

## **Avaliação do PROEJA mediante a (re)construção da identidade e reconhecimento dos educandos**

**Resumo:** Este estudo focou seu interesse na avaliação do curso PROEJA - direcionado as pessoas habitantes do campo e historicamente excluídas ou com dificuldades de participarem de um processo formal de escolarização. Estudamos os processos relacionados aos percursos identitários baseando-se, nas compreensões de identidade formuladas por Bauman e como estes sofrem diferentes discriminações e falta de reconhecimento (Honneth). A partir das histórias de vida constatamos que o curso contribuiu para as mudanças processadas nos jovens e adultos reconstruindo sua identidade, negociando sentidos e buscando alternativas para o enfretamento social e o reconhecimento.

**Palavras-chave:** Identidade; Reconhecimento; Jovens e adultos; Camponeses.

### **1 Introdução**

No ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil publicou o Decreto 5840/2006 estabelecendo a obrigatoriedade de todas as escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) criar cursos Técnicos de Nível Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A expectativa dos seus planejadores e docentes era a de que os educandos, enquanto seres em formação necessitavam de informações e conhecimentos fornecidos por uma instituição educativa para poderem, de posse da certificação, atuarem em suas comunidades como Técnicos Agrícolas "reconhecidos" (HONNETH, 2003)<sup>1</sup> em suas áreas de atuação. Nesta situação essas pessoas iam, por meio das práticas profissionais, transformando-se e ajudando a transformação do contexto, através da redefinição de papéis e da sua identidade.

O principal objetivo desta pesquisa foi avaliar o curso PROEJA ofertado para aos jovens e adultos habitantes do campo, a partir da (re)construção da(s) identidade(s) e do reconhecimento dos educandos.

Como instrumento de coleta das informações, optamos pela entrevista com membros da equipe pedagógica, com sete educandos pela análise documental. O texto apresenta na primeira parte um recorte do percurso histórico de constituição da

---

<sup>1</sup>A categoria Reconhecimento sera apresentada a partir dos estudos de Axel Honneth, na obra Luta por Reconhecimento: a gramatica moral dos conflitos sociais, 2003.

política de educação profissional no Brasil, especificamente do processo de organização curricular do PROEJA no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), localizado em Bananeiras-PB. Uma vez que, se faz necessário o resgate da construção da primeira proposta aprovada para que novos currículos possam ser elaborados e assim o CAVN continue com o processo dialético de elaboração do conhecimento e com o compromisso social de formação de trabalhadores para atuarem nas comunidades rurais do estado da Paraíba. Na segunda parte, a organização curricular do PROEJA no CAVN e na terceira parte como a partir da avaliação do curso, através das histórias de vida, se constituiu a (re)construção da(s) identidade(s) e o reconhecimento dos jovens e adultos do PROEJA.

## **2 A política de educação profissional na década de 90 e o PROEJA**

A década de 90 foi caracterizada como um período de grandes mudanças na estrutura da educação no Brasil. A partir da promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e da edição do Decreto 2.208/97, a educação profissional sofre profundas modificações. O referido decreto apresentava como objetivos prioritários a melhoria da oferta da educação profissional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada. Na concepção proposta, o ensino médio teria uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante e a educação profissional apresentava como objetivo prioritário a melhoria da oferta da educação complementar, conduzindo o aluno ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva (MANFREDI, 2002).

A proposta do Decreto 2.208/97 possibilitava várias formas de ingresso e de saída dos educandos da Educação Profissional, democratizando o acesso escolar. Entretanto, um olhar mais atento percebe que essa reforma proporcionou a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, e assim a dicotomia entre formação geral x formação profissional, prejudicando a formação geral do trabalhador, como revela Kuenzer (2000). Além do mais, o Decreto 2.208/97, também, contribuiu para que o ensino técnico assumisse a configuração dualista ao substituir o conceito de universalidade pelo de equidade. Com essas novas orientações materializadas no Parecer CEB-CNE 16/99 e na Resolução CEB-CNE 04/99, os cursos técnicos tiveram

uma nova organização curricular, novas cargas horárias e uma nova estrutura modular e formação baseada por um conceito educacional emergente: as competências<sup>2</sup>.

Em 2004, o Decreto 2.208/97 foi revogado e substituído pelo de número 5154/2004 normatizando-se um novo modelo de educação tecnológica integrada a Educação Profissional e possibilitando a integração da educação profissional com a educação básica.

No ano de 2005, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, estabeleceu, por meio da Portaria nº 2.080 e na esfera dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV), as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada com o ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos.

Um novo Decreto levando o número 5.478 foi promulgado em 24 de junho de 2005, pelo governo federal que instituiu e organizou, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA), a ser implementado no ano letivo de 2006 pelas escolas da Rede Federal de Ensino, segundo os artigos abaixo:

Art. 2º - Os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, no âmbito do PROEJA, serão ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais definidas e demais atos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos.

