



MAL-ENTENDIDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFISSIONAL

Gerson Tavares do Carmo¹; Elizangela Rosa de Araújo Juvêncio²;

¹ Doutor em Sociologia Política e coordenador do projeto e grupo de estudos “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos” e vice-líder do do Núcleo de Estudos sobre acesso e Permanência na Educação (Nucleape).
E-mail: gtavares33@gmail.com

² Mestranda em Políticas Sociais e membro do projeto e grupo de estudos membro Integrante do projeto “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense” e do Núcleo de Estudos sobre acesso e Permanência na Educação (Nucleape). E-mail: elizangelarosa2009@gmail.com

**EIXO TEMÁTICO: SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
E DIVERSIDADES**

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e discutir em torno dos conflitos envolvendo estudantes e professores em ambientes ligados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) *campus* Campos Guarus), situado no município de Campos dos Goytacazes, do Estado do Rio de Janeiro/Brasil. Pretende-se, a partir da Teoria do Reconhecimento Social, identificar e analisar situações que demonstram o impacto causado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, (que instituiu a implantação do PROEJA nos institutos federais) e parecem ainda se propagarem, após um pouco mais de uma década de existência. Apropriando-se dos elementos de construção de “cenários para julgamento moral” proposto por Resende (2014) e com base em situações de conflito etnograficamente identificáveis, pretende-se comparar e interpretar as respostas de discentes e docentes dos cursos de Meio Ambiente e de Eletrônica do PROEJA que coadunam na instituição.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos Profissional; Julgamento Moral; Teoria do Reconhecimento Social.



INTRODUÇÃO

No ano de 2005 foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com vistas à promoção da escolarização e profissionalização do estudantes jovens e adultos que não concluíram a educação básica. A medida teria causado certa turbulência à época da implantação do programa nos institutos federais de educação, gerando conflitos e tensões no âmbito dessas instituições. Por esse viés tentou-se verificar se ainda ocorrem situações de conflito em ambientes ligados ao programa, para tanto, elegemos como universo da pesquisa o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Guarus, situado em Campos dos Goytacazes, região norte-noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa insere-se no âmbito do projeto “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos” (Edital n.49/12–Obsevatório da Educação/CAPES), fruto da parceria entre a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e o IFFluminense.

No bojo dessa discussão, num primeiro momento reportamos ao processo histórico de implementação do programa, construindo uma narrativa a partir de autores, como Paiva (2012) e Oliveira e Machado (2012) que nos fornecem subsídios para a compreensão das questões e tensões que envolvem aproximações e distanciamentos.

Por conseguinte, apresentamos nossas escolhas teórico-metodológicos e descrevemos a estratégia de “construção de cenários para julgamento moral” empreendida por Resende (2014). Após o exercício reflexivo provocado pelo uso dos instrumentos utilizados na construção dos dados, considera-se que as cenas explícitas de conflito quando praticadas em ambientes ligados ao programa, contêm mal-entendidos ou falsa percepção social que não só desqualificam os saberes e modos de ser dos estudantes como atores escolares, mas também tecem pressupostos para uma ação tática de desobediência institucional/legal em relação aos objetivos do programa.

1 DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO PLANO MACRO, À INTERAÇÃO ETNOGRÁFICA NO ESPAÇO ESCOLAR

O cenário nacional tem apresentado transformações significativas nos âmbitos político, educacional, cultural e social. Para compreender tais mudanças, bem como a



dinâmica dos atores escolares, jovens e adultos, é necessário extrapolar o senso comum que insiste em considerar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma modalidade educacional depreciada segundo Haddad (2000).

Isso porque, por uma lado, lança-se um olhar reducionista lançado sobre esses sujeitos envolvidos na EJA, e por outro, essa visão nada têm acrescentado às discussões e ações a respeito da qualidade do ensino ofertado a esses educandos. Por essas e outras razões, desmistificar os estigmas depositados nos ombros desses estudantes, “é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de ensino tem” (HADDAD, 2000, p. 15).

Em resposta ao desafio exposto, uma das iniciativas do primeiro governo (2003 - 2006) do presidente em exercício Luís Inácio Lula da Silva foi a criação, do PROEJA pelo decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Contudo, antes mesmo de ser implementado, foi expandido para a Educação Básica e para além das redes federais, incluindo assim, os sistemas estaduais e municipais de Educação Profissional (EP), conforme Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e por fim, sendo denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisadora Silva (2015, p.47), especialista na área, nesse aspecto acrescenta que quanto a última legislação, mantém a sigla PROEJA uma vez que não se “O novo decreto não alterou as concepções e princípios do programa, [...] que passou a abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores do Ensino Fundamental (PROEJA – FIC)” como também os “cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio [...]”.

