



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO UFPB/IFMT- DINTER

O ENSINO NO PROEJA COMO ESTRATÉGIA DE CIDADANIA E INCLUSÃO

PROFISSIONAL

ANTONIO CEZAR DA COSTA SANTOS

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

SETEMBRO/2013

ANTONIO CEZAR DA COSTA SANTOS

**O ENSINO NO PROEJA COMO ESTRATÉGIA DE CIDADANIA E INCLUSÃO
PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e doutorado integrado (DINTER) da Universidade Federal da Paraíba e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, por Antonio Cezar da Costa Santos, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Pereira Alberto, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

SETEMBRO/ 2013

Para o desenvolvimento desta pesquisa e das demais atividades do curso, o doutorando teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa de estudo.

**O ENSINO NO PROEJA COMO ESTRATÉGIA DE CIDADANIA E INCLUSÃO
PROFISSIONAL**

ANTONIO CEZAR DA COSTA SANTOS

Banca avaliadora:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Pereira Alberto (UFPB – orientadora)

Prof.^a Dr.^a Regina Lígia W. Azevedo (Faculdade Maurício de Nassau – membro
externo)

Prof.^a Dr.^a Josevânia da Silva (UNIPÊ – membro externo)

Prof.^a Dr.^a Maria da Penha de Lima Coutinho (UFPB – membro interno)

Prof. Dr. Anísio José da Silva Araújo (UFPB – membro interno)

João Pessoa, setembro de 2013

DEDICATÓRIA

A Vera, Luciana, Leonardo e Larissa pelo exercício da saudade.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Pereira Alberto, pelo préstimo e serenidade.

A Henriett Martins Montanha, pela feliz iniciativa de sugerir ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso a realização do DINTER em Psicologia Social.

Obrigado aos companheiros do DINTER, Armino de Arruda Campos Neto, Cleide Ester Oliveira, Mirian Milani Ross e Nadir Fátima Borges Bittencourt.

À Prof.^a Dr.^a Maria da Penha de Lima Coutinho e ao Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia, pela viabilização do DINTER junto à Universidade Federal da Paraíba.

Gratidão às contribuições e o tempo que passamos juntos a estes companheiros do NUPEDIA, especialmente a Rafaela Rocha e Charlene Nayana Nunes Alves Gouveia.

Obrigado pela contribuição fraterna da Prof.^a Dr.^a Josevânia da Silva.

Obrigado pela contribuição da Msc. Fernanda Leite.

Agradeço as energias cósmicas sempre entrelaçadas nas tessituras do ser.

Resumo

Esta tese versa sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá, nos cursos de Eletrotécnica, Edificações, Refrigeração e Ar Condicionado. O objetivo geral desta tese foi analisar o ensino do PROEJA/IFMT/Cuiabá como estratégia de resgate da cidadania e inclusão profissional para os alunos. Participaram da pesquisa 58 docentes e 116 discentes. O método foi não experimental e quantitativo com questões fechadas e adotou-se a escalas Likert de cinco condições. Constatou-se que 40% dos alunos têm entre 30 e 40 anos, 52,5% parou de estudar entre 16 e 19 anos, estavam empregados na época do exame (M, 3,36), houve uma evasão de 76 % dos alunos, os alunos responderam que as aulas não eram em laboratórios (M, 4,34), consideram-se aptos a desempenhar a profissão (M, 3,38). O currículo integrado a ser praticado com o PROEJA não foi construído, os docentes tiveram dificuldades na construção dos conhecimentos com estes alunos (M, 4,26). A flexibilidade no percurso do curso não foi implementada. A maioria dos professores conhece os objetivos da política pública educacional profissionalizante PROEJA (M, 2,33) e apenas 4,8 % dos docentes têm especialização em PROEJA. Professores e alunos não tiveram o suporte psicopedagógico. Os alunos buscam cidadania e inclusão profissional e o IFMT/Cuiabá tem dificuldades de oferecer infraestrutura e estratégias pedagógicas para os alunos do PROEJA alcançarem suas expectativas.

Palavras-chave: PROEJA, ensino médio profissional, educação de jovens e adultos.

Abstract

This thesis is about the National Program for the integration between Professional and Basic Education for young people and adults (PROEJA) at the Federal Institute for Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá, in particular, at the Eletrotechnics, Buildings Technician, and Refrigeration and Air Conditioning courses. The thesis aimed at analyzing the teaching of PROEJA/IFMT/Cuiabá as a strategy for rescuing the citizenship, as well as, the professional inclusion for students. The participants were 58 teachers and 116 students. This study counted on a non-experimental and quantitative method that used research instruments of closed questions. The Likert scales of five conditions were also used. The findings revealed that 40% of the students are around age 30-40 years, 52.5% of them left school around 16-19 years and they were employed at the time of the exam (M, 3.36), there was a dropout of 76% of students. The students responded that their classes not occurred in the laboratories (M, 4.34); they consider themselves capable of performing the profession (M, 3.38). The integrated school curriculum tailored to the PROEJA needs was not built; the teachers had difficulties in constructing the knowledge with these students (M, 4, 26). The flexibility in the way the course was not implemented. Most teachers have known the goals of the policies for the public professional education PROEJA (M, 2.33), and only 4.8% of teachers have teaching expertise suited to PROEJA. Teachers and students did not have the psycho pedagogical support. The Students of PROEJA have been looking for their citizenship and professional inclusion and the IFMT/Cuiabá has struggling to provide them infrastructure and teaching strategies for reaching their expectations.

Keywords: PROEJA, Professional High School, Education for young people and adults.

Resumen

Esta tesis trata sobre el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la educación básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá, en los cursos de Electrotécnica, Edificaciones, Refrigeración y Aire Acondicionado. El objetivo general de esta tesis fue analizar la enseñanza del PROEJA/IFMT/Cuiabá como estrategia de rescate de la ciudadanía y la inclusión profesional de los estudiantes. Los participantes de la investigación fueron 58 profesores y 116 estudiantes. El método fue no experimental y cuantitativo con preguntas cerradas y se adoptó las escalas Likert de cinco condiciones. Se constató que el 40% de los estudiantes tienen entre 30 y 40 años; el 52,5% dejó de estudiar entre 16 y 19 años, estaban en paro en el momento del examen (M, 3,36), hubo una deserción del 76% de los estudiantes; los estudiantes respondieron que las clases no se realizaban en los laboratorios (M, 4,34), se consideran capaces de llevar a cabo la profesión (M, 3,38). El plan de estudios integrado practicado en el Proeja no fue construido específicamente para esta modalidad, por lo que los maestros tuvieron dificultades en la construcción de los conocimientos con estos estudiantes (M, 4,26). La flexibilidad en el trayecto del curso no se implementó. La mayoría de los profesores conoce los objetivos de la política pública educacional de profesionalización PROEJA (M, 2,33), y sólo el 4,8% de los profesores son especializados en PROEJA. Los profesores y los estudiantes no tenían el apoyo psicopedagógico. Los estudiantes buscan inclusión laboral y la ciudadanía, pero el IFMT/Cuiabá no proporciona una infraestructura y las estrategias de enseñanza adecuadas para los estudiantes del PROEJA para que puedan alcanzar sus expectativas.

Palabras clave: PROEJA, Enseñanza Media profesional, educación de jóvenes y adultos, inclusión.

Lista de tabelas

Tabela 1- Dados sociodemográficos dos alunos.....	104
Tabela 2 - Avaliação dos alunos acerca da infraestrutura.....	109
Tabela 3 - Métodos e estratégias dos professores do IFMT/Cuiabá.....	116
Tabela 4 – O significado que os alunos do PROEJA dão a esta formação.....	121
Tabela 5 - Satisfação dos alunos com a formação no PROEJA.....	124
Tabela 6 - Dados sociodemográficos dos professores.....	133
Tabela 7 - A perspectiva dos professores sobre a eficácia das matrizes.....	136
Tabela 8 - Avaliação dos professores acerca da infraestrutura.....	143
Tabela 9 - Métodos e estratégias dos professores do IFMT/Cuiabá.....	149

Lista de siglas

ABC – Cruzada de Ação Básica

BM – Banco Mundial

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Comissão de Educação Básica

DP – Desvio padrão

EDUCAR – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos

EMI – Ensino Médio Integrado

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ETF – Escola Técnica Federal

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EP – Ensino Profissionalizante

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFPR - Instituto Federal do Paraná

IFBA - Instituto Federal da Bahia

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

IFF - Instituto Federal Fluminense

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Administrativa

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M - Média

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização de Crianças
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SPSS - Pacote Estatístico para Ciências Sociais

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: Fragmentos e reflexões do ensino profissionalizante no Brasil.....	27
1.1- História sobre o ensino profissionalizante até 1959.....	27
1.2- História sobre o ensino profissionalizante a partir de 1960.....	33
1.3- Reflexões e críticas dos educadores sobre o ensino profissionalizante para jovens e adultos.....	43
1.3.1- O que dizem os dados.....	43
1.3.2- Capacitação dos docentes.....	48
1.3.3- Exigência do mundo do trabalho.....	52
1.3.4- Construção do currículo adequado ao PROEJA.....	54
1.3.5- Juvenilização no PROEJA.....	59
1.3.6- Trabalho como princípio educativo.....	60
1.3.7- O PROEJA como viável e exequível.....	62
1.3.8- Participação do Brasil em conferências mundiais sobre educação.....	71
CAPÍTULO II: À luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.....	74
2.1- Teoria Histórico-Cultural.....	74
2.1.1- Subjetividade.....	74
2.1.2- Zona de desenvolvimento proximal	76
2.1.3- Funções psicológicas superiores.....	77
2.1.4- Conceitos espontâneos e científicos.....	78
2.1.5- Signos, significado, sentidos e instrumentos.....	79
2.1.6- Consciência.....	83
2.1.7- Mediação.....	86