Em 2007, a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) tornou público o Documento Base que estabeleceu as concepções e princípios do programa, como também, os fundamentos políticos e pedagógicos do currículo e seus aspectos operacionais. A pretensão do PROEJA, conforme o Documento Base é a de oferecer

---

<sup>2</sup>Sobre a Pedagogia das Competências ver ARAUJO, 2001.

“a formação humana, no seu sentido lato, que se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997” (Documento Base, 2007, p.13), com formação para a vida e não apenas de qualificação para o mercado e que as propostas pedagógicas dos cursos considerem o mundo do trabalho e a educação como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica.

Por isso a concepção fundamental do PROEJA, firma-se na percepção que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e ,mais do que isso, para que se a educação se constitua, efetivamente, direitos de todos. Ou seja, a formação esta baseada na concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, podendo 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.

Na organização das propostas curriculares para o PROEJA, por ser um campo de conhecimento específico, as instituições devem considerar as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; as formas como produzem/produziram os conhecimentos; as suas lógicas, estratégias e táticas para resolver situações e enfrentar desafios e como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar. Também existe a preocupação sobre como os alunos podem interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, em uma relação de múltiplos aprendizados. Quanto ao papel do professor do PROEJA, a expectativa é a de que ele possa assumir as suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas.

Não é novidade reconhecer que os jovens e adultos que frequentam o PROEJA, em geral, advêm de cidades e do campo, com traços de vida, biografias, vivências profissionais, ritmos de aprendizagem e formas de pensamentos variados com crenças e valores já constituídos, segundo as suas condições sociais, econômicas e culturais. São pessoas que se relacionam com o trabalho, com responsabilidades pessoais, sociais e familiares a partir das experiências, do ambiente e da sua realidade, construída ao longo de sua vida e herdada da sua família. Por

isso, a importância avaliação do PROEJA, uma vez que este programa se apresenta como a possibilidade de retorno a escola para estas pessoas adquirirem a formação necessária para tentarem reconstruírem e modificar a sua relação com o trabalho, agora de forma mais justa e com maior probabilidade de sobrevivência e de melhoria da sua realidade pessoal e social.

### **3 A organização curricular do PROEJA no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros**

O Patronato Agrícola Vidal de Negreiros, hoje, Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), durante várias décadas ministrou o ensino para adolescente, jovens e adultos, uma vez que, conforme dados da secretaria do referido colégio, a faixa etária até a década de 90 compreendia dos 17 aos 35 anos nos cursos técnicos e de auxiliar técnico, ministrados pela instituição. Mas, mesmo com esta realidade os currículos dos cursos não observavam as especificações deste grupo de alunos.

Só no ano de 1998, oficialmente o CAVN passou a oferecer cursos para esta modalidade de ensino, através de convênios firmados com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cujo objetivo era oferecer Cursos Técnicos de Nível Médio para a formação de jovens e adultos, deste movimento social.

Com a promulgação do Decreto 5.478, no ano de 2005, o CAVN, como os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e demais Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais, foi obrigado a estruturar um curso específico para esta modalidade de Educação para Jovens e Adultos. A decisão não foi consensual e, após muitos embates e divergências duas propostas foram apresentadas: a primeira foi referente a criação de um novo curso, aproveitando uma das áreas da Educação Profissional e a oportunidade para aumentar e ampliar a oferta da instituição; a segunda proposta, aprovada pela maioria, foi a de adaptar para o curso do PROEJA o projeto pedagógico da experiência educativa, já efetivada com os movimentos sociais anteriormente

citados, por não haver recursos para a montagem de um novo curso, uma vez que o Decreto do PROEJA não previa o aumento do orçamento para as Instituições.

Inicialmente houve uma grande resistência por parte dos professores para aderirem ao curso do PROEJA. Alguns alegavam que “a carga horária de trabalho já estava comprometida e que já não poderiam crescer mais”; outros justificavam que “a precariedade da infraestrutura impediria a oferta, pois mais alunos exigiam mais vagas nas residências estudantis, no restaurante e nos demais ambientes coletivos”; haviam os que argumentavam “a falta de formação adequada para o trabalho com jovens e adultos”, e aqueles que não concordavam que a Instituição ofertasse um curso nessa modalidade de ensino, mesmo considerando a obrigatoriedade da oferta de vagas para o ano de 2007, conforme art. 2 do Decreto 5.478/2005.

Os docentes favoráveis alegaram a experiência positiva dos cursos conveniados com o PRONERA, lembrando a responsabilidade e compromisso do alunado proveniente do campo com os estudos e a comunidade. A realização do PROEJA, diziam, possibilitaria a modificação das práticas agrícolas convencionais adotadas por agricultores da região e a preservação da sustentabilidade local.

