



O PROEJA NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SEUS PROFESSORES

CARMO, Gerson Tavares do
Professor do Programa de Mestrado em Cognição e Linguagem
gtavares33@Yahoo.com.br

SILVA, Cristiana Barcelos da
Estudante de mestrado do Programa de Mestrado em Cognição e Linguagem
cristianabarcelos@yahoo.com.br

453

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa iniciada no ano de 2010 e revisitada no primeiro semestre do ano 2014. Objetivou-se compreender as representações sociais dos docentes que atuavam em uma instituição federal pública, localizada no interior norte do estado do Rio de Janeiro, sobre a proposta de educação para jovens e adultos integrada à educação profissional. Em um primeiro momento, foi feita uma reflexão histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, bem como as políticas para essa modalidade de ensino pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Em seguida, fez-se referência à natureza da proposta: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Por último, foram analisados os dados obtidos por meio da aplicação de um instrumento de geração de dados, a fim de alcançar o objetivo da pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Representação Social.

ABSTRACT

This work is the result of research started in 2010 and revisited in the first half of the year 2014. The research aimed to understand the social representations of teachers who worked in a federal public institution, located in the northern interior of the state of Rio de Janeiro, on the recent proposal for education for youth and adults. At first, a historical reflection on the Education of Youth and Adults (EJA) was taken in Brazil, as well as policies for this type of post Law of Guidelines and Bases of Education 9394/96. Then it made reference to the nature of the proposal, the National Program for Integration of Vocational Education with Basic Education Modality Youth and Adult Education (PROEJA). Finally, the data obtained through the application of a tool for generating data were analyzed in order to achieve the research objective.

Key-words: Youth and Adult Education. Vocational Education. Social Representation.

Introdução

Neste trabalho se propôs a analisar e refletir sobre os indícios das Representações Sociais do conceito de integração, elaboradas por docentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de



Jovens e Adultos (PROEJA), objetivando analisar particularmente, como atores educacionais inseridos na educação formal 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 nas instituições federais de ensino, uma nova proposta de educação profissional e tecnológica: a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

O objetivo central desse estudo concentrou-se em discutir a respeito do momento histórico, que parece propor um redesenho da EJA, via PROEJA no sistema federal, levado em consideração à proposta de uma remodelagem estrutural nas instituições federais de ensino do Brasil.

Assim, este trabalho esteve voltado à busca das representações sociais produzidas por docentes do PROEJA. Para isso, foram formuladas as seguintes questões de estudo:

- Como os professores, enquanto profissionais da educação, concebiam o papel social da proposta de Educação Básica integrada a Educação Profissional e o tipo de formação oferecido a partir dela?

- Como os docentes, enquanto atores educacionais construíam suas representações sociais a respeito da integração no PROEJA, a partir dos seus valores, modelos e crenças?

Revisão da literatura

Com a ambiciosa pretensão de tentar responder a essas questões, recorreremos a Teoria das Representações Sociais (TRS), enquanto “doutrina” que apontava para o fato de se tentar compreender como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os sujeitos. Para tal, nos debruçamos sobre as bases da teoria do romeno Moscovici (2007) que a partir 1961 na França, buscou compreender como eram elaboradas as representações sociais, marcando nas Ciências Humanas, o surgimento de uma nova visão entre os fenômenos individuais e sociais. Diferente da teoria durkheimiana que deu ênfase ao caráter estático das representações, Moscovici emprestou a Teoria das Representações Sociais, uma qualidade eminentemente dinâmica.



Optou-se pela Teoria das Representações Sociais, por que, como considerava Arruda (2002), ela é capaz de esclarecer que existem sim formas diferentes de explicar e conhecer a realidade, esta, uma vez considerada móvel e o sujeito ativo, nesse caso, o professor, um ser criativo.

Corroborando com tal visão, Jodelet (2001), se reportando a importância da Teoria das Representações Sociais, afirmou que nesta, o ponto de partida para a construção do conhecimento é o indivíduo (no caso deste trabalho, o docente do PROEJA”) e o de chegada é o coletivo (suas representações), e a dinâmica das relações sociais.