Distante de outras vertentes, o projeto político desenhado para o PROEJA se contrapôs à algumas visões excludentes que por vezes orientavam a implementação de políticas de educação pública brasileira. A proposta, do ponto de vista legal, objetivou elevar a escolaridade e qualificar os trabalhadores em uma perspectiva cidadã, principalmente daqueles designados como portadores de comportamentos indesejados (chamados de marginais), gerados, principalmente, em processos de exclusão social.

Entretanto, a implementação do programa teria provocado certa turbulência no âmbito dos institutos federais, causado por posicionamentos divergentes: de um lado a adesão, e de outro a recusa de grupos de educadores que a consideraram impositiva e por implantar uma modalidade de ensino sem a formação docente e o planejamento



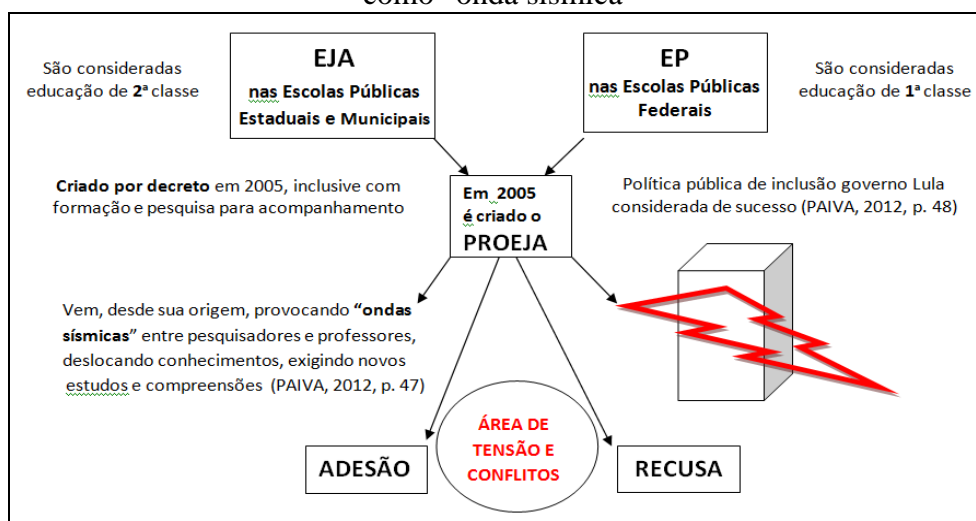
necessário afirmando que ficaram expostos aos desafios para a implantação do PROEJA como programa que reconhece e legitima os espaços de produção de saberes no sentido de uma formação integral para o trabalho e a compreensão do mundo (Paiva, 2012).

O documento base que aponta para os princípios políticos e pedagógicos que fundamentam o PROEJA intenciona se contrapor às visões excludentes que têm orientado a implementação da escolarização pública brasileira, objetivando elevar a escolaridade e qualificar os trabalhadores em uma perspectiva cidadã, principalmente daqueles designados como portadores de comportamentos indesejados – comportamentos marginais –, gerados, principalmente, em processos de exclusão. Acerca desse processo Paiva (2012) assinala que a implementação do programa

[...] traz para o terreno da educação certo ‘abalo’ no estabelecido até então. [...] detona-se essa ‘onda sísmica’, que produz em nós, educadores, a necessidade de repensar o conhecimento até então instituído para, de novo, aventurar-nos pelas possibilidades e potências da criação científica (PAIVA, 2012, p. 45).

Com base em Paiva (2012), o esquema a seguir (quadro 1) foi elaborado para ilustrar e sintetizar as concepções da autora sobre as turbulências geradas pela implantação do programa em 2005.

Quadro 1: Esquema sobre a implementação do PROEJA na rede federal de educação como “onda sísmica”



Fonte: elaborado pelos autores com base em Paiva (2012, p. 45).

Assim, as instituições até então elitizadas, se abriram para um público demandante de um ensino técnico, jamais contemplado por essas instituições centenárias e o tratamento, com relativa equidade de jovens e adultos como sujeitos de



direitos, cumprindo um preceito legal. Em meio às turbulências explicitadas, nascia o PROEJA e o conflito instalava-se, inspirando pelo Brasil afora várias produções sobre a implantação do programa e de forma recorrente, pesquisadores dessa temática faziam menção ao seu público como diferenciado.

É com base no histórico de “turbulência” no seu processo de criação, que se percebe que o desafio apontado por Haddad (2000) se mantém dez anos após a criação do PROEJA. Um estigma histórico (GOFFMAN, 1988), como uma etiqueta colada nos sujeitos de EJA, ainda necessita de estudos e pesquisa para desvelar os conflitos/tensões advindos do senso comum impregnado no imaginário social que insiste em lançar sobre esses estudantes, um olhar reducionista, excludente, limitativo.