A organização curricular do PROEJA demandou muitas reuniões, para, sobretudo selecionar a metodologia para desenvolvimento do curso, e que finalmente foi eleita como a da alternância, onde os educandos deveria alternar 50 dias no CAVN, denominado Tempo Escola e 50 dias na comunidade, denominado Tempo Comunidade, durante 3 anos. Entretanto, essa seleção não foi do agrado da maioria dos docentes que não compreendiam os seus procedimentos e alegavam não haver tempo suficiente para se qualificarem e nem para acompanhar as atividades dos educandos durante o período que estes deveriam permanecer na comunidade.

A comissão entendeu que a instituição não dispunha de um espaço físico para alojar os educandos, nem para desenvolver as aulas práticas nos laboratórios como também, não dispunha de professores com carga horária disponível para o curso. Por isso, a saída encontrada para o CAVN iniciar o PROEJA ainda no ano de 2007 foi a de alternar as turmas durante o desenvolvimento do Tempo Escolar e do Tempo Comunidade.

Salientamos que a organização curricular do curso PROEJA do CAVN articula os componentes curriculares do ensino médio (que por sua vez é formado pelas áreas da base comum nacional e pela parte diversificada, conforme estabelece a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/96 com os componentes curriculares do curso da área profissional.

O Art. 4º, do Decreto nº 5.154, de 2004, estabelece que os cursos da área de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, sendo no mínimo 1.200 horas para os componentes curriculares que compõem a formação geral referente ao ensino médio e 1.200 para a área profissional, no caso do CAVN, específica para a formação profissional.

Quanto a formação profissional, a comissão de organização da proposta curricular não alterou a que já era desenvolvida nos cursos regulares. Com isso, os componentes curriculares do projeto pedagógico priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades na área da produção animal, produção vegetal, da gestão agropecuária e no desenvolvimento e execução de projetos agropecuários, de forma a atender as necessidades de organização e produção dos diversos seguimentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social.

No início de novembro de 2006 o projeto pedagógico curricular foi aprovado pelo Conselho Pedagógico e encaminhado para o Conselho de Centro onde, também obteve aprovação para ser iniciado em março de 2007. Encaminhado ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) o mesmo só foi aprovado em dia 29 de abril de 2009.

#### **4 Identidade e reconhecimento dos jovens e adultos do PROEJA**

A categoria teórica reconhecimento, entrelaçada com a categoria identidade, é, na contemporaneidade objeto de revisões e de novas interpretações. Axel Honneth e Nancy Fraser, junto com Charles Taylor, são os principais autores que procuraram retrabalhar, cada um a seu modo, o tema do reconhecimento como sendo central para uma teoria crítica da sociedade contemporânea.

Honneth (2003) aborda o tema do reconhecimento a partir da sociedade contemporânea, fase histórica em que o multiculturalismo, o pluralismo social

pressionam o indivíduo e o coletivo social a (re) construir novas identidades. Esta pressão ou necessidade de constantes redefinições de papéis individuais e coletivos trouxeram ao centro do debate uma nova demanda de grupos com identidades específicas e até presentemente tidos como inferiores ou incapazes ou discriminados a exemplo dos negros, das mulheres, dos homossexuais, etc. Honneth<sup>3</sup>(2003), a partir dos estudos do jovem Hegel e Mead, focaliza o reconhecimento como uma luta de pessoas e grupos sociais, sobretudo os mais discriminados ou excluídos e sustenta que a formação da identidade é um processo intersubjetivo de luta por mútuo reconhecimento em relação aos parceiros de interação. Os sujeitos ao terem seus direitos negados, ou seja, ao lhe serem negado o reconhecimento das suas identidades, estes se sentem oprimidos por um sentimento de desvalorização pessoal e isto os deprime, diminuindo as suas autoestimas, principalmente, no tocante à capacidade que elas (indivíduos) têm de se relacionar com os outros de igual para igual. Por isso, o reconhecimento do indivíduo ou do grupo funciona como uma correção de injustiça propiciando que o sujeito ou os grupos sociais possam ser reconhecidos, por parte dos outros cidadãos estranho ao grupo, como cidadão/grupos portador/es de valor, membro/s pleno/s da comunidade e possuidor/es dos mesmos direitos e deveres que cabem a qualquer outro cidadão visto como incluídos e reconhecidos socialmente. O reconhecimento da injustiça possibilita ao sujeito/grupo reconstruir uma auto-imagem positiva, que aqui denominamos de reelaboração de identidade, e assim poder estabelecer relações que contribuam para o desenvolvimento individual e social e para o fortalecimento das identidades do grupo social anteriormente discriminado.

