

## O PROEJA no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus: o olhar dos docentes (2006-2010)

Cristiana Barcelos da Silva\*

### Resumo

O objetivo principal deste artigo é analisar o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no contexto das modernas transformações do sistema capitalista no Brasil, chamando a atenção para marcos legais que fundamentaram sua elaboração e, sobretudo, a concepção dos docentes do IFF *campus* Campos - Guarus, a respeito deste programa.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Educação profissional no Brasil.

### Abstract

*The aim of this paper is to analyze the Integration Program of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education Youth and Adults in the context of modern transformations of the capitalist system in Brazil, pointing out that base their legal frameworks preparation and especially the teachers' conception of the IFF campus Campos-Guarus, about this program.*

**Key words:** Education. Professional education in Brazil.

---

\* Docente de Educação Básica da rede municipal de educação da cidade de Campos dos Goytacazes (RJ) e discente do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), em 2010.

## Introdução

Este artigo procurou analisar o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no contexto das recentes mudanças do sistema capitalista no Brasil.

Tentou-se compreender, que instrumentos legais basilaram essa nova proposta de educação profissional e tecnológica, que teve como público alvo o jovem e adulto trabalhador brasileiro.

Assim, de maneira pontual e específica, com o intuito de compreender algumas nuances deste novo programa educacional, elegeu-se como atores sociais e sujeitos de estudo, alguns profissionais do magistério que lecionavam no Instituto Federal Fluminense campus Campos-Guarus, objetivando analisar particularmente, como estes profissionais da educação pública concebiam a integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, implantada pós Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu no âmbito federal, uma nova proposta de educação profissional e tecnológica: a educação de jovens e adultos profissionalizante.

Feita a análise dos instrumentos legais, mediante a contribuição de alguns teóricos referenciais no tema e, sobretudo dos diferentes olhares docentes, percebeu-se em termos gerais ora concordâncias entre essas diferentes fontes de estudo, ora discordâncias quando o assunto foi integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Concluímos, que o PROEJA como proposta de integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ao mesmo tempo em que representou um avanço no que diz respeito às políticas sociais de educação pública como uma das forma de superação da desigualdade social, apresentou no campo teórico, conceitual e prático, embates e desafios a serem enfrentados.

## **Elaboração teórica do Programa de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica atravessou um grande momento no início dos anos 2000, devido às decisões de um governo que demonstrou profunda compreensão do valor estratégico da

mesma, para o desenvolvimento nacional. Na rede federal de ensino, por exemplo, a formação técnico-profissional, começou a tomar diferentes formas a partir de 2003, por inúmeras razões, seja por meio da criação da Universidade Tecnológica do Paraná (região Sul do país) e dos esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seja pela intensificação e diversificação das atividades de ensino, visando a atender os mais diferenciados públicos, nas formas presenciais, semi-presenciais e a distância.

No país, conforme mostraram os estudos de Cunha (1995) e de Souza (2000), a disputa entre os projetos de sociedade diversos, que se ligaram ao capital e ao trabalho, foram evidenciados mais claramente desde a campanha eleitoral para a Presidência da República do ano de 1994. Tal disputa, portanto, refletiu-se, nos projetos de educação e sobremaneira, na formação profissional e na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A elaboração teórica e a ação política correspondente ao discurso político de integração na educação tiveram sua gênese na década de 1980, notadamente com a Constituição Federal que em seu Artigo 205 definiu que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Artigo 227 da Carta Magna definiu a profissionalização como um dos deveres da família, da sociedade e do estado a ser assegurado “com absoluta prioridade”. Também no sentido de explicitar essa conexão, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, ao disciplinar a educação escolar, estabeleceu que ela devesse “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (§ 2º do Artigo 1º).

Assim, a busca por uma articulação entre trabalho e educação, somada a marcante influência do pensamento de Gramsci (2000) a respeito de uma educação integral que levasse em consideração todas as potencialidades humanas, reacendeu nos anos de 1980, os conflitos entre as visões conservadoras e progressistas, no âmbito da educação brasileira (FRIGOTTO, 2003, p. 45-53).

