvem a gestão do Proeja no Ifes e sua efetividade como política pública de formação dos trabalhadores jovens e adultos.

Fica evidenciada também nos depoimentos feitos, a preocupação dos docentes em oferecer ao alunado do Proeja um trabalho diferenciado na medida em que passam a refletir a respeito do processo de ensino e de aprendizagem para atender às especificidades dos sujeitos jovens e adultos e que valorizam nossos discentes como portadores de uma base cultural significativa, enquanto “sujeitos de conhecimento e de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999). Está posto, nesse sentido, a perspectiva explicitada por Thompson (2002, p. 13) quando afirma

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

Depreendemos que os docentes buscam cada vez mais incorporar a concepção de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

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

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

Apresentamos, nesse estudo, diversos olhares dos sujeitos a respeito do Proeja e detectamos que a inserção dos alunos oriundos das camadas mais pobre da sociedade no Instituto é um dos fatores mais importante do Programa. A oportunidade de elevação da escolarização aliada à profissionalização vai possibilitar uma inserção desses jovens e adultos no mundo do trabalho de forma mais competitiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste texto apontam para a necessidade de repensar as condições necessárias para o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos do Proeja nessa instituição de ensino. Sabemos que a construção do Proeja no Ifes não foi um percurso fácil, foi permeado (e ainda é) de contradições e de discussões acaloradas, que nos levaram a um debate profícuo sobre o Projeto Político Pedagógico, perpassando pela gestão pedagógica, administrativa e financeira do Instituto.

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

Os desafios propostos são muitos e necessitam de ações empreendidas para garantir sua efetivação. Para isso são necessários docentes preparados para trabalhar com as especificidades do Programa, que conheçam os princípios políticos e filosóficos que permeiam o Proeja. Outro desafio a destacar é o comprometimento dos gestores com a sua oferta, diante da expansão de ofertas de outras modalidades de ensino e de outros Programas governamentais.

Não desconsideramos os desafios e as dificuldades ainda latentes no Proeja no *Campus*. Porém, depreendemos que nessa instituição, há um grupo de profissionais (professores e pedagogos) que trabalham de forma articulada e que conseguem envolver diversos outros (psicóloga, assistente social, médicos e dentistas) para a garantia do sucesso dos discentes na Instituição.

4. REFERÊNCIAS

1. BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de junho de 2011.
2. BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 05 jun. 2011.
3. BRASIL. **Documento Base**. Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Setec/MEC, 2007.
4. BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.
5. BRASIL. **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, set/2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_banners&task=click&bid=73. Acesso em: 01 ago. 2012.
6. CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória do trabalho e da educação – Centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. **A pesquisa histórica em Trabalho e Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.
7. CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do Currículo na educação de jovens e adultos Integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 jan.2012.
8. CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.
9. CUNHA, Luis Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.
10. FERNANDES, Jarina Rodrigues. **A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no Proeja**. 2012, 328 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: PUC, 2012.
11. FERREIRA, Eliza Bartolozzi, et. al. **A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/CE/Ufes**. V. 17. Nº 35. Vitória: PPGE, 2011.
12. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
13. FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-Ifes**.

2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória/ES: Ufes, 2010.
14. KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luíz (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
 15. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.
 16. MOURA, Bruno dos Santos Prado, et. al. A experiência de construção dos projetos pedagógicos dos cursos do PROEJA no Ifes Vitória/ES: avanços, tensões e desafios de um processo político. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: UFMG. 2010. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>> Acesso mai. 2010.
 17. OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 12, p. 59-73, set./out./Nov./dez. 1999.
 18. PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação da profissional e EJA. In OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.
 19. PINTO, Antonio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória de 1960 a 1990**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2006.
 20. QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós – Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), 2000.
 21. RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS (orgs) **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
 22. SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
 23. THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E.P. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
 24. VIEIRA, Tatiana de Santana. **A identidade como metamorfose: PROEJA, entre o prescrito e o vivido**. 85 f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Profissional Técnica de Nível médio Integrada ao Ensino Médio, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, 2010.