Em síntese as possibilidades teóricas apontadas por Honneth (2003) para a discussão sobre reconhecimento e identidades se baseiam na perspectiva dos indivíduos e grupos sociais encontrarem formas de se inserirem na moderna sociedade democrática e no caso no nosso estudo, os jovens e adultos ao retornarem a escola buscam, mesmo que inconscientemente, o reconhecimento legal necessário na sociedade atual.

---

<sup>3</sup>A identidade e o reconhecimento são a base da teoria desenvolvida por Axel Honneth filósofo e sociólogo alemão, diretor do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt da Universidade de Frankfurt, instituição na qual surgiu a Escola de Frankfurt.

A escolha do curso foi o indicador que denominamos inicial para a pesquisa, pois a busca por uma formação profissional atende a objetivos diversos. Se levarmos em consideração a localização geográfica dos educandos, as condições sociais e financeiras e a própria história de vidas dos educandos pesquisados teremos caminhos diferenciados durante o percurso de formação.

Cada proposta pedagógica de cursos de formação, de uma maneira geral e de cursos de formação profissional especificamente, apresentam objetivos quanto ao perfil do educando que se deseja formar. Tais propostas, ao serem aprovadas por seus conselhos, indicam as bases teóricas e os princípios que nortearão a organização curricular destes cursos.

Nos cursos ofertados através da modalidade PROEJA, os princípios já apresentados, anteriormente, indicam existir a necessidade de inclusão de milhares de jovens e adultos trabalhadores, no sistema formal de ensino, com o intuito de que, após a conclusão dos estudos, estes educandos possam intervir nas suas comunidades, sítios, vilarejos, bairros e cidades, transformando-os, no sentido de torná-las mais humanas e socialmente justas.

Nesse sentido, espera-se que a formação recebida, tanto pessoal quanto profissional possibilite um processo de reflexão e redirecionamento das histórias de vida dos educandos, permitindo uma modificação social e identitária, através das aprendizagens adquiridas. Por isso, o relato das alterações ocorridas na percepção dos educandos, ocasionadas pela vivência em sala de aula e nos ambientes escolares, quanto a sua vida, da comunidade e da sociedade para que se possam ter ideias ou conhecimentos sobre as possíveis modificações ou como esses educandos relatam ou reapresentam suas trajetórias.

Iniciamos nossa análise observando que em suas narrativas os jovens e adultos enfatizaram a gratidão aos estudos, uma vez que os pais dos Educ. 1, Educ. 2 e Educ. 3 não foram alfabetizados, os mesmos destacaram o desejo destes para com os filhos de não permanecerem nas mesmas condições. O único caso em que encontramos pais alfabetizados é na família de Educ. 4, no entanto, como ele morou com os avós até, aproximadamente os dez anos, também relata o incentivo aos estudos por parte de seus familiares. Este incentivo é motivo de gratidão, demonstrando o valor que os educandos atribuem ao estudo.



Apresentamos abaixo o que apreendemos da avaliação da escola a partir da história de vida dos jovens e adultos pesquisados:

Eu entrei na escola com 7 anos de idade e só fiquei dois anos. Desisti...foi... estudei dois anos e larguei para trabalhar e depois insisti de novo [...] Sempre estudei em escola pública, mas fiquei muitos anos... uns quatro a seis anos sem poder estudar devido ter que trabalhar muito em casa, de manhã, a tarde e a noite [...] voltei a estudar uns cinco, ou seis anos depois. Foi quando eu vi que minha família tinha uma certa estabilidade, estava estabilizada [...] tenho muita lembrança boa da escola... e muita ruim também. Boa em relação aos professores, que sempre, sempre procurou melhorar o ensino, sempre procurou ensinar o que é certo. E por outro lado também, tinha muitas coisas ruins com relação a segurança. Hoje, piorou um pouquinho mais do que era, mas antigamente não deixa de ser também violento (Educ. 5, 29 anos).

O que me marcou mais... foi assim... as amizades com o pessoal que até hoje eu tenho. Tem pessoas que me vêem hoje em dia e ainda falam comigo. Até hoje, tenho o aproveitamento da escolaridade dos professores. Na época eles não eram formados, mas foram evoluindo e até hoje chegaram a se formar e assim... foram evoluindo cada vez mais. (Educ. 2, 23 anos)

A escola era carente, como era no sítio não tinha lanche você sabe no sítio vai mais com o intuito do lanche do que aprender como era pequena. Lembro também das brincadeiras [...] Modelo de aprendizagem para o ser humano não tinha muita cabeça de como era a escola como os alunos se desenvolvia lá ia mais com o intuito de aprender brincar e de aprender [...]14 e 15 anos com os alunos era boa, tinha bom desenvolvimento na escola em apresentação de trabalho, nos grupos para fazer apresentação de trabalho, boa desenvoltura, com os professores também era ótima, os diretores gostavam de mim, se relacionava bem porque era bem popular procurava saber com os professores e diretores questões de esporte, promovia torneio nos finais de ano era o presidente da classe, não existia grêmio só presidente de sala[...] (Educ. 4, 21 anos)