Corroborando o exposto, Oliveira e Machado (2012, p. 8) asseveram que o plano operacional da proposta foi implementado entre limites e contradições, quando impôs a obrigatoriedade da oferta da EP educação profissional integrada ao ensino médio na EJA. Isso porque, para as autoras, “Num contexto de elitização da rede federal e precariedade das condições da escola pública, esta obrigatoriedade se faz uma exigência ético-política em função da dívida histórica para com esta população que continua a demandar o direito à educação”. Destacam que a democratização da “escola pública de qualidade onde caibam os sujeitos jovens e adultos”, em suas “diferenças culturais”, demandam por reconhecimento e justiça social”, e, nessa compreensão avaliam que “Pensar então o lugar do Proeja nos IFTs é considerar os sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, que passam se reinserir então numa escola que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para estes sujeitos” (p. 5).

A peculiaridade histórica estrutural possivelmente permeada por relações sociais estabelecidas e atravessadas por um lado, pelas questões macro (como por exemplo a implantação via decreto) e por outro, travadas no plano micro (a saber as vivências cotidianas nos vários espaços físicos das instituições) conduziu-nos à hipótese que orienta a escrita deste trabalho. Trata-se portanto, de considerar que as cenas explícitas de não reconhecimento social, quando praticadas em ambientes reais de experiências no âmbito do PROEJA, podem ser construídas, identificadas e explicadas pelo viés da etnografia, como mal-entendidos que apontam para uma dinâmica prática que não só desqualifica os saberes e modos de ser dos alunos como atores escolares, mas também tecem pressupostos para uma ação tática de desobediência institucional/legal em relação aos objetivos do programa.



Nesse sentido, inspirados pela utilização da estratégia metodológica empreendida por Resende (2014) – que utiliza em suas pesquisas analíticas acerca da sociabilidade e dos conflitos escolares, um instrumento que denominou de “construção de cenários” narrativos que propunha aos alunos e/ou professores interpretarem situações de conflitos/disputas nas escolas – elaboramos um texto ficcional a partir de uma situação de conflito, como um possível dilema vivenciado em sala de aula e propomos que estudantes interpretassem a situação (RESENDE, 2014, p. 18).

Descreveremos na sequência, os procedimentos realizados com o uso do instrumento de “construção de cenários para julgamento moral”.

3 CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS DE JULGAMENTO MORAL

A “construção de cenários” no espaço escolar, propõe aos alunos e professores interpretarem situações de conflitos/disputas nas escolas, que segundo o autor, são naturalizadas cotidianamente. Para exemplificar como se delineia essa forma de interpretação da “realidade” escolar, Resende (2014) expõe uma situação narrativa em que “um aluno coloca um papel nas costas de uma colega que diz *Sou uma badocha*” (quadro 2) considerada como ação que constitui “um ato de previsível acometimento insultuoso, na sua componente moral” (RESENDE, 2014, p. 119).

Apropriando-nos desse instrumento e na expectativa de interpretar os significados que estão implícitos nas inter-relações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados. Nessa contextura também realizamos a observação participante na instituição mencionada, como também nos ambientes externos ligados ao instituto (pontos de ônibus, lanchonetes, interior dos ônibus, entre outros espaços não-escolares). A ideia de ampliar lócus da pesquisa para os ambientes externos ao instituto foi sugerida pela Professora Catherine Reginensi (LRA/ENSAT-France, FACI/ESS/UFRJ-Brasil, UENF/PPGSP Brasil) durante uma reunião realizada no dia 10 de novembro de 2015, após a leitura do relatório referente à observação piloto. Para o registro das observações utilizamos o caderno de campo e um aplicativo¹ no celular, visando maior interação com o campo pesquisado.

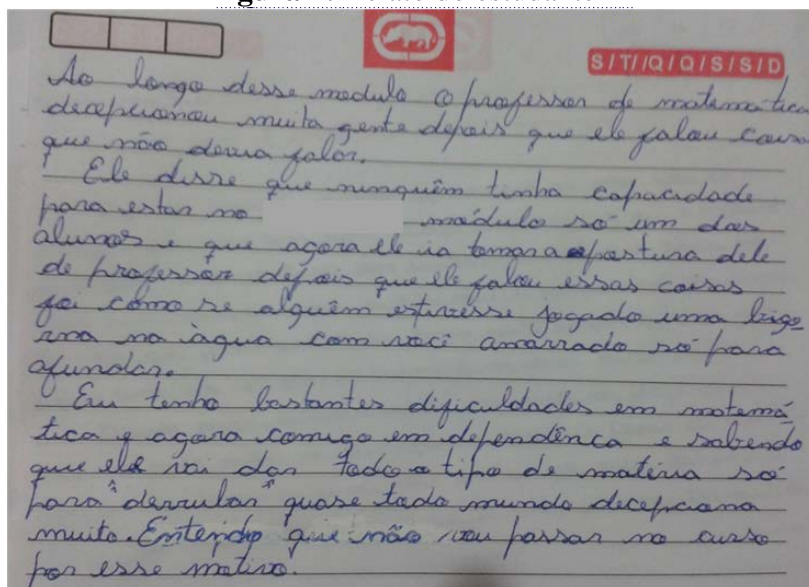
¹ O aplicativo WhatsApp® - “WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma”. Fonte: Site oficial do aplicativo. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/?l=pt_br>. Acesso em 16/jan/2016.