Por parte dos progressistas as disputas quanto à integração entre a educação dita propedêutica e a educação profissional são marcados, pela contestação aos princípios fragmentadores presentes na regulamentação da

Educação Profissional formulada a partir da LDBEN de 96, especialmente com o Decreto no 2.208/97, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o Ensino Médio.

A reforma do ensino técnico começa a ser delineada pelo projeto de lei nº 1.603/96, mas se efetiva com o decreto federal nº 2.208/97, e é resultado de propostas distintas desenvolvidas separadamente pelo MEC, através de sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), e pelo MTb, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). Enquanto a Sefor tinha como preocupação recolocar a questão da educação na pauta da construção do modelo de desenvolvimento sustentado e da modernização das relações entre capital e trabalho, a Semtec procurava definir a identidade do ensino médio, em especial do sistema de escolas técnicas federais, e a otimização da relação custo-benefício. A proposta do MEC prevalece e direciona o processo de flexibilização e de separação entre formação acadêmica e a formação profissional no ensino técnico (PERERROSSI E ARAÚJO, 2003. p.65).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o discurso estatal autoritário, constituía objeto de controvérsias, no espaço de conflitos e de luta por uma política de democratização e de melhoria da qualidade da educação que fosse combinada com as concepções e práticas progressistas da sociedade brasileira. Nos anos 1990, para Frigotto (1999, p.17), confrontavam-se “um projeto societário que se assenta no ajuste à nova (des)ordem mundial e outro que busca viabilizar uma alternativa autônoma e sustentável de desenvolvimento”. Nesse confronto, redefiniam-se as funções da escola básica e a da formação técnico-profissional, contrapondo-se a concepção de formação unitária à formação pragmática vinculada à ideologia da “empregabilidade”.

Quanto à idéia de integração em contrapartida, o Decreto nº 2.208/97 definiu o Ensino Médio e a Educação Profissional como redes de ensino distintas, nos termos do Artigo nº 5: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]”. Assim a formação integrada foi desarticulada, sendo legitimada então, formas fragmentadas e alijeadas de educação profissional, organizadas em função de demandas do mercado.

No intuito de se discutir a respeito de uma nova política educacional foram realizados em 2003 dois seminários nacionais “Ensino Médio:

Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”.

Conforme defendeu o programa de governo associado à vitória eleitoral em 2002, o compromisso era “com a redução das desigualdades sociais existentes no país”, com um projeto de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável, articulado a um compromisso com um modelo de desenvolvimento alternativo, econômico e cultural. Esse pressupõe a revitalização do sistema produtivo nacional por meio da produção de conhecimentos nas diversas áreas, assim como pela absorção e pela produção de tecnologia, que se conjuga com a ampliação do mercado interno. A necessidade de ampliação da participação popular para a definição das políticas públicas e de estímulo à dimensão coletiva como valor radical de convivência social foram necessários para apoiar uma política deliberada de desenvolvimento econômico por parte do Estado. Nesse sentido, decorre o compromisso com a “educação básica (fundamental e média) como um direito garantido pela oferta pública e gratuita, democratização de acesso e garantia de permanência” (BRASIL, 2003).

A política de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi considerada como a retomada de princípios estabelecidos pela LDBEN (Lei nº 9.394/96) quando apontava que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Art. 36); “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Art. 40); e “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39). No entanto, essas perspectivas para a integração da formação técnico-profissional à formação geral na Educação Básica foram impedidas de se concretizarem pelo Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais que não somente desestimularam a pretendida formação integrada, mas legitimaram formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função de necessidades do mercado.

O restabelecimento do princípio da integração anunciado pela LDBEN/96 se iniciou pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

Em seguida, foram estabelecidas, pelo MEC, as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Os cursos, pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005,

passaram a constituir o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que (antes mesmo de serem implantados), foi expandido para a Educação Básica e para além das rede federais, incluindo assim, os sistemas estaduais e municipais de Educação Profissional, conforme Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Uma dimensão essencial considerada nas disputas políticas e teóricas de formulação da nova política foi a historicidade da contradição fundamental entre o capital e o trabalho, que se manifestou na dualidade estrutural da educação brasileira, que ainda, mantém a formação geral ou propedêutica versus a formação profissional.