Não lembro que idade eu tinha quando comecei meus estudos, eu era pequeno... não sei... talvez uns 7 ou oito anos [...] Eu gostava da escola... sabia a cartilha todinha... Minha mãe colocava a gente na escola contra a vontade do meu pai... ele só queria que a gente trabalhasse, somente... mas minha mãe colocava e comprava os cadernos escondidos [...] eu lembro que eu brigava muito... tinha uma professora que eu gosto dela até hoje... ela me protegia... assim... quando eu brigava ela não contava pro meu pai, pois sabia que eu ia apanhar, ele era muito bruto [...] Da escola eu lembro desta professora e do meu sonho de fazer Direito, queria ser juiz... mas tive que trabalhar e deixei a escola... ( Educ. 6, 34 anos)

Meu contato com a escola começou cedo, só que entrava e saía dela com bastante frequência... só comecei mesmo a estudar por volta dos 10 anos... tinha que trabalhar... vendia frutas e verduras do sítio em um carro de mão de casa em casa, durante a semana e no domingo na feira[...] nunca tive muitos problemas na escola... meus pais valorizavam muito os estudos, apesar de serem analfabetos [...] A escola naquela época era outra, não tinha violência, falta de respeito, os alunos respeitava mas... tudo era diferente. (Educ. 1, 24 anos)

Eu gostei muito do período da pré-escola, foi meu primeiro contato com a escola [...] Sempre sentei lá atrás... eu era muito calada... nunca gostei de contato com professor e alunos... acho que era meu jeito... eu sou tímida... [...] a escola representava uma esperança de mudar de vida... de ter uma oportunidade de trabalhar, né. E ajudar meus pais ou pelo menos de ter minhas próprias coisas, sem precisar deles. [...]A maior alegria foi quando aprendi a ler e escrever, por eles não saber ler e escrever, para eles era uma alegria né, vê os filhos sabendo ler [...]. (Educ. 3, 33 anos)

Minha escola era pequena... minha turma na época que entrei para a escola, chegava aos 20 ou 30 alunos... Fui reprovado na 3 e 4 série, por devido bagunça... me lembro dos professores, Meriângela principalmente, que me incentivava muito, confiava em mim e isto foi um incentivo para eu está hoje aqui... Devo muito a ela, agradeço muito e fico muito feliz quando encontro com ela... (Educ. 7, 24 anos)

O contato inicial dos entrevistados com a escola demonstra a importância que esta representa para as camadas sociais carentes, como possibilidade de transformação da realidade social. O papel que a escola desempenha no processo de mobilidade social é objeto de posições diferenciadas. Autores como Gramsci, Bourdieu e Passeron, Giroux, Apple, defendem que a educação serve ao capitalismo, reproduz seu sistema, seus meios e relações de produção. Que é impossível que a produção seja mantida sem que se reproduzam seus meios materiais, que garantam a manutenção ou o incremento da produção, assim como tornam necessária a reprodução cultural na sociedade, papel secularmente e ainda atualmente desempenhado pela escola. Entretanto muitos autores como Adorno, Gramsci, Freire, Giroux, Apple, defendem que a escola pode assumir a função de transformadora e assim contribuir através da contra hegemonia para a mudança individual e social.

Ao que parece, a intenção dos entrevistados ao entrar na escola era adquirir conhecimentos necessários para uma mobilidade social “[...] a escola representava uma esperança de mudar de vida... de ter uma oportunidade de trabalhar, né” (Educ. 3, 33 anos ), “Da escola eu lembro desta professora e do meu sonho de fazer Direito, queria ser juiz... mas tive que trabalhar e deixei a escola... ( Educ. 6, 34 anos).

No entanto, as condições sociais e econômicas se responsabilizaram por afastar estes jovens e adultos da escola e esta responsabilidade pelo abandono é percebida pelos entrevistados como individual e necessária para a contribuição com a manutenção da família; “tinha que trabalhar... vendia frutas e verduras do sítio (Educ. 1, 24 anos)”, “Eu entrei na escola com 7 anos de idade e só fiquei dois anos. Desisti...foi... estudei dois anos e larguei para trabalhar e depois insisti de novo [...] (Educ. 5, 20 anos)”.