2.1.8- Internalização.....	88
2.2- Teóricos da educação de jovens e adultos.....	89
CAPÍTULO III: Método.....	94
3.1- Tipos de estudo.....	94
3.2- Participantes e amostra.....	94
3.3- Instrumento.....	95
3.4- Procedimentos.....	95
3.5- Análises dos dados.....	96
CAPÍTULO IV: Resultados e discussão: Análise do ensino n PROEJA do	
IFMT/Cuiabá na perspectiva dos alunos.....	98
4.1- Descrição dos dados sociodemográficos.....	98
4. 2- Infraestrutura disponibilizada pelo IFMT/Cuiabá para garantir reinserção e	
permanência de jovens e adultos no sistema e a formação profissional.....	104
4.2.1- Análise estatística descritiva.....	104
4.3- Métodos e estratégias dos professores do IFMT/Cuiabá para garantir	
reiserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação	
profissional.....	111
4.3.1- Análise estatística descritiva.....	112
4.4- O significado que os alunos do PROEJA dão a esta formação.....	116
4.4.1- Análise estatística descritiva.....	117
4.5- Nível de satisfação dos alunos do PROEJA com esta formação.....	119
4.5.1- Análise estatística descritiva.....	120
4.6- Realização do teste estatístico t independente.....	125
4.7- Os alunos buscam cidadania e inclusão profissional.....	125
CAPÍTULO V: Resultados e Discussão: Análise do ensino do PROEJA do	

IFMT/Cuiabá na perspectiva dos professores.....	128
5.1- Descrições dos dados sociodemográficos.....	128
5.2- Analisar na perspectiva do professor a eficácia das matrizes e das ementas para garantir a cidadania e a formação profissional.....	131
5.2.1- Análise estatística descritiva.....	132
5.3- Infraestrutura disponibilizada pelo IFMT/Cuiabá para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema e a formação profissional.....	138
5.3.1- Análise estatística descritiva.....	139
5.4- Métodos e estratégia dos professores do IFMT/Cuiabá para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema e a formação profissional.....	144
5.4.1- Análise estatística descritiva.....	145
5.5- O IFMT/Cuiabá tem dificuldades de oferecer infraestrutura e estratégias pedagógicas para os alunos do PROEJA alcançarem cidadania e inclusão profissional.....	148
CAPÍTULO VI: Tecendo as considerações finais.....	151
Referências.....	163

Introdução

A partir de 2007, com o Decreto 5840, de 2006, o governo federal, pressionado pela sociedade democrática e mais participativa na época, criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), política pública de governo, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

Políticas públicas são resultados de complexas interações entre o Estado e a sociedade engajada e compromissada nos caminhos trilhados pelo exercício do poder político. As políticas públicas não se devem restringir em atender somente às carências problemáticas oriundas dos gritos das massas populares, mas devem ter ações calculadas e competentes para o desenvolvimento integral do ser humano por intervenção continuada do Estado. Por característica da língua inglesa, nos Estados Unidos da América há duas palavras para tratar de assuntos de políticas (Di Giovanni, 2009): a palavra *politics* é usada quando se refere à política partidária, aos acordos, às campanhas, às promessas eleitorais e à corrupção. A outra palavra é *policy*, que se refere ao uso da técnica, do planejamento, das ações de curto, médio e longo prazos, aplicações probas dos recursos públicos, colaboradores capacitados para a execução do planejado.

Com o PROEJA, o governo federal, através de política pública educacional profissionalizante, pretende resgatar e incluir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos, possibilitando-lhes o acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral. O PROEJA é mais que um projeto educacional, certamente será mais um instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (Ministério de Educação e Cultura [MEC], 2007).

O primeiro princípio da política educacional diz respeito ao papel e compromisso social que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. Assim, a inclusão precisa ser compreendida não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do próprio sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (Moura, 2006a).

O público-alvo deste programa são jovens e adultos excluídos da educação básica, baixa renda, que foram obrigados a deixar a escola na idade regular de estudo para trabalhar, ajudando na renda familiar, ou por questões culturais como não valorização dos estudos, ou não estimulados pelos pais. O referido programa poderá ser uma expectativa de voltar a ter o que lhes foi negado, proporcionando-lhes sonhar um futuro com qualidade de vida e bem-estar social. A escola, sabedora de sua função social, há que se prevenir para o acolhimento desses sujeitos, pois uma experiência frustrante pode ser a última tentativa de vivência na busca de uma educação formal. Não basta oferecer escola, é necessário ter as condições de frequência, para o sujeito da ação, indo à escola, sentir-se voltando para casa após o trabalho. Esse sujeito, diante de alguém que considera superior no trabalho ou na escola, ou num meio que não o dele, cala-se, envergonha-se, sente-se tímido, o que dificulta o seu aprendizado, por isso o educador deve estar capacitado para solucionar essas realidades na sala de aula (Santos, 2003).

Dentre as condições necessárias para a frequência, ressaltam-se contatos com as empresas quanto ao horário de saída dos alunos do emprego, para não chegarem atrasados às aulas, flexibilidade quanto ao horário de chegada e permanência, utilização de uniformes, alimentação antes do início das atividades para aqueles sem recursos

financeiros. Tudo isso constitui aspectos fundamentais para aumentar o rendimento na aprendizagem do conteúdo. Requerem ainda matrizes e ementas adaptadas às reais necessidades do PROEJA (MEC, 2007).

A população brasileira, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010), era de 190.755.799 de habitantes. Considerando as pessoas com 15 anos de idade ou mais sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto, totalizava 65.043.145 cidadãos, constituindo 34 % da população. A população na faixa de 15 a 24 anos de idade sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto era de 10.577.039, constituindo 5,54 % da população. A população na faixa de 24 anos de idade ou mais sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto era de 54.577.039, constituindo 28,5 % da população.

A população do Brasil, considerando as pessoas com 15 anos de idade ou mais com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto, era de 27.511.216 de cidadãos, constituindo 14,4 % da população; na faixa de 15 a 24 anos de idade com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto, era de 11.306.965, constituindo 5,92 % da população; na faixa de 24 anos de idade ou mais com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto era de 16.204.251, constituindo 8,49 % da população.

Diminuir o analfabetismo no Brasil e garantir o cumprimento da lei quanto ao ensino fundamental ainda não é palpável, embora fosse o propósito de todos os planos de governos federais do Brasil. O PROEJA pode não se consolidar como política pública, não por haver carência de leis ou decretos criando programas educacionais, mas por omissão política e social (Paiva, 1982).

O conteúdo e as técnicas didáticas são uma fotocópia do ensino para crianças e adolescentes e a capacitação dos docentes para trabalharem com PROEJA não é uma

prioridade da instituição, assim os professores permanecem sem o preparo necessário para lidar com jovens e adultos. Educadores compromissados com a educação no Brasil estavam desassossegados quanto ao não atendimento desses milhões de brasileiros, pois lhes era negado um direito constitucional e não substancializado pela sociedade do passado e da atualidade. Nesse sentido há premência, como dizia (Freire, 1999).

Neste início do terceiro milênio, conscientes das necessidades do trabalho e do direito à educação não exercida por muitos adultos e aceitar que o processo de conhecimento é uma produção social e coletiva, sem desprezar a indispensável participação do indivíduo, é romper com parte da lógica de que a aprendizagem é resultado de transmissão de conhecimentos e de que o lugar de fazer isso é na escola. Além da alfabetização, não suficiente, é necessário garantir a continuidade, sendo obrigatórios o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Moura, 2006a).

A instituição de ensino deveria manter grupos de pesquisas para detectarem as habilidades necessárias e exigidas pelos contextos dos futuros trabalhadores para a formação profissional e o exercício da cidadania de jovens e adultos. A busca da competência integral passa pela comunidade que irá absorvê-los para o exercício profissional (Ribeiro, 1998).

Segundo Machado (2006), seria expressivo e também um destaque nacional relativo à educação profissional PROEJA se as instituições federais de ensino estivessem engajadas na pesquisa e em práticas de alternativas psicopedagógicas para que esse programa seja executado com sucesso, com qualidade, com um corpo de profissionais formados com capacidades específicas para dar conta de corresponder aos direitos à educação básica e profissional na juventude e na vida adulta. Trabalhar com o PROEJA é uma tarefa difícil para os professores capacitados apenas no sistema

educativo tradicional para crianças e adolescentes, já que esse público possui características diferenciadas e singulares.

O método de abordagem do adulto brasileiro excluído da escola regular é um largo campo de pesquisa nas ciências da pedagogia e da psicologia, que sempre buscam soluções de como construir os conhecimentos com esses sujeitos. O ensino supletivo sucumbe em si mesmo quando não forma o profissional para a educação continuada. Será de muita sabedoria e utilidade para o Brasil que as faculdades de educação se debrucem na capacitação de professores e profissionais de cursos de pedagogia para atuarem na produção de métodos de ensino para os cursos de educação de jovens e adultos como uma especialidade requisitada e valorizada pela sociedade brasileira. Sabe-se que há muito a equacionar em relação ao EJA/PROEJA para manter a sua perenidade antes que sucumba como muitos outros programas desta República, principalmente a continuidade das políticas governamentais com sustentabilidade financeira, garantindo a capacitação de professores, a infraestrutura de laboratórios, a produção de materiais didáticos, a divulgação e estímulos aos sujeitos da ação com rígido controle social (Machado, 2006).

O sucesso do programa educacional PROEJA requer que cada profissional militante se prepare e se liberte de experiências educacionais de quaisquer níveis para imiscuir em um novo aprendizado, conscientizando-se da necessidade de harmonizar novos conteúdos e práticas didáticas dentro da interdisciplinaridade (MEC, 2007).

Segundo Moura (2006a), a Rede Federal de Educação Profissional de Tecnológica tem um papel relevante em relação ao êxito do PROEJA. Algumas características dessas instituições potencializam a função que elas podem assumir nesse processo. Em primeiro lugar, estão presentes em todos os estados da federação. Em segundo, possuem experiência com o Ensino Médio e com a educação profissional

técnica de nível médio, integrado e subsequente. Apesar desse quadro, é triste constatar que ainda não há um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio integrado à educação profissional. Na verdade, no país não existem profissionais formados para atuarem no PROEJA, pois se trata de uma inovação educacional, de forma que ainda não há formação sistemática de docentes para nele trabalharem.

O programa educacional PROEJA pode sucumbir como outros planos de governo? A sociedade brasileira estaria crescendo e desenvolvendo junto com os 65 milhões de excluídos das escolas e das oportunidades de adquirir conhecimentos tecnológicos e cidadania em pleno século 21, segundo censo do (IBGE, 2010)?

Diante disso surgiram os seguintes questionamentos acerca do PROEJA:

- Assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares?
- Possibilita-lhes o acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral?
- Garante ferramentas para inclusão social?
- Garante ferramentas para acessar cidadania?
- Disponibiliza infraestrutura para garantir a inclusão de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional?
- Os professores estão capacitados para lidarem na sala de aula com as demandas que advêm desses alunos?