Convém apontar, que dentre a literatura revisada, há um consenso em considerar a Teoria das Representações Sociais, uma teoria de abordagem e natureza psicossocial de representação. Psicológica por voltar para o sujeito, enquanto indivíduo, único e singular e Sociológica, por que o ponto de partida é o indivíduo e o de chegada, o coletivo e suas relações sociais. Entendendo que o senso comum é um senso social, o estudo das representações sociais possibilita para tanto, o exame de aspectos simbólicos, das linguagens, de valores e memórias comuns compartilhadas nas interações individuais, interindividuais, grupais, intergrupais e ideológicas nos universos consensuais em que habitamos. Dessa forma, portanto, que seus conteúdos são estudados dentro de uma dinâmica social, devendo ser compreendida no contexto em que são construídas.

O PROEJA: Histórico e contextualização legal

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 sobretudo, 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, teve 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 (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 ideia 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 foi proibida a formação integrada e foram legitimadas formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função de necessidades 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 pressupôs 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 proibiram 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 redes 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, mantêm 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). 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 acadêmica 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 (des)qualificação de saberes e legitimação das desigualdades (Arroyo, 2007).

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).

Representação social dos professores do PROEJA: um recorte no campus do Instituto Federal Fluminense

Nesta parte do trabalho, apresento a pesquisa de campo realizada com alguns dos professores que lecionavam no PROEJA do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (Campos *campus-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, enquanto “(...) um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. (Marconi, 1999, p.90). Esta parte da pesquisa teve como objetivo a investigação do que os professores pensavam a respeito de



determinadas questões ligadas ao PROEJA, enquanto programa educacional, determinado pela edição do Decreto 5840/06 e que foi implantado na instituição onde atuavam.

Caracterização do universo da pesquisa

A pesquisa foi iniciada 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).



A Análise dos dados

O questionário estruturou-se a partir de algumas questões abertas, elaboradas com a premissa básica de analisar que representações os professores produziam a respeito da temática do PROEJA. Do universo de 25 profissionais que atuavam no PROEJA e receberam os questionários, 20 deles, fizeram parte do total da amostra.

Após a aplicação do questionário, percebemos que dos 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 de 2007 a instituição incentivada pelo governo federal oferecia 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.

Em seguida, foi perguntado se consideravam suficiente 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 suficiente este número e os outros 50% avaliaram insuficientes o número 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. Observou-se, que a questão da integração, pareceu ser uma temática conflituosa no âmbito da educação, pois ora se dava ênfase à formação profissional, ora se apresentava como uma proposta educativa impossível. Como observamos nos seguintes relatos:

“Desde que se dê ênfase à qualificação profissional voltada para o mercado de trabalho, associada as demandas existentes, como o suporte adequado fornecidos pelas matérias básicas, a integração é altamente positiva” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO A).

“Ideologicamente poderosa, isto é positivo e negativo. Administrativamente a integração é difícil, pois implica em reformular campos de conhecimento a as regras deste campo” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO B).



“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” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO C).

Importante observar, que os discursos dos docentes, se remeteram à Representação Social, à medida que demonstram algumas de suas elaborações mentais construídas no coletivo, a partir da dinâmica que se estabeleceu entre as atividades psíquicas dos sujeitos (nesse caso, os professores) e o objeto do conhecimento (a questão da integração no Proeja para esses professores).

Quanto ao que pensavam ser o papel social e do tipo de formação que o programa oferecia aos que ingressavam, 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” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO D).

“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” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO I).

“A proposta de integrar alunos, digo, cidadãos que estão afastados da escola e os qualificá-los para o mercado de trabalho. Infelizmente, de fato, o público pretendido não é o predominante, poucos ingressam e a maior parte desiste” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO F).

“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” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO J).