É comum encontramos nos meios escolares a culpa pelo fracasso escolar geralmente atribuída ao aluno e as suas condições físicas, cognitivas, sociais e psicológicas. Menezes Filho e Leon (2002) ao analisar este fracasso materializado nos índices de reprovação escolar no Brasil de 1984 a 1997, apontaram alguns dos fatores que contribuem para o desempenho na escola, e, conseqüentemente, para a ocorrência deste fenômeno. Eles assim afirmaram:

[...] o desempenho na escola pode ser influenciado por diversos fatores: as condições socioeconômicas do estudante, a compatibilidade do estudo com a inserção no mercado de trabalho [ver Filgueira, Filgueira e Fuentes (2000)], as condições econômicas e sociais da região onde vive, as suas características observadas, como idade e sexo, e as não-observadas, como talento, determinação e vontade de continuar estudando. (MENEZESFILHO&LEON, 2003, p.418)

Porém, sabemos que as muitas dificuldades, se não impedem ao menos atrapalham o sucesso desejado. Percebemos, neste sentido, o anseio de uma educação que atenda as necessidades de aprendizagens dos educandos em suas especificidades e considerando-se as suas identidades. Por serem jovens e adultos do campo, se faz necessário uma educação que observe as especificidades desta população e contribua para a manutenção deste aluno na escola.

É preciso refletir permanentemente sobre a intencionalidade educativa da escola nesta perspectiva, e olhar para os detalhes do seu ambiente educativo tendo

presente que grande parte das pedagogias e das didáticas que conhecemos se movimentam no sentido inverso, que é o do individualismo e da alienação social, ainda que seus discursos às vezes se manifestem pela transformação e pelo humanismo. Porém não podemos esquecer que, segundo Caldart (2004), as identidades se formam nos processos sociais. Por isso, o papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização de que tratamos antes, capaz de ajudar a reconstruir e fortalecer identidades.

A Educação do Campo deve, pois, incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes é mais necessário aos sujeitos do campo, e pode contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles, e também que saberes especificamente escolares pode ajudar na sua produção e apropriação cultural. (CALDART, 2004).

Outro aspecto que deve ser considerado é que a escola continua presente na vida dos jovens e adultos do PROEJA, uma vez que representa uma das poucas oportunidades de transformação de aspectos de suas vidas e do contexto social onde vivem. Além disso, pode representar uma oportunidade na emancipação daqueles que historicamente foram dominados. Como vimos, enquanto instituição social, ela pode tanto contribuir para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela teria um papel essencialmente crítico e criativo.

O PROEJA desempenha um papel fundamental na vida destes jovens e adultos, pois o retorno a escola é a possibilidade de mudança, de transformação. E não significa apenas a aquisição da instrução básica, representa a possibilidade de um espaço no mercado de trabalho tão excludente, significa a possibilidade de reconstrução social e identitária. Vejamos alguns relatos sobre a importância do PROEJA:

O PROEJA é importante, tanto em relação ao tempo que a gente que mora no sítio, principalmente eu que tenho que ir e voltar todo dia devido os afazeres do sítio e a casa. Eu tive que fazer este curso por gostar, não só por falta de tempo, mas por gostar. Se não tivesse o PROEJA eu ia fazer o normal. E sei que isso ia me afetar bastante... porque eu não tenho renda pra ficar três anos fora do meu ganha pão. Eu acho que esse intervalo pra gente é uma coisa muito boa, principalmente pra quem mexe com produção. Que planta em casa, que tem né. A pessoa que pega pra estudar três anos seguidos é porque depende do pai ou da mãe, ou tem alguém pra poder manter. Se não tiver isso não vá não. Tem que ter o PROEJA pra gente que não tem condições de se manter financeiramente durante todo esse período na escola fica difícil. Fica muita gente sem estudar de novo (Educ. 5, 29 anos).

Bem... eu estudava em um Colégio Agrícola, há uns quatro anos atrás... eu fazia parte do MST e tinham algumas pessoas que estudou aqui e aí eles me falaram que aqui era bom “como você é um cara que busca a melhora pra sua vida, a inteligência, é muito bom pra você”. Foi aí que eu procurei um dirigente do MST e os coordenadores, aí ele me enviou pra cá. [...] acredito que a opção que fiz foi certa. Se tivesse escolhido outra área não estaria fazendo... conscientizando como estou fazendo hoje. Eu me sinto uma pessoa melhor depois deste curso. (Educ. 2, 23 nos)

Foi através da FETAG que nos comunicou que havia esse curso em Bananeiras, sendo que foi repassado pra gente que era 100 dias só, cinquenta dias na sala de aula e cinquenta dias no campo e terminava o curso e quando agente chegou aqui foi uma surpresa mais já havia se inscrito mesmo, para terminar e bola pra frente [...] O curso do PROEJA é importante principalmente pra quem trabalha quem é casada quem tem filhos. (Educ. 4, 21 anos)

Durante o desenvolvimento de suas histórias de vida, os jovens e adultos pesquisados apresentaram momentos de inconcretude, de descontinuidades, intervalos e ausências... O abandono da escola, o trabalho infantil, o desrespeito, a violência. A relação com a escola é a possibilidade de construção identitária em comunidade (Bauman, 2005), de poder apresentar a segunda fase do reconhecimento que é o de direito (Honneth, 2007). Porém, Bauman (2005) argumenta que a identidade é frágil e eternamente provisória “as pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de alcançar o impossível... infinitude. (p.19)”. É neste processo de construção e reconstrução identitária que encontramos nossos sujeitos do PROEJA, lutando por respeito e pertencimento.