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) começou em 1909 como Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso, com curso de desenho primário para os analfabetos e de ofícios como: carpintaria, alfaiataria, ferraria, sapataria, selaria e tipografia. Nesses cursos, já naquele momento, os recursos didáticos para aprenderem a fazer fazendo eram aplicados. Esses cursos

eram mais direcionados aos economicamente desfavorecidos denominados naquela época os desvalidos da sociedade. Em 1937 passou a se chamar Liceu Industrial; em 1941 passou a se chamar Liceu Industrial de Mato Grosso; em 1942, com a reforma Capanema, passou a se chamar Escola Industrial de Cuiabá, onde os alunos continuaram a aprender as profissões nos cursos de artesões em alfaiataria, sapataria, marcenaria, serralharia, tipografia, encadernação e artes do couro. Em 1965 foi denominada Escola Industrial Federal de Mato Grosso, com curso ginásial técnico. Em 1968 seu nome mudou para Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETF), com cursos técnicos com o propedêutico. Em 1996 separou-se o curso propedêutico do profissional. Em 2002 passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), oferecendo cursos técnicos, tecnólogos e Ensino Médio. Até 1970 era voltado exclusivamente para homens e só em 1971 as mulheres foram aceitas em seus cursos técnicos.

Em 2008 foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT), aglutinando todos os campi do estado de Mato Grosso. O IFMT, campus Cuiabá, oferece as seguintes modalidades: cursos técnicos subsequentes, com duração de dois anos ou menos, de acordo com a área específica; curso médio integrado, Ensino Médio integrado ao profissionalizante, com duração de quatro anos; e cursos de tecnólogos e engenharias.

Considerando-se como uma ação técnica de aplicação de recurso público, como o PROEJA tem funcionado no âmbito do IFMT? O autor deste trabalho acompanhou todo o processo de estudo no IFMT, campus Cuiabá, do Decreto 5840 e do Documento Base com objetivos de estabelecerem as regras para seleção, tempo de duração do curso, matrizes e ementas. Após várias reuniões da comissão incumbida de implantar o PROEJA no IFMT/Cuiabá, concluiu-se que teria sido construído um plágio

do Ensino Médio regular moldado para o PROEJA, tratando-o com os mesmos conteúdos e regras já estabelecidas no ensino para adolescentes do curso integrado e para adultos dos cursos técnicos subsequentes.

Como os alunos do PROEJA teriam ao final do curso direito ao diploma de técnico de nível médio e do Ensino Médio regular para posteriores avanços de escolaridade, este pesquisador também foi induzido a pensar que a carga horária do Ensino Médio regular de 2400 horas com seus conteúdos deveriam ser desenvolvidos nas matrizes do PROEJA com um tempo mínimo de 1200 horas para o conteúdo do ensino básico. Conceberam-se para cumprir o programa horas aulas não presenciais. À época das propostas para construir a estrutura do curso não se acreditava nesta solução em função das dificuldades de construir os conteúdos nos cursos já existentes, por exemplo, o subsequente, que é frequentado por alunos que já haviam cursado o Ensino Médio. Discutiu-se que o tempo de duração do curso de mais de três anos seria inadequado para quem já tinha perdido muito tempo fora da escola formal e não haveria interesse dos candidatos.

Acreditava-se que todos os conteúdos profissionalizantes e seus detalhamentos desenvolvidos nos cursos subsequentes poderiam ser concretizados com os adultos do PROEJA, pois a duração dos cursos seria igual. Não se conseguiu cumprir o programado. Fiava-se também que as deficiências de linguagem, matemática e ciências físicas e biológicas necessárias e suficientes ao curso profissionalizante fossem uma simples recordação célere e que, mesmo sem laboratórios em quantidade e qualidade, poderiam ser supridos com aulas teóricas. Não se conseguiu esse intento.

À época da implantação houve uma coordenação única do PROEJA, mas a instituição não acreditou nessa coordenação mediadora, pois ela não participava das ações técnicas nos departamentos que ofereciam esses cursos. O acompanhamento

social era realizado por característica pessoal do indivíduo que ocupou este cargo e não pela institucionalização da função. Esse profissional acompanhava as demandas dos alunos como: faltas, passes de transporte, refeições, bolsas e assistência fora da escola. Essa coordenação foi extinta e a responsabilidade passou para os departamentos, sendo os coordenadores de curso os responsáveis também pelo PROEJA. Esta tênue atividade social acabou e a escuta do aluno, que o estimulava a permanecer no curso, não foi valorizada, equiparando-o aos demais alunos da escola.

Nesses sete anos, estando próximo e ouvindo os atores envolvidos com o PROEJA e refletindo sobre o programa educacional profissionalizante e a sua relevância para essa camada da população excluída da escola na idade certa, o autor desta tese sentiu-se sensibilizado com os anseios desses sujeitos.

No início das discussões para a implantação do projeto, a grande dificuldade era como fazer a seleção, que causa ansiedade a qualquer candidato. Se o PROEJA foi concebido como um programa de inclusão social, como a escola se conduziria na formação das turmas sem ser mais um fator excludente para os que estão fora da educação formal? A seleção foi realizada no campus Cuiabá através de uma prova com questões de português e matemática.

Quanto ao tempo do curso, o campus Cuiabá implantou os cursos com duração de três anos, porém com um agravante, aulas não presenciais, para cumprir carga horária mínima de 2400 horas recomendado pelo Decreto 5840. Depois de um ano, o curso passou a ser oferecido em três anos e meio, sem aulas não presenciais em função das dificuldades de cumprir os conteúdos. Dilatando o tempo de curso, os problemas de aprendizagem e as dificuldades continuaram latentes na tríade de relacionamento escola- professor-aluno. Instituídos os cursos de PROEJA, depreendiam-se, ou melhor,

presumiam-se colossais obstáculos no ensino desses cidadãos, mas não se esperava a desmedida deficiência de habilidades didáticas para lidar com esses alunos.

O estar junto, ter muita tolerância, o tempo exíguo do curso, o educador com seus valores estereotipados não se transformaram saindo do habitual para novas experiências. Havia poucos laboratórios com bancadas individuais e a infraestrutura não era condizente com o proposto educativo. Nesta realidade, ensinar ciência e tecnologia aos alunos do PROEJA, integrando-os socialmente na vida e para a vida com os seus valores construídos ao longo da vida e os disseminados pela cultura escolar, não é tarefa fácil para os educadores.

Para aumentar a oferta de vagas no PROEJA, há outras opções de cursos no Instituto Federal de Cuiabá como: Turismo, Secretariado, Agrimensura, Eletrônica, Telecomunicação e Informática, mas não houve iniciativa dos gestores, que ainda não se conscientizaram da importância desse atendimento escolar para a sociedade brasileira.

Mesmo no início do terceiro milênio mantém-se firme a postura que sempre dominou nas classes mais abastadas no Brasil, a de que pobres e adultos excluídos da escola na idade certa não necessitam de cultura. Fala o ditado popular “peão gera peão” e urge transformar essa realidade educacional excludente, disponibilizando oportunidades igualitárias de livre acesso.

A rigidez de seriação e a não flexibilização para não conturbar a lei do menor esforço nos controles acadêmicos não condiz com a finalidade da escola, que deve manter o aluno até a conclusão do curso, em idade escolar não própria por necessidades de trabalho e equipá-lo de ferramentas para exercer a cidadania e a profissionalização competente (Frigotto, 2007).

É igualmente fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica seja efetivada com qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares. Esse é o objetivo central do documento base do PROEJA, editado pelo Ministério da Educação e Cultura, como uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A formação profissional e continuada é uma necessidade permanente e garantida pela lei aos 65 milhões de jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade certa, mas o mundo do trabalho exige essa qualificação e por necessidades de sobrevivência, o emprego precedeu a escola (IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio [PNAD], 2003, citado por Moura, 2006a). No censo do IBGE de 2010 essa população era de 65 milhões de pessoas que tinham acima de 15 anos e não haviam cursado o Ensino Fundamental.

Como já dito anteriormente, este pesquisador participou desde o início dos debates para a implantação do PROEJA no IFMT/Cuiabá. Àquela época também foi convencido, assim como muitos participantes, de que o PROEJA seria uma cópia dos cursos já existentes na escola com os mesmos conteúdos, pois teriam no final direitos iguais aos outros alunos dos cursos técnicos de nível médio e médio integrado. Tentou-se a formação de um fórum de debates para trocas de experiências sobre o PROEJA, mas não houve continuidade, pois não era institucional. O ensino de ciência e tecnologia no PROEJA surgiu porque a escola optou na época oferecer à comunidade o curso nas três áreas técnicas não fáceis de ensinar, como eletrotécnica, edificação e refrigeração, que requerem razoáveis conhecimentos de matemática, física, química e linguagem para o entendimento das práticas profissionalizantes.

Sendo professor do PROEJA desde 2007, este pesquisador vivenciou estas duas realidades: a dos alunos com suas expectativas e dificuldades e a da escola, outro mundo abstrato que não escutava as vivências práticas dos alunos. O debate sobre o PROEJA ainda não terminou, porém espera-se que o mesmo não sucumba antes de nascer completamente.

Segundo o Documento Base, construído pelo MEC (2007), o PROEJA é uma política educacional que tem como objetivo a reinserção dos excluídos da escola formal no tempo certo, através da profissionalização e cidadania. Esse é um desafio que vem sendo enfrentado atualmente pelas Instituições Federais de Educação Profissional, visto que se constitui em uma nova forma de pensar a EJA/PROEJA integrando formação geral e educação profissional. Considerando-se que a constituição do sujeito se dá no campo da intersubjetividade e que a construção da consciência é cognitiva e afetiva, a escola (Instituto Federal de Educação-IF) de Cuiabá MT, seria mediadora nesse processo.

Todavia o IFMT/Cuiabá carrega em seu projeto político-pedagógico deficiências que impedem alcançar os objetivos do programa PROEJA: exercício de cidadania e inclusão profissional. Considerando todas essas dúvidas de legitimidade, elaborou-se esta tese cujos objetivos são:

Objetivo geral:

Analisar o ensino no PROEJA como estratégia de cidadania e inclusão profissional.

Objetivos específicos:

Analisar:

- Na perspectiva do professor a eficácia da matriz curricular e das ementas para garantir a cidadania e a formação profissional;

- A infraestrutura disponibilizada pelo IFMT para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional;
- Os métodos e as estratégias dos professores do IFMT para garantir inclusão e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional;
- O significado que os alunos do PROEJA dão a esta formação;
- O nível de satisfação dos alunos do PROEJA com sua formação.