No Proeja, a integração se contrapôs à “segmentação” e “fragmentação”, que constituem “estratégias da subordinação dos processos educativos ao capital”, relação que toma formas e conteúdos diversos no capitalismo, segundo Frigotto (2003, p. 30-32). A integração é proposta, tendo o trabalho como princípio educativo e a perspectiva da escola unitária com vistas à formação omnilateral ou politécnica.

A Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para uma perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007b, p. 36). Um aspecto norteador do programa foi:

(...) o rompimento com a dualidade estrutural da cultura geral versus cultura técnica, situação que sobremaneira viabilizou a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2007b, p. 39).

Outro princípio norteador é o de integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real, o que pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, bem como para o efetivo exercício da cidadania. Nesse sentido, os cursos integrados devem “proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação

profissional, ou seja, a formação integral do educando” (BRASIL, 2007b, p. 39).

Em relação a essa proposta do PROEJA, de uma formação básica unitária e politécnica, há limites e desafios colocados pela sua inserção num industrialismo excludente já que em termos gramscianos, a formação que se propõe integral vincula-se a um industrialismo de novo tipo, orgânico, cujo objetivo é responder às múltiplas necessidades humanas. Portanto, constitui um esforço e uma disputa de organização e de concretização de um processo de formação de novo tipo, que tem desafios e obstáculos a superar. Assim,

O PROEJA como uma política pública propõe contemplar “a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sócio-laboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007a, p. 16).

Como no documento base do PROEJA, os educandos – público alvo do programa - são caracterizados socialmente como excluídos do sistema educacional brasileiro, por isso um fator considerável e relevante tratado no programa foi sua pretensão de resgatar a importância de uma política pública que trate da exclusão de jovens e adultos trabalhadores, uma vez considerados:

(...) sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros [...] emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p. 15).

Contudo, o próprio documento-base (BRASIL, 2007a, p. 17), aponta que integrar a educação profissional técnica e ensino médio na modalidade EJA, não se restringe à inclusão no “mercado de trabalho”, mas de maneira ampla “assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo”. Nesta perspectiva, a própria formação deve ser tornada “mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda”.

Estudos mostram, que para uma efetiva formação ampla, faz-se necessário considerar os contextos sociais, condições de vida e trabalho, às relações sociais, de classe social, entrelaçadas com idade, gênero e raça e reelaborar os saberes profissionais ou do trabalho, e, sobretudo, buscar promover um novo modelo de educação e um e verdadeiro processo de qualificação de saberes e combate às desigualdades sociais.

Como salientou Ireland (2004, p. 69), é preciso que “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa ao saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade”. Por outro lado, é preciso submeter à experiência à reflexão crítica, ao pensamento, ou seja, estabelecer a mediação da prática com a teoria, “considerando que os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que constituem o senso comum para o conhecimento elaborado através da práxis” (KUENZER, 2004, p.10). Não se trata apenas de articulação de teoria e prática, de sujeito e objeto, de pensar e agir, mas, fundamentalmente, em um dado momento histórico, em que se dá a ação instituinte e transformadora.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) propõe-se uma atenção quanto à especificidade etária e sociocultural dos jovens e adultos atendidos nessa modalidade de ensino, na formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos, que levem em consideração: o perfil e a situação de vida do aluno, as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos, buscando garantir aos alunos trabalhadores condições de acesso e de permanência na escola (conforme o Art. 4º, inciso VII, da LDB/96); a experiência extra-escolar, validando-se os saberes dos jovens e adultos aprendidos fora da escola e admitindo formas de aproveitamento de estudos e de progressão nos estudos mediante verificação da aprendizagem (conforme o Art. 3º da LDB/96); e a organização curricular através da transversalidade, sendo destacado o trabalho como tema transversal.

Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a contextualização é um princípio da organização curricular do ensino e é compreendida como relacionamento dos conteúdos de aprendizagem com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente pelos alunos de forma que eles tenham papel ativo nas aprendizagens e que essas sejam significativas.