3.1 Material coletado para utilização da experiência de construção de um de- de julgamento moral

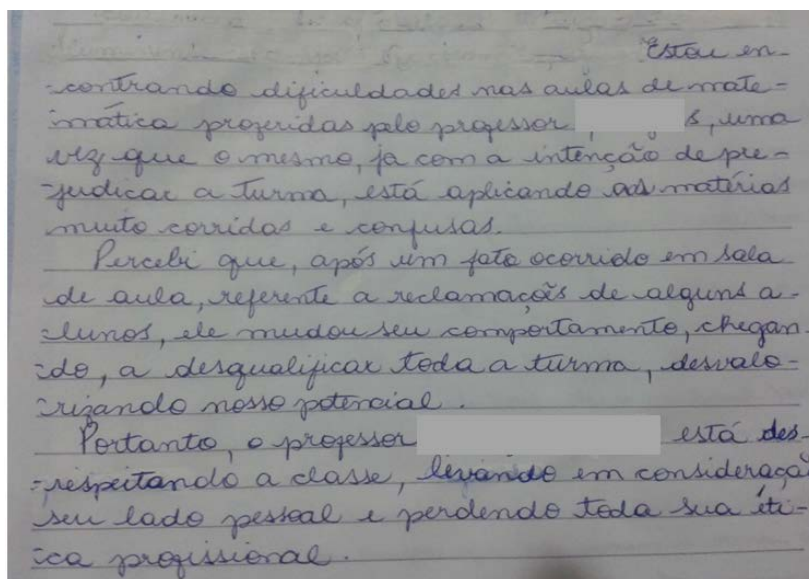
Como apontado na metodologia desse trabalho, a figura 1 apresenta um dos materiais coletados no campo de coleta da pesquisa (IFFluminense) escolhido para ser utilizado na construção do cenário devido ao seu conteúdo conflituoso. O material foi produzido por um aluno do PROEJA, que por meio da escrita, relata a postura de um docente e sua crítica quanto ao posicionamento do professor.

Figura 1: Relato do estudante I



Fonte: material empírico.

Figura 2: Relato do estudante II



Fonte: material empírico.



Não muito diferente do material anterior, na Figura 2 podemos observar também a atmosfera de disputas, percebida nas inter-relações entre os atores sociais que comutam a arena escolar. Além do material explicitado, nos apropriamos da observação participante que objetivou reunir materiais etnográficos que nos ajudassem a compreender a dinâmica dessas relações. Seleccionamos a descrição de um momento de conversa com os observados, que evidencia uma possível tensão na relação entre os estudantes e o professor².

Dia 14 de Abril de 2016:

Pesquisadora: [...] Minutos depois um grupo de estudantes do curso -- ---- saiu de sala. Uma moça sentou-se ao meu lado e outras três ficaram de pé. Estavam visivelmente angustiadas – pálpebras caídas, voz embargada, respiração ofegante. Não me adiantei em fazer perguntas. Deixei que conversassem entre si para entender do que se tratava.

Estudante D: olha, é muito triste a gente sair da nossa casa, vir pra cá, cheia de problemas – meu marido tá desempregado – e ter que ficar ouvindo uma professora que não dá aula, vive ostentando que tem isso, que tem aquilo. A aula dela é só contação de vantagem. “Ah! Que eu estudei muito pra tá aqui!” Ok. Tudo bem que ela estudou, mas ela não pode tratar a gente assim.

Pesquisadora: Nesse momento eu olhei para a moça que falava tentando mostrar que queria entender o assunto.

Estudante D: sabe o que é, a nossa professora de ---- acha que tem um rei na barriga. Vive falando das coisas que tem, que nunca quer ter filho, que tem ula *Land Rover*, que vai pro apartamento do namorado que é isso, é aquilo outro, mas não dá aula. Sabe por quê? Ela disse que não tem jeito pra nós. Que o PROEJA foi criado só pra encher linguiça, mas que ninguém aprende nada. Fica comparando a gente com os alunos das turmas da manhã e da tarde e esquece que a gente trabalha, corre atrás, eu por exemplo, tenho filho pra cuidar, e se ele entrou aqui pra dar aula, ela precisa fazer a parte dela.