Esta tese está dividida em seis capítulos assim estruturados: O primeiro capítulo, denominado Fragmentos e Reflexões do Ensino Profissionalizante no Brasil, trata da revisão da literatura sobre o percurso da educação profissional no Brasil, abordada por especialistas no assunto.

No segundo capítulo, À luz do Referencial Teórico da Psicologia Histórico-Cultural, faz-se uma abordagem da teoria de Vygotsky, que serviu de embasamento para construção desta tese, assim como trata das categorias que ajudaram na compreensão e análise do ensino de ciências e tecnologias como estratégia de resgate da cidadania e inclusão social para alunos participantes deste estudo, quais sejam: instrumentos, símbolos, mediação, zona de desenvolvimento proximal, processos de internalização, significados, sentidos, formação de conceitos e consciência.

No terceiro capítulo, Método, apresentamos o percurso metodológico adotado para a coleta dos dados, caracterizamos os participantes, as amostras, os instrumentos, assim com as técnicas utilizadas para a análise dos dados.

O quarto capítulo, Resultados e Discussão, trata dos resultados e da discussão da análise do ensino no PROEJA do IFMT/Cuiabá na perspectiva dos alunos, tomando as concepções dos autores teóricos e também de outros que tratam da temática.

O quinto capítulo, também relativo aos Resultados e Discussão, trata dos resultados e da discussão da análise do ensino no PROEJA na perspectiva do professor.

No sexto capítulo, apresentamos as considerações finais e algumas reflexões suscitadas a partir dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I

Fragmentos e reflexões do ensino profissionalizante no Brasil

1.1. História sobre o ensino profissionalizante até 1959

As classes dirigentes no Brasil sempre estiveram preocupadas com os números estatísticos produzidos pelo país face ao mundo exterior em relação ao analfabetismo e à falta de mão-de-obra para melhor desempenho na produção industrial. A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada aos pobres de cultura e recursos financeiros, estabelecendo um dualismo entre aqueles que podiam estudar, detentores dos saberes, e os executores de trabalho manual, não havendo necessidade de pensar. O trabalho que exigia o esforço físico se relacionava com o sofrimento. Etimologicamente o termo trabalho está associado com o termo tripalium, máquina de tortura (Parecer nº 16, Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica [CNE/CEB], (1999).

No período colonial os jesuítas cuidaram de evangelizar índios e colonos, ensinando valores morais e sociais e os ofícios necessários às demandas da economia local. Estes foram ensinados aos indígenas e depois aos escravos negros. Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil em 1759, os únicos àquela época a cuidar da educação, a mesma ficou sem quaisquer orientações de particulares ou do Estado (Haddad & Di Pierro, 2000).

Foi no ano de 1761, com a fundação do Arsenal da Marinha na Capitania do Pará, que se iniciou a construção da nau Belém e houve necessidade de mão-de-obra para os seguintes ofícios: carpinteiros de machado, calafates, poleeiros e tanoeiros, sendo sua preparação em suas próprias escolas (Fonseca, 1986).

Somente em janeiro de 1809, tem-se notícia da criação do Colégio de Fábricas, ação de governo, através de política pública em direção à profissionalização na cidade do Rio de Janeiro, para treinar os órfãos portugueses em diferentes ofícios. Esse Colégio de Fábricas foi criado por um decreto do Príncipe Regente, futuro Dom João VI, logo após a suspensão da proibição de indústrias no Brasil (Andrade, 2010).

Em 1816 foi proposta a criação de uma Escola de Belas Artes para o ensino de ciência e desenho para os aprendizes do ofício de mecânico. Na constituição de 1824, no Império, sob forte influência europeia, previu-se a instrução primária gratuita a todos os brasileiros, mas nem todos eram considerados cidadãos àquela época, pois não eram considerados seres humanos, como os escravos, índios e partes das mulheres. A leitura e a escrita não eram disponibilizadas a essas pessoas. Nesse período, apenas 30% da população tinha acesso à escola (Andrade, 2010).

Durante o Império, pouco foi realizado em relação à educação, mas a inspiração iluminista europeia influenciou as próximas constituições brasileiras. Em 1834, no Império, foi delegada às províncias, com menores recursos, a educação do povo em geral e ao governo central a educação das elites, segregando aqueles que supostamente não necessitavam de boa educação (Haddad & Di Pierro, 2000).

Quando o Estado brasileiro estava se consolidando como Nação, as fronteiras não estavam devidamente protegidas, provavelmente por questões de longas distâncias e dificuldades nos deslocamentos de tropas para garantir a integridade do território contra movimentos separatistas e nações vizinhas. A regência, em nome do Imperador D. Pedro II, regulamentou em 21 de fevereiro de 1832 os Arsenais de Guerra nos estados da Bahia, Mato Grosso, Pará, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Nesses estados funcionava a Companhia de Aprendizes Artífices, principalmente para meninos pobres ou deixados na roda dos expostos, onde as crianças eram abandonadas, para aprender e

executar a manutenção do Arsenal. Portanto, era uma mão-de-obra necessária e também para o controle social disciplinador da população, sem a cultura de cidadania para o pensamento livre, que a elite reconhecia como sendo o necessário e suficiente para os indivíduos operários não pertencentes aos detentores do saber religioso, econômico e político da elite dominante à época (Crudo, 1999; Kunze, 2006).

Na segunda metade do século XIX, criaram-se várias sociedades civis com a finalidade de amparar crianças órfãs e abandonadas, sendo ministradas aulas teóricas e práticas nos ofícios necessários às indústrias emergentes. Destacavam-se aí o Liceu de Artes e Ofícios nas cidades do Rio de Janeiro, em 1858; Salvador, em 1872; Recife, em 1880; São Paulo, em 1882; Maceió, em 1884 e Ouro Preto, em 1886. No ano de 1861 foi criado por decreto real o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, voltado para essas crianças órfãs que tinham preferência para assumir cargos no governo do Império. A herança colonial escravagista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. A educação acadêmica não era destinada para a população pobre do Brasil, e a formação profissional não era requisito para o trabalho, pois a atividade econômica era incipiente (Parecer nº 16, CNE/CEB, 1999).

Em 1879, criou-se o curso para adultos analfabetos livres e do sexo masculino. No final do império, em 1889, 82% da população acima de cinco anos de idade eram analfabetas e as escolas atendiam apenas 250 mil crianças de uma população estimada em 14 milhões. Com a Constituição de 1891, passou-se a responsabilidade de educação às províncias e aos municípios. Houve o aumento de ofertas de cursos primários noturnos, retirou-se a gratuidade da instrução existente na Constituição de 1824, e analfabetos não podiam votar (Andrade, 2010).

Essa exclusão, consagrada pelo texto da Constituição de 1891, a não participação pelo voto na política nacional foi extremamente excludente, pois a maioria da população era analfabeta. Naquele início da República, já havia cursos técnicos oferecidos por instituições de ensino, conferindo uma formação prática entre os mestres e os engenheiros, portanto a educação acadêmica continuava sendo propriedade da elite pensante da sociedade (Haddad & Di Pierro, 2000).

No início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os órfãos e pobres. Inicia-se a localização do foco na formação de mão-de-obra para a indústria emergente no Brasil. No século XX, a educação, a saúde, a profissionalização e o crescimento do poder econômico passaram a fazer parte dos direitos sociais no Brasil, considerados como fundamentais para a participação democrática nos caminhos seguidos pelo país. No censo de 1920, 72% da população acima de cinco anos de idade eram analfabetos. A partir dessa constatação, há movimentos sociais no sentido de estabelecer políticas de governo para a educação de jovens e adultos. Na década de 1920, a Câmara dos deputados preocupou-se em debater o ensino profissionalizante e que o mesmo fosse oferecido a todos. A comissão instalada para reformular o ensino profissionalizante concluiu os trabalhos na década de 1930, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Parecer nº 16, CNE/CEB, 1999).

Com a revolução de 1930, o Estado, criado para a proteção da propriedade e sua regulação, deixa de ser só protetor das garantias individuais e dos direitos subjetivos e passa a se preocupar também com os problemas econômicos, educacionais e culturais. Na constituição de 1934 foi proposto um plano nacional de educação, explicitando competência da União, dos Estados e dos Municípios e seus respectivos

financiamentos. Essa constituição garantia o ensino primário a todos os cidadãos, incluindo os jovens e adultos (Haddad & Di Pierro, 2000).

Recrudescendo o setor industrial na década de 1930, houve necessidade de operários qualificados. Na constituição de 1937, criou-se o curso primário supletivo com dois anos de duração com o mesmo objetivo imediatista para suprir apenas a força de trabalho. A essa época expandia a produção de bens produzidos pela indústria, o êxodo rural de trabalhadores analfabetos em busca de empregos nas cidades crescia e o governo foi obrigado a fazer políticas para a educação desses indivíduos, jovens e adultos, para que o Brasil se inserisse no mercado mundial como país desenvolvido. Assim começaram as campanhas educacionais com mais intensidade pelos governos (Andrade, 2010).

No final da década de 1940, a educação de adultos já se caracterizava como um problema de política nacional, após uma atuação dispersa e frágil durante a colônia, império e início da república, influenciada pelas reivindicações e expansão dos direitos sociais e para que o Brasil se transformasse em uma nação desenvolvida (Haddad & Di Pierro, 2000).

A partir de 1940, a política educacional para adultos, incipiente, faz parte dos programas de governos. Na década de 1940 a 1950, houve várias iniciativas de campanhas como: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942; do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947; da Campanha de Educação Rural iniciada, em 1952; e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958 (Di Pierro, Joia, & Ribeiro, 2001).

Em 1942, criou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, sugerido pelas pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1938. Em 1945, este fundo foi regulamentado e 25% dos recursos

deveriam ser aplicados nos cursos supletivos destinados a jovens e adultos (Haddad & Di Pierro, 2000).

A reforma produzida por Gustavo Capanema, Ministro da Educação, através da lei orgânica do ensino industrial, em 30 de janeiro de 1942, veio organizar o ensino profissional em todo o território nacional, equiparando-o ao segundo grau (Fonseca, 1986).

A lei orgânica do ensino industrial propiciou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. No governo Getúlio Vargas, por decretos, consolidou-se o ensino profissionalizante no Brasil, porém a dualidade continuava a existir, o ensino secundário e normal para as elites condutoras do país, e o profissionalizante aos filhos dos operários e pobres (Parecer nº 16, CNE/CEB, 1999).