A inclusão da Rede Federal de ensino neste contexto, através do PROEJA, parece representar um inédito momento de resgate do direito

educacional de jovens e adultos trabalhadores brasileiros, que tiveram esse direito negligenciado e deveriam ter percorrido um caminho mais consistente e fundamentado na perspectiva de uma educação integral. O documento-base dessa nova proposta de ensino a esse respeito traz como eixo norteador uma inovadora concepção política,

(...) cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007b, p.26).

## O olhar dos atores educacionais

Tratar da relação entre educação e contemporaneidade é deparar-se com a complexibilidade, a ambigüidade e a diversidade. Significa que diferentes concepções, diversas abordagens e diversos olhares se fazem presentes no atual momento histórico e social. (FELDMANN, 2003, p.127).

Nesta parte do trabalho, apresento a pesquisa de campo realizada com alguns dos professores que lecionam no PROEJA do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (*campus* Campos-Guarus) e as respectivas análises dos resultados. A metodologia utilizada foi baseada num tipo descritivo de abordagem de cunho predominantemente qualitativo. Utilizou-se como recurso metodológico, à aplicação de um questionário aberto. Esta parte da pesquisa teve como objetivo a investigação do que os professores pensam a respeito de determinadas questões ligadas ao Proeja, enquanto programa educacional, determinado pela edição do Decreto n° 5840/06 e que foi implantado na instituição onde atuam.

### Caracterização básica do universo da pesquisa e análise dos dados

A pesquisa foi realizada no ano de 2010, no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus, situado em Campos dos Goytacazes, região norte-noroeste do Estado do Rio de Janeiro. A instituição, criada

através de ato governamental da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005 e autorizada a funcionar através da Portaria Ministerial de nº 1.971, de 18 de dezembro de 2006, se tornou Unidade de Ensino Descentralizada de Guarus, atual *campus* Campos-Guarus. Ela foi concebida para atender a população do antigo Distrito de Guarus, situado à margem esquerda do Rio Paraíba do Sul. Criado pelo Ministério da Educação através do Programa de Expansão da Rede Federal de educação profissional, o Campus está construído numa área de 20 mil metros quadrados, e 16.417 metros quadrados de área urbanizada cedida pelo 56º Batalhão de Infantaria do Exército (BRASIL, 2010).

O *campus* Campos-Guarus foi estruturado para o ensino técnico nos eixos tecnológicos de Controle de Processos Industriais e Ambiente, Saúde e Segurança. Em 2010, foram oferecidos na unidade, os cursos técnicos integrados em Eletrônica (com ênfase na área naval), e Meio Ambiente, cursos sequencial pós-médio em Farmácia e Enfermagem, além do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas áreas de Meio Ambiente e Eletrônica, voltado para maiores de 18 anos que ainda não cursaram o ensino médio. (BRASIL, 2010).

Procurou-se na investigação ao Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus, explorar algumas dimensões a respeito do que pensavam os professores desta unidade, por acreditar ser de suma importância a contribuição desses para a produção de conhecimento na área da educação, como observou Goodson (1992) ao defender a idéia de que “o principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas de educação é a voz do professor” (GOODSON, 1992, p.71).

O questionário estruturou-se a partir de algumas questões abertas, elaboradas com a premissa básica de analisar que concepção os professores têm a respeito da temática do PROEJA.

Após a aplicação do questionário, percebemos que do total de professores, 50% eram homens, 50% eram mulheres. Destes, 100% tinham algum tipo de formação superior, contudo somente 25% revelaram estar se especializando em PROEJA (oportuno ressaltar que desde 2007 a instituição incentivada pelo governo federal ofereceu na instituição em que atuam o curso de pós-graduação específico em PROEJA).

Inicialmente perguntamos aos formadores, há quanto tempo trabalhavam como docentes do PROEJA. Dentre os docentes, que se constituíram sujeitos sociais de nossa investigação, percebemos que cada qual apresentava trajetórias diversificadas de entrada e permanência na carreira docente e, que a média de tempo em que os entrevistados atuavam

no PROEJA era de 2 anos. Importante esclarecer, que o programa tinha até a data de conclusão deste trabalho, aproximadamente 5 anos.