Estudante D: menina, ela não dá aula. Só fica contando historinha e fica menosprezando a gente, como se a gente não valesse de nada.

Pesquisadora: vocês já conversaram com ela a respeito disso?

Estudante D: e ela escuta? Não tá nem aí pra o que a gente pensa. Olha, um professor pra dar aula aqui teria que mostrar que realmente quer trabalhar, porque oh! É complicado (Fonte: acervo de pesquisa)

É, portanto, com base nos relatos do material empírico (Fig. 1 e 2) e nas descrições etnográficas do diário de campo, construímos o cenário I.

² Antes da entrada no campo obtivemos a autorização da gestão para o desenvolvimento da pesquisa. Também elaboramos o termo de consentimento livre e esclarecido que foi assinado pelos estudantes entrevistados e fotografados. Sublinhamos, portanto, que os aspectos éticos foram respeitados ao longo da pesquisa, bem como a garantia de sigilo sobre a identidade dos participantes, sigilosamente referidos como Estudante I, II, A, B, C e D.



3.2 O Cenário – O caso do aluno Roberto no curso de Eletrônica

Com base em Resende (2014, p. 21) e nas falas dos estudantes, elaboramos um cenário a partir de uma situação de conflito. Ele se desenha em torno de um quadro de dinâmicas enunciadas na prática de pronúncia de um possível dilema vivenciado por um aluno em sala de aula.

Nessa dinâmica, os discentes participantes da pesquisa, e portanto atores sociais, foram estimulados a qualificar, dentre as situações expostas, qual seria a mais justa ou mais injusta, fundamentando-se à luz de princípios e bens morais distintos: de um lado está um discente com “dificuldades” na disciplina de matemática e de outro, o professor em uma situação prática de ensino.

O cenário elaborado (quadro 2) elencou a questão da solidariedade entre os colegas, muito comum entre os pares em situações escolares adversas. Na ocasião, os estudantes foram convidados a se colocarem no lugar daqueles estudantes para avaliarem e justificarem as suas respostas sobre os diversos graus de justiça e das ações dos sujeitos envolvidos, conforme explicitado a seguir:

Quadro 2: Modelo de questionário para julgamento moral (aplicado aos estudantes)

APLICADOR _____ DATA: _____ CAMPUS: _____ CURSO: _____ ANO/MÓDULO: _____ GÊNERO: (F) (M) IDADE: _____					
Prezado estudante, peço que leia a situação de Roberto e faça o que é solicitado. Obrigado.					
<p>Dos 25 alunos da turma do primeiro ano do curso técnico de eletrônica, Roberto é um dos três que não cursou o Ensino Médio. Os outros 22, ou tem o Ensino Médio completo ou incompleto. Roberto concluiu o Ensino Fundamental há 5 anos e foi trabalhar numa oficina elétrica de automóveis. Como sabe que aprende rápido e o seu patrão vai fechar a oficina porque está doente, pensou em abrir o seu próprio negócio. Por isso decidiu voltar a estudar para se preparar melhor. O professor Otávio, na primeira aula de matemática, passa três exercícios sobre porcentagem e diz que quem acertar todas vai ganhar um ponto. A ideia do professor Otávio é fazer um pequeno diagnóstico da turma. Mas, Roberto não lembra nada de porcentagem, copia os exercícios e fica quieto receoso. O professor Otávio começa a recolher a folha de exercício justo por Roberto. Ao verificar que está em branco, pergunta: “você não sabe calcular nem essa porcentagem fácil aqui?”. Roberto responde que fez o Ensino Fundamental, mas parou de estudar há 5 anos e não lembra como faz. O professor Otávio, então comenta na presença de todos os alunos da turma que o curso não deveria receber esse “tipo” de aluno com tanta defasagem escolar, que não consegue fazer uma operação simples de matemática, pois vai atrapalhar o conteúdo que tem que dar até o final do ano. O aluno Roberto abaixa a cabeça e fica quieto até o fim da aula.</p> <p>Das soluções expostas abaixo, marque no primeiro quadro a LETRA que julga ser a mais injusta e, no segundo quadro, a LETRA que julga ser a mais justa.</p> <p>A. A obrigação do aluno Roberto era estudar as operações simples de matemática antes de ingressar no curso, assim faria o exercício proposto. B. O aluno Roberto deveria desistir do curso, pois precisa fazer aulas de reforço de matemática antes de ingressar num curso técnico. C. O aluno Roberto deveria ficar na dele, e se acostumar com esse tipo de tratamento por parte dos professores, pois não adianta nada reclamar se quiser continuar na escola. D. O aluno Roberto deveria procurar a Coordenação do Curso de Eletrônica para informar que o professor o humilhou na frente da turma com seu comentário, provocando nele vontade de desistir do curso.</p>					
<table border="1"><tr><td style="text-align: center;">mais injusta...</td></tr><tr><td style="text-align: center;">(A) (B) (C) (D)</td></tr></table>	mais injusta...	(A) (B) (C) (D)	<table border="1"><tr><td style="text-align: center;">mais justa...</td></tr><tr><td style="text-align: center;">(A) (B) (C) (D)</td></tr></table>	mais justa...	(A) (B) (C) (D)
mais injusta...					
(A) (B) (C) (D)					
mais justa...					
(A) (B) (C) (D)					
Justifique a razão que te levou à escolha da opção mais injusta e da mais justa:					