Em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) já alertava sobre as desigualdades entre os países e ressaltava sobre a importância da educação, inclusive dos jovens e adultos, para o desenvolvimento da Nação. Com as campanhas realizadas nas décadas de 1940 e 1950, sob a direção do professor Lourenço Filho, o analfabetismo caiu para 46,7% da população no ano de 1960. Nesse mesmo período, já se criticava a superficialidade e a não consideração dos valores regionais e conhecimentos dos educandos (Haddad & Di Pierro, 2000).

Naquelas campanhas, além da política governamental para elevar o nível educacional da população adulta, destaca-se também a importância sobre a educação de crianças, ambas atreladas ao mesmo projeto (Beisiegel, 1997).

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de adultos (SEA) pelo Ministério da Educação e Saúde. Esse movimento, que se estendeu até fins de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescente e Adulto (CEAA). Estabeleceu-

se uma infraestrutura nos estados e municípios (Haddad, 2000). Houve muitos debates sobre a educação de adultos e suas consequências psicossociais, mas não foi construído nenhum método ou modelo pedagógico aplicável e que resolvesse como fazer para aperfeiçoar a educação de adultos (Di Pierro et al., 2001).

Em meados da década de 1950 e início de 1960, a procura por eleitores recrudesciu, pois os analfabetos não podiam votar pela constituição vigente e os políticos, para permanecerem no poder ou a ele chegarem, necessitavam que os votantes escrevessem pelo menos o nome. Houve, então, a criação de programas de alfabetização para esses pseudocidadãos (Naiff & Naiff, 2008).

Em 1952, foi realizada pelo Ministério da Educação a Campanha Nacional de Educação Rural e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, porém ambas tiveram vida curta e pouco se concretizou (Haddad, 2000).

No segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro no ano de 1958, ainda sob a influência da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), os educadores já prenunciavam a necessidade de uma mudança no modo de aplicar e viabilizar a educação de adultos, considerados preconceituosamente como ignorantes e imaturos pelos educadores estereotipados e cristalizados com o trato de criança e adolescentes na idade escolar certa (Haddad, 2000).

1.2. História sobre o ensino profissionalizante a partir de 1960

No início da década de 1960, destaca-se o educador Paulo Freire, com forte influência na educação de jovens e adultos em todos os programas governamentais. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, seguindo a orientação de Paulo Freire. Essa proposta propunha que, além de resgatar o indivíduo para uma vida integral de cidadão, deveria suprimir da estrutura social as causas que alimentavam

o analfabetismo. Vários movimentos surgiram neste período: Movimento de Cultura Popular; Centro Popular de Cultura; Movimento de Educação de Base da Congregação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (Haddad & Di Pierro, 2000).

Para educar essa população, dizia Paulo Freire (1999), os educadores deveriam envolver-se com os problemas vividos pelos educandos, enxergando-os como sujeitos produtivos e com rica cultura, habilidades acanhadas no seio dos docentes, quando estes interagem com os educandos do PROEJA (jovens e adultos que retornam à escola), lastimando-se das dificuldades em vez de experimentarem outros procedimentos psicológicos e pedagógicos alternativos. A leitura do mundo procede a leitura da palavra, dizia Freire (citado por Andrade, 2010).

Segundo Haddad (2000), em 1959 criaram-se as Escolas Técnicas Federais, pelo decreto nº47038, que passaram a ofertar o ensino técnico e depois, com a lei nº 4024/61, lei de Diretrizes e Bases (LDB), houve a equivalência com o ensino secundário com direito aos cursos superiores. No período de 1959 a 1961, houve várias tentativas que contribuíram para a diminuição do analfabetismo dos jovens e adultos no Brasil: Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos, em 1961, com apoio do governo federal; Movimento da Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, estado do Rio Grande do Norte; Movimento de Cultura Popular do Recife; Programa Nacional de Alfabetização, do MEC.

Com o golpe militar de 1964, estagnaram-se os movimentos de cultura populares, seus dirigentes foram perseguidos e seus ideais censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes foram

presos e os materiais apreendidos. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular (Haddad, 2000).

As lideranças estudantis e os professores universitários conscientes de seus deveres de cidadania foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos nos exercícios de suas funções. A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo regime militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado reprimia com eficácia, a fim de garantir a normalização das relações sociais. Logo após 1964, não houve nenhuma ação concreta da sociedade ou do Estado em relação à educação de jovens e adultos. Foi autorizada a funcionar a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), originária de Recife e dirigidas por evangélicos norte-americanos. Era uma ação assistencialista a serviço dos interesses dos militares no poder. A partir de 1968, a cruzada foi muito criticada em sua condução, sendo extinta nos anos de 1970 e 1971 (Haddad, 2000).

Os militares brasileiros pretendiam legitimar-se no poder e o plano estratégico era construir um país desenvolvido. Nas condições educacionais à época, com uma população analfabeta e semianalfabeta não seria exequível. Reconhecendo a dívida social que deveria ser resgatada para a construção da cidadania e solidificar o regime político, foi criado por um grupo interministerial o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela lei 5379, de 15 de dezembro de 1967. Por inferências políticas, já em 1969, o MOBRAL distanciou-se de suas propostas pedagógicas iniciais para ser um programa em defesa dos interesses dos Governos Militares (Haddad, 2000).

No ano de 1964, com a implantação do regime político militar no Brasil, esses programas, com a influência do método Paulo Freire, foram cancelados. O MOBRAL oferecia curso de nove meses a pessoas de 15 a 30 anos, com prioridade aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimentos socioeconômicos. Nessa época, coube ao economista Mario Henrique Simonsen a Presidência do MOBRAL e o Ministro da Educação era o Coronel Jarbas Passarinho. Ambos passaram a propagandear o MOBRAL juntos aos empresários dizendo que o analfabetismo seria extirpado do Brasil e a força de trabalho estaria mais bem qualificada, assegurando a estabilidade econômica e política pela doutrinação ideológica do regime (Paiva, 1982).

Diferentemente do que ocorrera na Campanha de 1947, no MOBRAL o governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação para que cumprisse a sua meta. O MOBRAL utilizou materiais didáticos e métodos utilizados no início dos anos de 1960, o regime político a época extirpou o pensar crítico da educação e planejou-se acabar com o analfabetismo em dez anos, fato que não se concretizou (Haddad & Di Pierro, 2000).

Ao longo dos anos 1970, o MOBRAL diversificou sua atuação visando à sua sobrevivência e no final da década, passou a responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentavam como resultados o que não era constatado pela prática. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBRAL foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado (Di Pierro et al., 2001).

A lei 5692/71 regulamentou pela primeira vez o ensino supletivo para atender jovens e adultos acima de 14 anos para fazerem o primeiro grau, com certificação aos 18 anos de idade e o segundo grau com certificação aos 21 anos de idade. O supletivo,

como outros planos, pretendia recuperar o tempo perdido e formar mão-de-obra para a indústria e para o comércio. Já na concepção do supletivo com objetivo de recuperar o tempo de escolaridade perdido, tanto a legislação como os documentos de apoio recomendavam que os professores do ensino supletivo recebessem formação específica para essa modalidade de ensino, aproveitando-se para tanto os estudos e pesquisas que seriam desenvolvidos. Enquanto isso não fosse realizado, deveria aproveitar os professores do ensino regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao ensino supletivo (Haddad & Di Pierro, 2000).

Segundo Di Pierro et al. (2001), a Lei Federal 5692, em 1971, consagrara a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos, constituindo o então denominado ensino de primeiro grau. Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento, jovem e adulto, mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência, relativa à reposição de escolaridade; o suprimimento, relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; a aprendizagem e a qualificação, referentes à formação para o trabalho e à profissionalização. Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular.

Além dessas modalidades, a Lei federal 5692/71 manteve os exames supletivos como mecanismo de certificação, atualizando exames de Madureza já existentes há longa data. Os candidatos, aqueles preparados por meio do ensino a distância ou cursos livres, ou ainda aqueles sem preparação específica que desejavam atestar seus conhecimentos, se submetiam periodicamente, duas vezes ao ano como regra geral, a

exames organizados pelos estados, por disciplina e sem nenhuma exigência de matrícula ou frequência às aulas (Di Pierro et al., 2001).

Nesta legislação, a lei federal 5692/71, que limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos, só seria estendida à educação fundamental aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado (Di Pierro et al., 2001).

Segundo Naiff & Naiff (2008), com o término do MOBRAL, este foi sendo substituído pelos seguintes programas: Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que foi cancelado em março de 1990, no início do governo Collor, como medida de enxugamento da máquina administrativa. Apesar de ter herdado do MOBRAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, a Fundação Educar incorporou muitas das inovações sugeridas pela comissão que, em princípios de 1986, formulou suas diretrizes político-pedagógicas. A Fundação EDUCAR assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de primeiro grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Em seguida foi criado o programa Nacional de Alfabetização e Cidadania no governo Fernando Collor, após cancelar o programa EDUCAR. Neste, o MEC desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização de Crianças (PNAC), com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não

governamentais. Entretanto, as comissões não puderam exercer nenhum controle sobre a destinação de recursos e o programa foi encerrado depois de um ano no governo de Itamar Franco; na sequência houve o Plano Decenal, criado no final do governo Itamar Franco para receber créditos de organismos internacionais, pois o Brasil estava entre os nove países que mais contribuíam para o analfabetismo mundial. Esse plano foi abandonado por Fernando Henrique Cardoso, eleito presidente em 1994; o Programa de Alfabetização Solidária foi criado no governo Fernando Henrique Cardoso, extinto no término de seu mandato; o Programa Brasil Alfabetizado nasceu no governo Lula, ainda em vigor, sem a participação democrática e não como política de Estado para a educação (Naiff & Naiff, 2008).

Pessoas influentes sobre as políticas educacionais brasileiras, na década de 1990, como o ex-ministro José Goldenberg, o consultor Cláudio Moura Castro, o senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) declararam publicamente opor-se a que os governos invistam na educação de adultos, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças (Beisiegel, 1997).

Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita nas idades certas. Essa formulação desobrigava o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos. O Estado não era mais obrigado a aplicar verbas reservadas ao Ensino Fundamental no atendimento dos jovens e adultos. Ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do Ensino Fundamental. Esse processo de

deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais não foi um fenômeno apenas nacional; resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento (Di Pierro et al., 2001).