Em resumo encontramos nossos jovens e adultos pesquisados em processo de mudança de suas histórias de vida. O PROEJA representa esta possibilidade de

um trabalho melhor, uma universidade, uma outra vida... Agora não mais como excluídos, mas como incluídos, com possibilidade de crescimento... de ter sonhos...

O curso do PROEJA contribuiu para mudar minha vida... Eu agora posso fazer Agronomia, ou Veterinária... Agora eu posso. (Educ. 6, 34 anos)

Quero continuar estudando. Quero fazer graduação, mestrado e doutorado, sei que posso... agora eu posso... (Educ. 1, 24 anos)

Hoje, após o PROEJA, eu me acho diferente, eu mudei... as pessoas me tratam diferente, os amigos me respeitam... vem me procurar para tirar dúvidas... lá no sindicato as pessoas dizem "agora tu sabe"... assim... me veem como profissional. (Educ. 7, 24 anos)

O PROEJA foi importante tanto no estudo, no conhecimento, na minha relação com as pessoas, me ajudou em tudo. (Educ. 3, 33 anos)

E descer para Goiás. Lá eu tenho uma condição melhor de fazer alguma coisa pelo meu país, de melhorar a nação... de fazer alguma coisa... (Educ. 5, 29 anos)

Honneth (2007) ao analisar as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima, afirma que estas em conjunto contribuem para uma atitude positiva para com eles mesmos, é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e desejos. Por isso, é possível inferir que ao tomarem posse de seus desejos e sonhos os jovens e adultos investigados demonstram um passo a mais na luta por reconhecimento.

O trabalho ao longo do desenvolvimento humano é uma das dimensões que se caracteriza como essencial na formação da identidade do sujeito. Por isso, concebemos o trabalho como instrumento de realização das potencialidades individuais. Ao exercer uma atividade profissional o sujeito se constitui e desenvolve a noção de pertencimento a determinado grupo social. Os projetos profissionais constituem nossas histórias de vida. Compreender a relação dos jovens e adultos com o trabalho e como suas escolhas profissionais se faz necessário para podermos apreender como suas identidades estão sendo reconstruídas.

Percebemos nos relatos que a escolha da profissão se efetivou em um campo restrito de possibilidades. Para todos os entrevistados o curso técnico agrícola era a única possibilidade para uma profissão técnica reconhecida, uma vez que para seus familiares, ser alfabetizado já seria um avanço. Por isso, não temos como inferir que houve opção, o PROEJA era, talvez, para alguns, a última possibilidade. A situação econômica vivenciada durante a infância limitou as escolhas. No entanto, é perceptível

a satisfação dos entrevistados em concluir um curso técnico e poderem finalmente sonhar em concluir um curso superior.

Indagamos aos entrevistados se o período vivenciado no CAVN, durante a realização do curso do PROEJA, contribuiu para mudanças em suas trajetórias de vida. Nossa intenção era compreender como os jovens e adultos se percebem neste processo de construção identitária, de “construtores ativos de sua realidade” (ALHEIT E DAUSIEN, 2007). Em seu relato, o Educ. 2 afirma “eu me vejo de outra forma... sou uma pessoa mais amadurecida, bem diferente com relação ao meu comportamento... sou uma pessoa bem diferente agora... Meus irmãos, meus pais todos me acham diferente agora...”. Para o Educ. 4 “Por exemplo, na responsabilidade e também no respeito de trabalhar com as pessoas na associação. As pessoas dizem que eu já tinha, mas que agora eu estou muito melhor.” Já para o Educ. 3, “Mudou na minha maneira de expressar, chega e falar, perguntar, você ta convivendo com pessoas diferentes de outros estados outras cabeças a cada dia aprendi mais [...] depois que você entrou na universidade parece outra pessoa[...]”. Educ. 6 destaca que “eles me veem diferente, demonstram um respeito maior, me escutam mais”. Já o Educ. 1 precisa esclarecer que não fez Agronomia ou Veterinária, pois “eles me consideram um profissional que domina tudo, inclusive tem mais expectativas com relação aos meus conhecimentos, às vezes tenho que explicar sou apenas técnico agrícola”. Por fim, o Educ. 7 reconhece que “que se tivesse concluído o curso médio (que estudava antes do PROEJA), possivelmente estaria em casa ajudando o tio no sítio, mas não tinha outras possibilidades de melhoria das condições de vida”.