Considerando a indispensável necessidade de conhecer as condições reais em que os indivíduos estão inseridos para uma análise plausível e cuidadosa da realidade e a questão do papel social e histórico da EJA, é que percebemos a importância de se analisar as representações dos professores, uma vez que essas, cumprem com uma das funções da Teoria das Representações Sociais, a medida estabelece uma ordem e orienta os indivíduos em seu mundo social, como aponta Moscovici ao definir sua teoria como (2007, p.45)

(...) um sistema de valores, ideias e práticas, como uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar



que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2007, p.21).

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 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).

Para tanto, 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” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO L).

“Estão baseadas em iniciativas individuais e carecem coordenação. Ou seja, são insuficientes” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO M).

“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” (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO P).

Diante destes discursos, ainda recorrendo aos estudos de Moscovici (2007), percebeu-se a caracterização coletiva das representações, enquanto ideologias que se transformaram em realidade compartilhada, na medida em que corporificou ideias, valores e experiências coletivas. Nesse mérito, tendeu-se a induzir a seguinte provocação: até que ponto foi, é, ou será real a integração entre Educação Básica e Educação Profissional na Eja, proposta pelo Proeja? Nesse sentido, acrescentou Moscovici “(...) um dos motivos do estudo das representações é o próprio ser humano com o que ele tem de mais preciso: a capacidade de fazer perguntas e de procurar respostas, buscando compreendê-las sem se conformar a elas. (Moscovici,2007 p,48).



Diante dos relatos, pôde-se perceber que pareceu clara a preocupação e inquietação dos professores, a respeito da proposta integradora do programa como argumentou 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).

Assim, entendeu-se que grandes ainda são as dificuldades e entraves encontrados no IFF, *campus*-Guarus a respeito da integração entre Educação Profissional e Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Fato, que talvez se deva a dimensão essencialmente histórica da educação brasileira, que trilhou caminhos diversos, mas que cabe a sociedade e a comunidade científica analisar os fenômenos e propostas educacionais, a fim de buscar formas de superação dos problemas e embates, como aponta Moscovici quanto ao papel da Teoria das Representações Sociais no enfrentamento de tais questões (2007, p.26): “(...) através das representações nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado”.

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. Silva (2012), a respeito da gênese dessas políticas, explica:

(...) 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 (SILVA, 2012, p.84).



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 Guarus, atual Campus Campos-Guarus, 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 ao longo dos anos, superados.

REFERÊNCIAS

ARRUDA.A. *Teoria das representações sociais e gênero*. Cadernos de Pesquisa, n.117, p.127-147, nov.2002.

ARROYO, M. *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?* In: 67ª Plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, FAE-UFMG, 29 de junho de 2007.

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

_____.LEI N 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

_____.Ministério da Educação. Portal do Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/campus/guarus>. Arquivo consultado em 10/10/2010



_____. *Proeja – Concepções, experiências, problemas e propostas. Documento-base*. In: Seminário Nacional de Educação Profissional. Brasília: Ministério da Educação, 16 a 18 de junho de 2003.

_____. *Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Documento-Base*. 2a ed., Brasília: MEC, agosto de 2007a.

_____. *Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base*. 2a ed., Brasília: MEC, agosto de 2007b.

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

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*, vol. 25, nº 2, maio/agosto 1999.

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

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, vol. 2, 2000/V. 3, 2000.

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.

JODELET, Denise. *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

_____. *Representações Sociais: um domínio em expansão*: In: JODELET, D. (Org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro:Ed. UERJ (2001).

KUENZER, A. *Competência como práxis*. *Boletim Técnico do SENAC*, vol. 30, nº 3, setembro/dezembro, 2004.



MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOSCOVICI, Serge; GUARESCHI, Pedrinho, A. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2007

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

SILVA, C. B. O Proeja no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus: o olhar dos docentes (2006-2010). In: ARAÚJO, J.M.D; VALDEZ, G.R.B. In: *PROEJA: refletindo o cotidiano*:v.1-Campos dos Goytacazes (RJ):Essentia Editora, 2012.

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.