No contexto internacional, o início dos anos 90 foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. Em 1990, declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial, que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM). Aprovou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. A educação se destaca entre todas as outras políticas em países em desenvolvimento. A Declaração de Jomtien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo (Di Pierro et al., 2001).

A década da Educação para Todos não foi concretizada, pois investimentos foram canalizados prioritariamente para o ensino de crianças e adolescentes. A educação dos jovens e adultos e famílias foram ignoradas (Torres, 1999, citado por Di Pierro et al., 2001).

No Brasil, na última década do século 20, devido à omissão do governo federal, houve um incremento de novos continentes de analfabetos funcionais devido à ação deficiente dos sistemas regulares de ensino e restrição de direitos legais,

prorrogando para o milênio seguinte uma solução para superar a exclusão educativa do povo (Haddad & Di Pierro 2000).

Pelos dados do último censo de 2010 do IBGE, 65 milhões de brasileiro acima de 15 anos de idade não têm nenhuma instrução ou Ensino Fundamental completo, que é um direito garantido pela constituição do Brasil.

Esses programas governamentais acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, possibilitando a confluência do ideário da educação popular – até então desenvolvido prioritariamente em experiências de educação não formal – com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica (Di Pierro et al., 2001).

Constata-se que, à época da promulgação da Constituição Federal de 1988, o ensino supletivo já havia se implantado efetivamente em todo o território nacional, embora de modo heterogêneo. Os autores observam, entretanto, a insuficiência da cobertura face à demanda existente e a qualidade oferecida. Entretanto, quando se analisam os currículos desses programas, o que se percebe é uma grande homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular, sua organização em disciplinas e sequenciação do ensino (Joia, 1999, citado por Di Pierro et al., 2001).

São poucas as experiências que inovaram nesse sentido, experimentando novos eixos curriculares e novas formas de organizar os tempos e espaços de aprendizagem. Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela (Di Pierro et al., 2001).

Os programas de educação de jovens e adultos sempre foram dirigidos a indivíduos já maduros ou idosos. A partir da década de 1980, ocorreu o fenômeno da

juvenilização desses programas pela grande procura pelos adolescentes excluídos da escola, na idade certa, que são julgados alunos com conflitos psicossociais por vezes graves e que devem ser trabalhados pelos educadores em sala de aula (Haddad, 2000).

Até a década de 1970, o treinamento profissional se limitava a operações simples e rotineiras para a produção em série e padronizada. Os operários necessitavam apenas de uma semiquificação para o posto de trabalho especificado e fixo. A baixa escolaridade dos trabalhadores não era empecilho ao crescimento econômico. Na década de 1980, começou o uso de tecnologias complexas no processo produtivo e as relações comerciais internacionais cresceram, exigindo produtos de qualidade. Para alcançar tal meta, era necessária uma melhor formação dos trabalhadores, pois as empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados (Parecer nº 16, CNE/CEB, 1999).

Na Assembleia Nacional Constituinte de 1988, foi conquistado o direito ao Ensino Fundamental para todos, explicitado no artigo 208. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo (Haddad, 2000).

A nova LDB, Lei nº 9394, aprovada em 1996, relatada pelo senador Darcy Ribeiro, trata da educação brasileira e traz uma seção dedicada à educação de jovens e adultos e a profissionalização para o trabalho: Flexibilidade artigo 23; Ensino Médio, artigos 35 e 36; da educação de jovens e adultos, artigos 37 e 38; e da educação profissional, artigos 39, 40, 41 e 42.

1.3. Reflexões e críticas dos educadores sobre o ensino profissionalizante para jovens e adultos

1.3.1. O que dizem os dados.

Em 2005, pelo censo do IBGE, a população de analfabetos acima de quinze anos de idade era 14,9 milhões de indivíduos. Os desafios para uma sociedade democrática e politicamente participativa eram vencer as mazelas que levam ao analfabetismo, a evasão escolar e não permitir a sucumbência daqueles programas de governo ou de Estado, como de outros malogrados com muitos recursos aplicados sem o retorno previsto (Naiff & Naiff, 2008).

Enquanto o Ministério de Educação se dedicava ao curso profissional técnico, os jovens e adultos que vinham dos cursos supletivos não possuíam uma política educacional profissionalizante com educadores especializados. O Ministério do Trabalho desenvolveu seu plano de treinamento rápido sem se preocupar com a formação básica dos docentes. Houve, então, a necessidade de construir uma política pública de formação profissional integrada ao sistema público de ensino e à educação básica (Frigotto, 2007).

A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta. Levantamentos realizados em vários estados comprovam essa tendência. Em 1992, constatava-se que, dos alunos do programa municipal de ensino supletivo, em São Paulo, 26% tinham até dezoito anos de idade e 36% tinham entre dezenove e 26 anos de idade. No estado de Mato Grosso, constatou-se, num estudo amostral, que, em 1997, 47,5% dos alunos do supletivo haviam abandonado o ensino regular no ano da pesquisa ou nos três anos anteriores, a maior parte motivada pelo trabalho (Di Pierro et al., 2001).

A demanda potencial por essa modalidade educativa no Brasil (EJA/PROEJA) deveria ser extremamente preocupante para o Estado brasileiro. A contagem da população realizada pelo IBGE/2010 verificou que, entre os brasileiros com 15 anos de idade ou mais, das 144.834.708 pessoas 64.815.916 tinham menos de oito anos de estudo, perfazendo 44,8 % dessa população. Naquela faixa de idade e com menos de oito anos de estudo e que não estavam na escola eram 59.250.113, caracterizando 91,4 % de brasileiros fora da escola. Segundo a Constituição Federal, têm direito ao Ensino Fundamental gratuito os jovens e adultos trabalhadores. Se se acrescentarem os que concluíram o fundamental e não o Ensino Médio, haveria que se acrescentar a esse contingente mais 27 milhões de brasileiros.

Verificando as informações mais próximas como os dados da PNAD, divulgados pelo IBGE em 2009, constata-se que um em cada cinco brasileiros, ou seja, 20,3% da população com 15 anos ou mais, é analfabeto funcional, uma grave distorção do sistema educacional. Mais grave ainda é a constatação que, dentre essa população, embora tenha caído o índice de analfabetismo total em 0,3% entre 2008 e 2009, a taxa ainda permanece em 9,7%, o que representa 14 milhões de analfabetos que sequer aprenderam a rabiscar o próprio nome (Ferreira, 2011).

O Estado brasileiro há que construir uma política permanente, para atender não só aos que jamais foram à escola, como também àqueles que foram à escola e não aprenderam o necessário para desempenhar funções complexas no mundo do trabalho e ter cidadania integral. As campanhas não devem ser emergenciais, temporais e não usar mão-de-obra voluntária (Haddad & Di Pierro, 2000).

Na década de 1990, houve reformas educacionais na América Latina e no Brasil, sem preparar os educadores, fortemente influenciadas pelos organismos internacionais de crédito e neoliberais. Obedecem-se às metas econômicas, priorizam-se

investimentos e locais de aplicação dos recursos, descentraliza-se a gestão e o financiamento da educação. Recomenda-se a educação de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, menospreza-se o investimento em crianças pequenas e em jovens e adultos, agrava-se o atendimento pelos municípios a esses cidadãos. Essa operacionalidade foi realizada com a criação do FUNDEF em 1998, pela Lei nº 9424/96. Dos gastos com educação, 0,3% são gastos com educação de jovens e adultos e são distribuídos para seguimentos das populações e regiões mais pobres do país. Desde 1996 há os seguintes programas: Programa Alfabetização Solidária (PAS); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Recomeço, com início em 2001, que transfere para o Estado e municípios o valor de R\$ 230,00 ao ano por aluno, jovens e adultos inscritos no Ensino Fundamental presencial. Esses programas e outros vêm corroborar o entendimento da falta de uma política pública universal de ensino básico ou profissional para jovens e adultos no Brasil (Di Pierro et al., 2001).

A sociedade brasileira, na segunda metade dos anos de 1980, sensibilizou-se com o número de analfabetos e o baixo nível de escolaridade da população composta de jovens e adultos, direito garantido pela Constituição do Brasil. O Estado, incapaz de executar e gerenciar os conflitos sociais, passa por transformações nesse período, questionando as suas responsabilidades intrínsecas e constitucionais, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado. Nesse processo, os direitos de cidadania dos jovens e adultos à alfabetização e ao Ensino Fundamental passam a ser tratados como filantropização dessas políticas públicas transferindo do Estado para as instituições da sociedade civil a sua execução (Di Pierro et al., 2001).

Neste início de século XXI, o número de escolas aumentou, mas ainda há muitas crianças não as frequentando, e a qualidade do ensino não acompanhou o

aumento na quantidade das salas de aulas. Muitos alunos continuam a ser excluídos, pois passam pelas escolas e não aprendem o necessário para ali permanecerem, criando uma situação insustentável de conflito que os leva a abandonar os estudos. Os alunos que conseguem concluir os estudos apresentam deficiências em leitura, escrita e cálculos simples, sendo classificados como analfabetos funcionais, retornando em outros tempos pela exigência do trabalho. Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que superem o modelo dominante nas campanhas de políticas públicas emergenciais e iniciativas de curto prazo que recorrem à mão-de-obra voluntária e recursos humanos não especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil (Haddad, 2000).

Com base nos preceitos legais, o MEC obrigou a implantação do PROEJA (Decreto nº 5.478, 2005), por meio do qual ordenou às instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica a destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o Ensino Médio integrado à educação profissional destinadas a jovens acima de 18 anos e adultos sem limite de idade e que tenham cursado apenas o Ensino Fundamental (Frigotto, 2007).

A educação profissional deveria atender às prescrições do artigo 2º do Decreto nº. 5.154/2004, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB/1996, com as aberturas de arranjos para o sucesso do projeto elaborado pelos educadores e legisladores, a saber: a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia. Pelo mesmo motivo, o artigo 3º desse decreto indica a possibilidade de oferta dos cursos e programas de formação inicial e

continuada de trabalhadores segundo itinerários formativos, compreendidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. O parágrafo 2º do mesmo artigo indica a necessidade de esses cursos se articularem com a modalidade de educação de jovens e adultos, EJA/PROEJA (Frigotto, 2007).