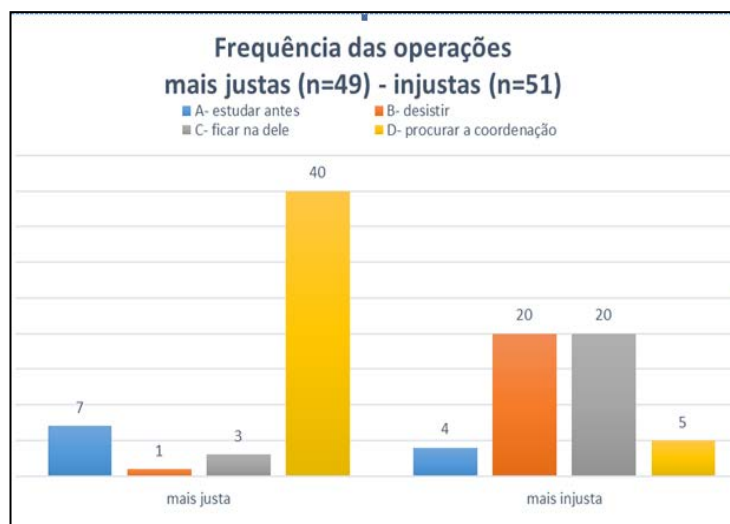
Fonte: cenário construído pelos autores com base em Resende (2014, p. 21).



a) Aplicação e categorização

O cenário foi aplicado a 48 estudantes (21 do curso de Eletrônica e 27 do curso de Meio Ambiente) PROEJA no IFFluminense. Após a aplicação, foi iniciado o processo de categorização. Num primeiro momento, transcrevemos as respostas, agrupando-as pela escolha que dos estudantes entre as hipóteses A, B, C, D, e nas suas justificativas. Posteriormente, com base na categoria das opções entre a mais justa e menos justa, agrupamos as respostas com base nas **frequências relativas** dos julgamentos quanto à ação que eles compreendiam ser a mais justa ou menos, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Frequência relativas



Fonte: gráfico elaborado pelos autores com base nos dados coletados com a aplicação do questionário aos estudantes³.

Destaques de frequência alta – Inferências

Entre as várias categorias de justificativas encontradas, duas se destacam:

Indício 1: De 59 referências ao professor, 20 (66%) mencionam expressões iguais ou semelhantes a “não pode humilhar”.

Indício 2: De 90 referências ao estudante, 30 (30%) mencionam expressões iguais ou semelhantes a “não pode se conformar”.

Desse modo, tendo a observação como material empírico e exploratório, sublinhamos e analisamos situações de desencontro interacional, de falsa percepção social, acentuando as diferenças entre os atores envolvidos na negociação da realidade

³Os professores ainda não participaram dessa dinâmica de interpretação de cenário.



vivida no PROEJA. Em um primeiro momento, evidenciou-se a ocorrência de cenas explícitas de mal-entendidos comunicacionais gerados no meio escolar.

Num segundo momento, foi feita a análise desse material, tomando como referência a Teoria do Reconhecimento Social (TRS), apresentada pelos expoentes contemporâneos que abordam a referida teoria, sendo eles: Charles Taylor (2000) e Axel Honneth (2003). Ainda nessa fase levamos em consideração, as contribuições de autores como Carmo (2010), Haddad (2000) e Paiva (2012), que tratam da temática EJA/PROEJA e nos auxiliaram no exercício de análise das respostas e subsidiaram as primeiras reflexões e articulações conceituais que emergiram das narrativas dos estudantes.

3.3 perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social no PROEJA

Aprofundando a discussão da TRS, nos debruçamos sobre os estudos de Taylor (2000) e Honneth (2003), com a mesma cautela depreendida por Carmo (2010) em sua tese *O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*, haja visto que, esses teóricos “reconhecimento social” o qual nos propomos investigar (CARMO, 2010, p. 38). Em seu livro *por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* Honneth (2003) apresenta uma análise acerca das regras e padrões que residem nas interações sociais, em sua concepção, podem culminar em conflitos em torno do reconhecimento (HONNETH, 2003). O filósofo explica que

[...] o termo “reconhecimento” refere-se àquele em totalidade efetua no momento em que ela “se reconhece como a si mesma em uma outra totalidade, em uma outra consciência, e há de ocorrer um conflito ou uma luta nessa experiência do reconhecer-se-no-outro, porque só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma “totalidade”: “Mas eu não posso saber se minha totalidade, como de uma consciência singular na outra consciência, será esta totalidade sendo-para-si, se ela é reconhecida, respeitada, senão pela manifestação do agir do outro contra minha totalidade, e ao mesmo tempo o outro tem de manifestar-se a mim como uma totalidade, tanto quanto eu a ele (HONNETH, 2003, p. 63).