Em seguida, foi perguntado se consideravam suficientes o número de docentes que atuavam no PROEJA na instituição federal onde atuavam. Segunda análise desta questão pôde-se constatar que 50% dos professores consideravam suficientes este número e os outros 50% avaliaram insuficientes os números de docentes atuantes no programa.

Procurou-se saber também, de maneira geral, como os informantes avaliavam a integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e alguns responderam o seguinte:

*Desde que se dê ênfase à qualificação profissional voltada para o mercado de trabalho, associada as demandas existentes, como o suporte adequado fornecidos pelas matéria básicas, a integração é altamente positiva.*

*Ideologicamente poderosa, isto é, positivo e negativo. Administrativamente a integração é difícil, pois implica em reformular campos de conhecimento a as regras deste campo.*

*Aspectos positivos: permite a formação técnica profissional aos estudantes das camadas populares. Aspecto negativo: ainda não se faz essa integração de maneira sistemática na prática.*

Observou-se, que a questão da integração, parece ser uma temática conflituosa no âmbito da educação, pois ora se dava ênfase à formação profissional, ora se apresentava como uma proposta educativa impossível. A esse respeito, Frigotto (2003) apontou que a idéia de integração se contrapôs às propostas de fragmentação e segmentação de conteúdos, uma vez que integrar significa conceber o trabalho como princípio educativo na perspectiva de uma formação politécnica.

Remetemos o termo integrar ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (...) Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual. De

incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (FRIGOTTO, 2005, p.80)

Quanto ao que pensam ser o papel social e do tipo de formação que o programa tem oferecido aos que ingressam, os professores responderam da seguinte forma:

*Como papel social, o EJA, desempenha função primordial na preparação de jovens e adultos para o ingresso no mercado de trabalho, valorizando pessoas que, em outras situações, teriam remotas chances de atuarem profissionalmente com resgate da auto-estima e construção de cidadania.*

*Oferecem uma formação técnica a alunos que, muitas vezes, não irão prosseguir seus estudos". Com isso, estes alunos poderão concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, com grande condição de conseguir um emprego com salário melhor.*

*A proposta de integrar alunos, digo, cidadãos que estão afastados da escola e os qualifica-los para o mercado de trabalho. Infelizmente, de fato, o público pretendido não é o predominante, poucos ingressam e a maior parte desiste.*

*Papel social: Fornecer uma educação de qualidade (incluindo a profissional) a todos que desejarem sobretudo a população de baixa renda. Este papel social acaba não sendo cumprido pois a quantidade de vagas não atende a demanda, o que exclui quem realmente precisa. A formação deveria contemplar a parte profissional (teórico e principalmente prática) e a parte de formação geral, desenvolvendo a autonomia do estudante no processo de aprendizagem.*

Ponderando os relatos extraídos, percebeu-se uma ligação direta do programa com papel social da EJA (Educação de Jovens e Adultos) enquanto modalidade de ensino, que segundo Arroyo (2007), precisa ser reconhecida e que possui na configuração sujeitos de direitos sociais, culturais, que carregam inúmeras trajetórias de negação dos direitos mais

básicos. Contudo, reforça o autor, que se deve identificar, mas também valorizar a positividade de suas trajetórias e experiências humanas.

Outro ponto observado foi à questão do enfrentamento de alguns desafios próprios da EJA, como a questão da expansão do atendimento e afirmação do direito aos jovens e adultos trabalhadores, como dispõe o artigo 4º, inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96:

O Dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidade, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Por fim, indagamos mais restritamente como os docentes, enquanto profissionais da educação pública, avaliavam a integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos na instituição onde trabalhavam (Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus) e as respostas foram estas:

*Avaliamos de forma positiva quanto à qualidade de ensino proporcionado ao aluno, não obstante, existirem dificuldades no âmbito da oferta de estágio via parceria com instituições públicas e empresas privadas.*

*Estão baseadas em iniciativas individuais e carecem coordenação. Ou seja, são insuficientes.*