No dia 24 de junho de 2005, o Presidente da República do Brasil, através do decreto nº. 5478 (revogado após um ano pelo decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006) instituiu em âmbito federal o PROEJA. A idade mínima para ingressar no curso é de 18 anos e ter concluído o curso fundamental, sem limites para a idade máxima. A carga horária mínima para a formação geral propedêutica é de 1200 horas, e a profissionalizante ficará de acordo com o estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura para cada área específica (eletrotécnica, edificações, eletrônica, turismo, secretariado, agrimensura e telecomunicações). No caso do IFMT/Cuiabá, onde três cursos são oferecidos na modalidade PROEJA, Edificações, Refrigeração e Ar Condicionado e Eletrotécnica tinham a carga horária de 1200 horas, com o tempo mínimo de 2400 horas para o curso integral, propedêutico e profissional.

Limitar o tempo dos cursos a um máximo (Decreto 5478, 2005) é o mesmo que afirmar que os jovens e adultos pobres de recursos financeiros e trabalhadores necessitam de um mínimo para assumir postos no mundo do trabalho, vindo a refletir a cultura do sistema dominante (Frigotto, 2007). O Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005, que limitava o tempo para a conclusão do curso, foi revogado pelo Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006.

No ano de 2005, foram criados mais dois programas de inclusão social através da formação profissional: Escola de Fábrica, para indivíduos de 16 a 24 anos de idade em parceria com as empresas; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem),

de 18 a 24 anos de idade , promovido pela Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com o MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). No caso específico da Escola de Fábrica, se depender da parceria empresarial para sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, tende a predominar o viés assistencialista. No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (Frigotto, 2007).

1.3.2. Capacitação dos docentes.

Evitando retrocessos e dominando as especificidades dos conhecimentos práticos adquiridos pelos alunos jovens e adultos e os ensinamentos teóricos escolares, o educador poderá compreender com maior facilidade as interações em sala de aula, já que esses alunos não estão acostumados a instruções verbais ou explicitação de procedimentos, rotineiramente aplicados na escola. Na formação dos educadores que deverão participar da educação de jovens e adultos, esperam-se as seguintes posturas: organizar novas formas do espaço e tempo escolar; criar novas formas de transmitir o conteúdo necessário e relevante; aplicar avaliações alternativas e não somativas; repensar os modelos de conteúdos em disciplinas; repensar o curso em seriação rígida para a diplomação; e propor caminhos formativos mais flexíveis condizentes com a realidade dos adultos (Ribeiro, 1998).

Sabe-se que existe formação específica dos educadores que usam os métodos tradicionais e consagrados para ensinar crianças e adolescentes. Entre 1986 e 1996, houve 198 trabalhos sobre educação de jovens e adultos no Brasil. Em 23 deles se fizeram referências à formação docente, constatando a falta de formação específica dos

educadores como um dos principais entraves das experiências educativas. Pesquisadores diversos atestam que não há uma disciplina sobre educação de adultos nos currículos das escolas dedicadas à formação de docentes (Abrantes, 1991; Christor, 1992; Cruz, 1994; Guidelli, 1996; Piconez, 1995, citados por Ribeiro, 1998).

Os professores que trabalham com PROEJA devem estar cientes de que há necessidades de capacitações, pois é um campo novo no sistema escolar brasileiro e urge formação de profissionais específicos e com pesquisas psicopedagógicas para detectar as reais necessidades desse público e como mesclar o seu modo de aprender e resolver problemas da sua vivência cotidiana com o da escola formal. É de fundamental valor investigar o papel do sujeito professor, comprometido socialmente, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática, talvez desafiando-o a novas buscas e conquistas. Todos esses temas são de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico da instituição (Moura, 2006b).

Para alguns autores, dentre os quais Moura (2006b), todos os professores que trabalham na educação do núcleo comum e no núcleo técnico podem e devem lidar com o PROEJA, mas precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. Deve-se oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e aprender uns com os outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas pessoais, do ambiente de trabalho e dos familiares e preconceitos pelos estudos interrompidos e suas causas. Os sujeitos das ações educativas devem sentir-se aceitos pela comunidade acadêmica, conscientes de que a escola não é o único local onde os conhecimentos podem ser

adquiridos ou transmitidos, valorizando a bagagem cultural que os alunos do PROEJA trazem consigo no retorno à escola.

Machado (2006) salienta que nas atividades dentro e fora da escola deve ser estimulado o trabalho em equipe, fazendo uso da interdisciplinaridade e promover a interculturalidade através de ações extras, fora das salas de aulas, deixando extravasar as manifestações potenciais dos educandos, apoio psicopedagógico de motivação, orientação e acompanhamento do desenvolvimento profissional e de integração, bem como um adequado acompanhamento dos estágios, quando forem exigência curricular. O retorno à escola precisa ganhar significado, partir de problemas cotidianos e se orientar por mediações pedagógicas estimulantes, tais como conteúdo e materiais didáticos, indispensáveis e os laboratórios, que promovam a contextualização no processo ensino-aprendizagem.

Assim, reforçando, na ação educativa no PROEJA, deve-se estar capacitado para: conhecer os segmentos de jovens e de adultos para os quais a ação educativa se dirige; suas histórias de vida, suas expectativas e necessidades, seus processos operatórios de aprendizagem; considerar toda e qualquer bagagem anterior à escola, os valores e os conhecimentos prévios adquiridos por esse público em suas culturas de origem e em seus ambientes de trabalho; reconhecer suas trajetórias sociais e escolares não como processos truncados, mas como caminhos diferentes de formação mental, ética, cultural, social e política; considerar a capacidade de aprendizagem desses segmentos na apropriação de conteúdos científicos e formais; ter, como resultado, a ampliação da capacidade dessas pessoas de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado para suas vidas; respeitar o direito que elas têm de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na vida de seu cotidiano (Machado, 2006).

Reis, Zanella, França e Da Ros (2004), da Universidade Federal de Santa Catarina, produziram um artigo sobre o ensino de artes para crianças no qual identificam que a criança oferece resistência a desvendar novas opções e, talvez com medo do desconhecido, se recusem a embrenhar-se por novos caminhos, sendo as artes plásticas uma contestação contínua do trivial. Com o recurso da mediação insistente e criadora, uma aluna, em um instante de revolta contra o estereótipo estabelecido, cria um novo olhar pelo produzido na tela com um risco forte na pintura impregnado de sua intimidade. Assim, pela mediação incisiva e sabedora de onde aportar, a aluna transformou o modo de se ver no mundo.

Quanto à formação de professores, o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica estabeleceram quatro etapas para a capacitação de professores que lidam com o PROEJA. Na primeira etapa, foi a realização de especialização em PROEJA para gestores e docentes, abordando temas como a reflexão coletiva para a produção de conhecimentos e debates sobre as práticas pedagógicas. Na segunda etapa, foi a formação de professores com cursos e pesquisas tecnológicas sobre o PROEJA. Na terceira etapa, a formação continuada de professores com cargas horárias de 120 horas a 240 horas. Na quarta e última etapas, foram realizados os diálogos sobre o PROEJA para a formação de professores em encontros regionais com trocas de conhecimentos e experiências de práticas pedagógicas nas soluções do ensino-aprendizagem no PROEJA. A autora sugere que haja pesquisas e a produção de conhecimentos no campo da educação tecnológica como práticas de ensino, saberes profissionais, organização curricular, exigências do mundo do trabalho, políticas sociais e econômicas e contextualização local e regional. Quanto ao sujeito da ação educativa, deve-se fortalecer a identidade profissional como cidadão

compromissado com o programa, valorizando a carreira docente e a formação estimulada e contínua (Machado, 2011).

Segundo Shiroma e Lima (2011), a grande quantidade de alunos que abandonam os cursos é motivo de preocupações para as escolas ofertantes do PROEJA e também para os gestores governamentais das políticas públicas no Brasil. Os motivos alegados para evadirem da escola são: arrumou emprego; muitas viagens a serviço; transferências de locais de trabalho; não consegue acompanhar a turma; cansaço após o dia de trabalho; e assistir aulas no período noturno. Nesse artigo, as autoras relatam que havia professores que monitoravam os faltosos com cartas e telefonemas, incentivando-os a continuarem no curso ou trancarem a matrícula para não perderem as vagas e voltarem em outra oportunidade. Geralmente os professores encontrados nessas instituições são profissionais formados para o mercado de trabalho e não docentes. Assim, muitos se tornaram professores por acaso de oportunidade e emprego na época, não dispendo de nenhuma habilidade nas práticas de ensino, pois não era seu projeto de vida. Essas pessoas são intimadas à produção de um currículo integrado para o PROEJA. Apesar das deficiências, esses professores têm conseguido avanços com trabalhos em grupos, pesquisas sugeridas, filmes, dramatizações, debates, seminários e recursos de informáticas.

1.3.3. Exigência do mundo do trabalho.

Ribeiro (1999) relata que, em relação à aceleração do tempo escolar, estudos indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para que os indivíduos possam manejar com facilidade a linguagem para entenderem os conhecimentos escritos e expressarem a própria subjetividade.

Segundo Di Pierro et al. (2001), é forçoso considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, pois o mercado de

trabalho é excludente e seletivo. Os grupos sociais são heterogêneos, como contemplar com equidade um direito básico da cidadania, retendo sob um parâmetro comum de qualidade e necessidades formativas tão diversas. As exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos a fim de prolongar a escolaridade pelo menos até o Ensino Médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo; para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas que apresentam grandes defasagens entre a idade e a série cursada (Di Pierro et al., 2001).

Nesses programas de educação de jovens e adultos não se deve estabelecer uma idade para aprender, todos, jovens e adultos, estão aptos a aprender por toda vida, principalmente nos tempos atuais com tecnologias em contínua e rápida evolução. A educação desses jovens e adultos não é a simples reposição de conteúdo não aprendido na idade certa, ele é, além disso, o ensino dos conhecimentos suficientes e necessários para sua inclusão no mercado de trabalho como cidadãos. A educação básica de jovens e adultos não deve reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil. A experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais (Di Pierro et al., 2001).

1.3.4. Construção do currículo adequado ao PROEJA.

Devem-se elaborar currículos baseados em saberes acumulados ao longo do tempo, mas considerando os saberes populares, influenciados pela proposta freireana de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sociocultural dos alunos, que induzem a uma abordagem interdisciplinar do currículo. Se houver o risco de muita redução do conteúdo formal por causa do mundo vital do educando, cabe ao educador estabelecer o equilíbrio (Di Pierro et al., 2001).