Com efeito, o autor destaca a necessidade de considerar o fato dos indivíduos estarem inseridos numa sociedade capitalista, recebendo influências da lógica de



mercado (características, elementos, demandas, resultados) sendo amplamente observadas também nas ações escolares cotidianas.

Nesse *locus*, as lutas sociais de classe contemporâneas, subjacente à lógica capitalista, contribuem para a perda da identidade dos sujeitos, afetados pela urgência e tensão por resultados, culminando na falsa crença de que o reconhecimento é galgado pelo esforço que esteja em conformidade com as demandas de mercado, “ao invés de serem vistos por sua integridade real” (FILHO e PONCHIROLI, 2011, p. 158). Parece-nos que isso reforça o “conflito silenciado pela naturalização da desigualdade social” (CARMO, 2010, p. 99), principalmente se disseminado nos ambientes escolares.

Segundo Paiva (2009) numa “sociedade, de classe, capitalista” a educação exerce “um papel decisório para definir o lugar social dos sujeitos”. Um cenário que é agravado pela lógica neoliberal que lhes é imputada (PAIVA, 2009, p. 28, 29).

Do ponto de vista político-social, consideramos que as controvérsias e dilemas experienciados pelos estudantes jovens e adultos em ambientes ligados ao PROEJA evidenciam o desejo que estes possuem de serem vistos como sujeitos de direitos e bem-sucedidos socialmente. Partindo desse pressuposto, Axel Honneth associa essa teoria à ideia de estima social” (ARAÚJO, 2015, p. 25).

Ao olharmos para o percurso histórico dos estudantes jovens e adultos, principalmente, vemos que a luta por essa “visibilidade” nos reportamos a Carmo (2010) que, em sua análise sobre as possíveis causas das “saídas e retornos” dos estudantes da EJA, assevera que “o desejo de reconhecimento” desses sujeitos que não concluíram o processo de escolarização, faz parte de um sistema de significações que envolvem “sonhos” e “projetos” que podem produzir neles a “ilusão fecunda”⁴ de que “o acesso ao estudo resolverá o problema de sua condição subalterna na sociedade, ou ao menos poderá mitigá-la” (SPOSITO, 1993, p. 372, *apud* CARMO, 2010, p. 254).

A experiência da estima social de Honneth (2003) evidenciada pelas “realizações ou na posse de capacidades que são reconhecidas como “valiosas” pelos demais membros da sociedade”- autorrealização prática – também pode ser concebida como “sentimento do próprio valor”, de “autoestima”, em paralelo categorial com os conceitos empregados até aqui de “autoconfiança” e de “autorrespeito”, tríade essencial

⁴ O autor explica que “*ilusão fecunda*” é título do livro de Sposito (1993) sobre os movimentos de migrantes de São Paulo na luta por educação, na década de 1970. (SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda*. São Paulo: Hucitec, 1993)”. (CARMO, 2010, p. 254).



na percepção de si e dos outros, também denominada como solidariedade (HONNETH, 2003, p. 210).

Conforme Carmo (2010, p. 117) “o ser humano é plural e original, exigindo permanente reconhecimento de seus pares”, tendo em vista que “nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência”, sendo assim, “O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora (TAYLOR, 2000, p. 241).

A assertiva apresentada por Taylor (ano) acerca da TRS postula a relevância do tratamento de questões implicadas nos conflitos que envolvem os sujeitos-alunos no contexto do PROEJA. Nessa mesma direção, Carmo (2010, p. 105), ao falar sobre “O enigma da EJA” ressalta sua percepção acerca “da afinidade [...] entre a teoria do reconhecimento social e os fundamentos teóricos dos direitos da EJA”. Assinala a existência de “dois núcleos” basilares dessa concepção: “o viés da educação como política, de Paulo Freire, e a origem social dos sujeitos-alunos típicos da EJA”, que, para ele, alude a uma “dimensão ético-política da pedagogia freireana, fundada no diálogo, na cultura, no amor, na indignação, na esperança”. Em nosso entendimento, tal compreensão precisa, de igual modo, ser incorporada no âmbito do PROEJA, implicando no reconhecimento da diversidade/singularidade desse público e no reconhecimento desses sujeitos que têm direito à educação que contemple as suas necessidades.