*Aspectos positivos: permite a formação técnica profissional aos estudantes das camadas populares. Aspecto negativo: ainda não se faz essa integração de maneira sistemática na prática.*

Diante destes discursos, pôde-se compreender, que parece clara a preocupação e inquietação dos pesquisados, a respeito da proposta integradora do programa que na visão de Filho e Melo:

Faz-se necessário, portanto, perceber que esta proposta defende uma integração de conteúdos, de metodologias

e de práticas educativas, possibilitando uma adequação entre teoria e prática, entre o saber e o saber-fazer. Dessa forma, pretende-se desenvolver uma formação humana geral, aliada a formação para o Ensino Médio, adequando a realidade do aluno, a formação profissional e a especificidade da Eja; sinalizando fornecer uma oportunidade atrativa de qualificação integrada à certificação de Ensino Médio a Jovens e Adultos privados de algum modo, em suas vidas, do processo de Educação Regular (FILHO E MELO, 2009, p.3).

Quanto à integração no IFF, *campus* Campos-Guarús, entendeu-se que grandes ainda são as dificuldades e entraves encontrados nesta instituição a respeito da integração entre Educação Profissional e Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Fato, que pode e talvez se deva a dimensão essencialmente histórica tanto da Educação Profissional, quanto da Educação de Jovens e Adultos, que trilharam no decorrer da história do Brasil, caminhos de grande exclusão e conflitos sociais.

## Considerações finais

No Brasil, se estabeleceu a partir de 2003, alguns eixos norteadores atrelados às políticas de Educação Profissional, iniciando assim, a expansão da oferta pública de Educação Profissional e Tecnológica, trazendo consigo uma nova proposta de formação integral, apresentado um papel importante nas políticas de inclusão social. As políticas nasceram, portanto, como uma possibilidade de aumentar a expectativa de inclusão de jovens e adultos trabalhadores de classes populares e aumentar a escolaridade com a profissionalização, no intuito de cooperar para a integração social daqueles cidadãos que tiveram alijado o direito de completarem a Educação Básica e ter acesso a uma formação integral de qualidade.

Implantou-se via Decreto nº 5840/2006 no Brasil, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com a coordenação geral da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contando com instituições federais de ensino e secretarias estaduais e municipais.

Nesse contexto, é que se remete neste trabalho, a uma das unidades da rede federal de ensino, a Unidade de Ensino Descentralizada de Guarús, atual *campus* Campos-Guarús, para discutir acerca dessa nova proposta de educação, teoricamente fundada na perspectiva da educação integral,

comprometida com a classe trabalhadora, que historicamente, foi excluída das condições de educação e formação humana geral e profissional, basilares na construção da cidadania.

Realizado o trabalho, pudemos concluir, que o PROEJA, enquanto programa de integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que representou um progresso no que diz respeito às políticas sociais de educação pública, apresentou também, embates, desafios e problemas a serem superados

## Referências

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: PLENÁRIA DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 67., 29 de junho de 2007, FAE-UFMG.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Decreto n° 2208 de 17 de abril de 1997*.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 5478 de 24 de junho de 2005*

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 5840, de 5840 de 13 de julho de 2006*. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal do Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/campus/guarus>>. Acesso em: 10 out. 10.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB n° 11/2000*, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). *Políticas educacionais: O ensino nacional em questão*. São Paulo: [s.n], 2003.

FILHO, A.B; MELLO, M.S.M. Implantação do PROEJA (curso de Turismo e Hospitalidade) no núcleo avançado do CEFET Campos em Arraial do Cabo: perspectiva de resgate da autoestima do trabalhador. In: GUIMARÃES, C.; VALDEZ, G. (Orgs.). *Dialogando PROEJA*: algumas contribuições. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Informativo do Senac*, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, I. F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2.

IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KUENZER, A. Competência como práxis. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

PETERROSSI, H.G; ARAÚJO, M. Políticas Públicas: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas em São Paulo. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SOUZA, J. dos S. Concepções e Propostas da CUT e da Força Sindical para a Educação Brasileira: anos 90. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 79-102.