De uma forma geral, as relações dos jovens e adultos investigados com o trabalho, demonstram o estágio de desenvolvimento de cada um. Suas escolhas transformaram suas histórias de vida, mesmo sendo condicionadas as precariedades econômicas e limitadas de suas trajetórias. Demonstram um processo de reelaboração identitária e uma luta por respeito e estima social, ou seja, reconhecimento.

## 5 Considerações Finais

A integração entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional não é tarefa fácil e de curto prazo, pois essas duas modalidades de

educação se constituíram, em geral, como realidades e campos distintos no âmbito da educação escolar brasileira, embora lidassem com um segmento social em particular: os que vivem do trabalho e que se veem, crescentemente, excluídos do mercado de trabalho, dado ao desemprego estrutural e às crescentes exigências de qualificação. Isso implica que tais trabalhadores, muitas vezes, pela condição de vida ou pela falta de oportunidades educacionais, se apropriem precariamente dos elementos que nos permitam o pleno desenvolvimento como pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, bem como a qualificação para o trabalho, como estabelece a Constituição Federal de 1988, por isso o PROEJA se confirma como a possibilidade de jovens e adultos adentrarem no mercado de trabalho formal.

Sabemos que o PROEJA sozinho, não vai gerar transformações estruturais na sociedade. No entanto, entendemos que a educação enquanto espaço formal, oferecida com qualidade é um recurso indispensável para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e possibilidade de reivindicar as mudanças sociais que geram o reconhecimento e a visibilidade social. Assim, após a avaliação do curso PROEJA constatamos que este pode trazer benefícios para os jovens e adultos do campo à medida que oportuniza uma formação que articula os conhecimentos gerais e profissionais. Verificamos que durante o processo de formação no curso PROEJA do CAVN os educandos modificaram suas identidades e se perceberam reconhecidos após a conclusão do curso. Percebemos, enfim, que o PROEJA foi a única oportunidade dos sujeitos entrarem no campo da estima social, pois uma pessoa só pode sentir-se reconhecida plenamente quando partilha de maneira indistinta de uma posição na sociedade com todos os demais.

### **Evaluación Proeja por (re) construcción de la identidad del reconocimiento de los alumnos**

Este estudio se centró su interés en la evaluación del curso Proeja – personas dirigidas en el campo e históricamente excluidos o con dificultades para participar en una educación formal. Se estudiaron los procesos relacionados con las vías de

identidad basados en la comprensión de la identidad formulada por Bauman y los diferentes que sufren la discriminación y la falta de reconocimiento (Honneth). A partir de las historias de vida que se encuentra que el curso contribuyó a los cambios en las personas jóvenes y adultas procesados reconstrucción de su identidad, la negociación de significados y la búsqueda de alternativas para hacer frente y reconocimiento social.

**Palabras-clave:** Identidad; Reconocimiento; Adultos y jóvenes; Campesinos.

## Referencias

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betina. *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género en la modernidad tardía*. Edición de Francesc J.

Hernández. Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y travesías del pensamiento, 2007. Nº 5

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. 2001. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)> Acesso em: 06/07/2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. *Documenta*, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/2011.

BRASIL. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*.

BRASIL. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1)> Acesso em: 06/07/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. *Documento Base*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. *Decreto N° 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em 08/08/2011.

BRASIL. *Decreto N° 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec\\_5478.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5478.pdf)> Acesso em 06/07/2011.

BRASIL. *Decreto N° 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm)> Acesso em 06/07/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA. Síntese dos Resultados dos Trabalhos nas Oficinas Pedagógicas*. Brasil, 2005. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja\\_rel\\_resultadooficinaspedagogicas2005.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_rel_resultadooficinaspedagogicas2005.pdf)> Acesso em: 06/07/2011.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Parecer 36/2001, de 04 de dezembro de 2001*. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> Acesso em: 05/07/2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução N.º 04/99, de 05 de outubro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf> Acesso em: 05/07/2011.

BRASIL. *Portaria 2.080/2005, de 07 de outubro de 2005*. Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. *Documento Base*. Brasília: MEC, 2007.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.



HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. *Sofrimento de Indeterminação: uma reatualização da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007.

KUENZER, Acácia Zenaide. (org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, Sílvia Educ. 3. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez. 2002.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino; LEON, Fernanda Leite Lopes de. *Pesquisa e Planejamento*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.

UFPB, CONSEPE. Resolução N.62/2009. *Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, integrado à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III*. Acesso em 20/12/2011.

\* Recebido em 01/11/2013

\* Aprovado em 15/11/2013