Portanto, pensar nas políticas públicas destinadas à (EJA) tendo como enfoque a elevação da escolaridade e melhor qualificação os trabalhadores em uma perspectiva emancipatória, pressupõe uma série de ações e reflexões. Significa compreender a escola do ponto de vista sociocultural, como via de acesso à participação cidadã, bem como considerá-la um ambiente legítimo de reconhecimento às especificidades do público da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o ponto de vista político, a implementação do PROEJA nos institutos federais representou uma ruptura de uma ~~com uma~~ estrutura excludente elitizada ao longo do percurso histórico da rede federal que havia se tornado, por um lado inacessível, e de outro intransponível para os estudantes trabalhadores jovens e adultos.



Uma retrospectiva temporal, em torno da EJA e do PROEJA revela por um lado, que é nesses “lugares” (ou não-lugares), “arena de negociações”, os estudantes, atores sociais, buscam visibilidade, e reconhecimento, constroem e criam novas sociabilidades, ao mesmo tempo que por outro, – compartilham conhecimento, expectativas, vivenciam conflitos e estabelecem relações sociais e simbólicas de inclusão.

Com base no exposto, parece-nos que as cenas explícitas de não reconhecimento social, quando praticadas em ambientes ligados ao programa, contêm mal-entendidos ou falsa percepção social que não só desqualificam os saberes e modos de ser dos estudantes como atores escolares, mas também tecem pressupostos para uma ação tática de desobediência institucional/legal em relação aos objetivos do programa. A esse respeito, tencionamos ampliar essa discussão e verificação em estudos futuros, com enfoque na aplicação de cenários como recurso metodológico utilizado no presente estudo, aos professores que atuam no PROEJA.

Em síntese, a análise das frequências relativas pertinentes aos relatos produzidos pelos discentes após a aplicação do cenário/questionário, nos levam a considerar que, a situação proposta pela dinâmica de “construção” e “interpretação” contribui para a análise de tensões que ocorrem nas instituições educativas e que são naturalizadas cotidianamente, contribuindo também para que os estudantes externalizem suas qualificações, expectativas e angústias no quadro do reconhecimento social desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marina Macedo. *Trabalho doméstico no Brasil: a luta pelo reconhecimento social frente aos novos direitos*. Brasília-DF: (graduação), Curso de ciências sociais com habilitação em sociologia da Universidade de Brasília – UnB. 2015. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/11482/1/2015_Marina MacedoAraujo.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/11482/1/2015_Marina%20MacedoAraujo.pdf)>. Acesso em 15/jan/2015

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 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.

_____. Documento Base. 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, 2007.

CARMO, Gerson Tavares do. O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Campos dos Goytacazes-RJ: Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação Sociologia Política da



Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. 2010. Disponível em: <http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf>. Acesso em 15/jan/2016.

FILHO, Marco Aurélio dos Santos; PONCHIROLLI, Osmar. *Contribuições da teoria do reconhecimento para os estudos organizacionais* – um olhar a partir da teoria crítica. Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC. 2011. Disponível em: <<http://www2.fae.edu/galeria/getImage/1/21175916031491012.pdf>>. Acesso em 12/jan/2016.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

HADDAD, Sérgio (coord.) O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. Relatório técnico de pesquisa. Ação Educativa, 2000. Disponível em: www.acaoeducativa.org. Acesso em 15 jul. 2016.

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

ICHHEISER, Gustav. “Misunderstandings in human relations: a study in false social perception”. *The American Journal of Sociology*. LV: 1-69, July 1949-May 1950, Chicago, The University of Chicago Press, 1949.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta *In* LESLANDES, Suelly Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. *In*: OLIVEIRA, E. C. de; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. de R. (Org.). *EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012. p.127-140.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 5-6, nov. 2009. p. 59-72.

_____. Desafios da Formação de Educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA. *In*: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio Henrique e FERREIRA, Maria José de Resende (org.). *EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livro, 2012.

RESENDE, José Manuel; GOUVEIA, Luís. A sociabilidade escolar à prova do reconhecimento no regime da philia: o (in)aceitável no insulto moral na relação entre pares. *In*: GUEDES, Simoni Lahud; CINIPIUK, Tatiana Arnaud (Orgs). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói, RJ: Editora Alternativa, 2014.

SILVA, C. B. Representações sociais de atores educacionais a respeito do PROEJA no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus. Campos dos Goytacazes, RJ: *Dissertação* (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. 2015. Disponível em: < <http://www.pgcl.uenf.br/2016/pdf/Cristiana%20Barcelos%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em 27/nov/2016.

TAYLOR, Charles. A Política do Reconhecimento. *In*: TAYLOR, Charles. *Argumentos Filosóficos*. Tradução: Adail Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.