Ao tratar o adulto como criança ou adolescente, infantilizando o sujeito que volta à sala de aula, reproduzindo conhecimentos e métodos cristalizados e sem a devida capacitação para ser o facilitador da aprendizagem dos que retornam à escola formal, o docente estará fortemente criando e oportunizando o fracasso do aluno. Se a institucionalidade ou políticas de Estado para a educação de jovens e adultos fossem realidade neste país, a sociedade já teria se apropriado de saberes práticos e teóricos nessa área da psicopedagogia para a formação de educadores, evitando transferir para as gerações futuras a solução definitiva da educação de adultos como um direito, evitando frequentes sucumbências. A psicologia do desenvolvimento infantil é ciência frequentemente reportada para ancorar propostas pedagógicas na educação de adultos. A construção e a sedimentação de uma psicopedagogia para a educação de jovens e adultos nas áreas cognitiva e motivacional seria altamente relevante para superar o paradigma de que a aprendizagem é produtiva na infância e adolescência, negando o aprender contínuo para toda a vida (Ribeiro, 1998).

O próprio instrumento legal orienta para a construção de modalidades de ensino adequado aos jovens e adultos aplicando técnicas psicopedagógicas e forte conhecimento das pessoas que voltam à escola a fim de evitar nova exclusão (Beisiegel, 1997).

Sendo a flexibilização recomendada para a educação de adultos, o ensino a distância não seria recomendado, devido à necessidade da presença do educador e o contato com o grupo para vivenciá-lo nas experiências sociais regadas de afetividade pelo novo relacionamento provocado pela cultura escolar, não usufruído no tempo certo. No Brasil e em outros países com dificuldades educacionais semelhantes, há muito a ser criado pelos educadores e pesquisadores comprometidos com a conscientização dos jovens e adultos. Estes devem participar do processo construtivo das matrizes, ementas e técnicas psicopedagógicas, não como beneficiários pacíficos, mas como cidadãos a exigir um direito constitucional (Ribeiro, 1998).

Não há um modelo fácil e pronto para explicar e mudar a realidade dos excluídos da vivência escolar no tempo certo, este já criado pela natureza, a infância e adolescência para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Para que esses indivíduos se apropriem dos conhecimentos e do bem-estar social, os educadores e pesquisadores deverão produzir soluções que mitiguem essa realidade (Perrenoud, 1999).

A educação de jovens e adultos deve ter a mesma qualidade que outros cursos de educação básica. A legislação recomenda construir currículos e métodos adequados a esses educandos considerando todos os seus saberes e suas experiências do mundo do trabalho. Neste, aprenderam vivenciando os fatos, ouvindo, vendo e fazendo repetidas vezes. O que aprenderam não foi através de livros, mas da experiência diária desde tenra idade. Na escola permanecem calados, sentados, emudecidos diante de uma autoridade professoral que tudo ensina, porque tudo sabe a quem nada sabe (Paiva, 2003).

A integração entre Ensino Médio e educação profissional para um público de PROEJA é uma novidade no quadro educacional brasileiro, pois se pretende resgatar e

reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral, tornando o PROEJA mais que um projeto educacional. Esse programa promete ser mais um instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsa pela pobreza do sistema escolar (MEC, 2007).

Com o currículo integrado, o aluno do PROEJA faz o Ensino Médio junto com o profissionalizante e tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este corrobora a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das artes e da tecnologia. Esses currículos têm por âncora uma psicopedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, sendo que esses conhecimentos fundamentam o labor. Não há necessidade de limite no tempo para cada conhecimento, já que o trabalho é um princípio educativo e os dois são indissociáveis (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005).

Na construção do currículo, deve-se fazer a somatória dos conceitos de trabalho, tecnologia, cultura e ciência, dimensões norteadoras da educação profissional, a dimensão tempo, elemento essencial, constitutivo da especificidade da educação de jovens e adultos. Sabe-se que uma organização curricular não raro representa perspectivas diferentes e diversas de sujeitos que o constituíram e, portanto, fortemente impregnada de posições políticas antagônicas. Alguns autores têm analisado experiências específicas de PROEJA e têm constatado, como Ferreira (2011), que, em pesquisa nas escolas do estado do Paraná, verificou-se que a organização curricular do PROEJA nasceu e se efetivou repleta de contradições e posicionamentos a favor e contra, configurando o conflito entre Ensino Médio Integrado (EMI), ensino profissionalizante (EP) e ensino de jovens e adultos. Fazer a integração entre o ensino geral e o técnico é extremamente complexo. Na educação integrada os docentes da

educação geral e profissional, sujeitos da aplicação, devem estar sempre e continuamente em contato para que o particular se expanda e complete a competência do educando (Frigotto et al., 2005).

Fazer a intersecção dos conhecimentos do núcleo comum, português, matemática, história, geografia, biologia, sociologia, artes e filosofia com as disciplinas específicas da formação profissional, acrescidos com os conhecimentos das práticas de vida acumulados e espargidos em sala de aula pelos jovens e adultos, não é uma psicopedagogia pronta e fácil de realizar. Os professores que atuaram ou estão atuando no programa educacional PROEJA, continua Ferreira (2011), não tiveram a formação e tampouco a reflexão e discussão das possíveis alternativas para trabalhar com os currículos integrados, principalmente com adultos. Os próprios professores que já atuaram no ensino profissionalizante subsequente no período noturno lidam com pessoas adultas e também não receberam a devida capacitação, exarando dificuldades semelhantes. Nesse processo, o desafio proposto é mesclar com produtividade máxima possível o trabalho, ciência, tecnologia, cultura e tempo, como partes do todo e, através da interdisciplinaridade mínima, construir as competências dos educandos que voltam à escola.

Apesar de todo cuidado na elaboração do currículo e treinamento de professores no trato com o PROEJA, em 2009, no estado do Paraná, onde os processos são mais expedidos do que em outros Estados, segundo Ferreira (2011), houve obstáculos que provocaram evasão de 43%, pelos motivos mais citados: dificuldade de compreender a fala dos professores quando da explicação dos conteúdos; a distância entre um professor e outro, na forma de conduzir os conteúdos; a dificuldade de compreensão por parte dos professores de reconhecer as especificidades dos alunos da EJA, potenciais alunos do PROEJA. Os professores tiveram as seguintes observações:

os alunos não têm base da escola formal para acompanhar os conteúdos; chegam muito cansados às aulas; são muito acomodados e não se esforçam; deixam que problemas particulares atrapalhem o seu desempenho. Pode ser provável que essas respostas dos docentes, enraizados nos padrões tradicionais de ensino, repassem aos educandos os motivos dos fracassos.

O ensino na modalidade integrada para adolescente é muito mais maleável, porque a aprendizagem e o desenvolvimento estão no seu início, sendo elaborados com os novos conhecimentos sem as práticas das lutas pela vida do que o ensino para adultos, já incrustados em seu modo de sentir a própria existência em seu meio ambiente. Há necessidade de construir matrizes e ementas para as reais necessidades dos sujeitos do PROEJA. Os educadores capacitados são de fundamental importância nesse processo psicopedagógico de cidadania e profissional (Moura, 2005).

Segundo Silvia (2011), a concepção do currículo integrado para o PROEJA no estado do Paraná não foi conclusiva em função das posições pragmáticas dos docentes face a face com o novo. A polissemia do trabalho como princípio educativo não foi claramente entendido para que pudesse ser contemplado no programa. Ciência e técnica associadas compõem a base do conceito de trabalho como princípio educativo. Continuando essa ideia, a referida autora indaga: poderia os professores ser responsabilizados em juntar a ciência e a técnica que há muito caminham separados na sociedade brasileira? Para ela, a constituição de um currículo integrado há que deixar de sobrepor os vários currículos dos cursos existentes e conceber um currículo para o PROEJA que integre a educação geral e a profissional sem sobreposições e caminhar atrelados teorias, (ciências) e práxis (técnicas) indissociáveis.

Elaborar um currículo que contemple a interdisciplinaridade das disciplinas propedêuticas com as técnicas e que, no processo de ensino haja a contextualização com

realidade dos educandos, é fundamental para a implantação de uma ação pedagógica que efetive uma aprendizagem não mecânica e sem significado. Nesse sentido, os referidos autores analisam uma experiência no ensino de física, recorrendo ao computador como ferramenta didática nas aulas de contextualização dos fenômenos da natureza. Constatam que atraem e retêm a atenção dos alunos durante o tempo integral de aula. Para tal, os referidos autores apoiam-se na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky como mediação, signo, instrumento e zona de desenvolvimento proximal, o processo de atividade em sala de aula com a contextualização computadorizada, sendo que a interação social dos discentes entre si e com o professor ocasionou resultados superiores na aprendizagem (Werlang, Schneider, & Silveira, 2008).

1.3.5. Juvenilização no PROEJA.

Com relação à idade dos que estão buscando a educação de jovens e adultos é preocupante a grande presença de jovens que foram obrigados, quando crianças, a trabalhar para a composição da renda familiar, devido às desigualdades socioeconômicas do Estado brasileiro (MEC, 2006).

A grande presença de jovens na EJA/PROEJA constata a não permanência dessas pessoas na escola na idade certa, retornando mais tarde nos cursos que deveriam atender aos adultos. Os motivos desses “fracassos escolares” são vários, dentre os quais a renda familiar reduzida pelas desigualdades socioeconômicas, o que leva os filhos à inserção precoce no trabalho. Aqueles que concluíram o Ensino Fundamental adentram o PROEJA com enormes dificuldades na leitura e cálculos simples, atestando o não aprender na escola. Quando se adotam concepções enviesadas com relação ao planejamento da educação para o Brasil, a educação de jovens e adultos pode ser considerada não necessária, relegando ao ostracismo milhões de pessoas afogadas no analfabetismo profissional e de cidadania. A educação de jovens e adultos é parte

integrante da história da educação no Brasil, onde o capital dita os caminhos, e o povo, sofrido e abnegado, vem empreendendo lutas contínuas para a democratização do acesso ao conhecimento, como garantia do texto Constitucional (Di Pierro et al., 2001).

1.3.6. Trabalho como princípio educativo.

Segundo relatório de pesquisa da Ação Educativa (1999), na educação para jovens e adultos é de grande valor identificar essas pessoas excluídas do sistema escolar, principalmente por motivos de trabalhos induzidos pelo capital, fato que nega a esses sujeitos o comando da política representativa e participativa no seio da comunidade e possuidores de bens apenas para a manutenção da mão- de- obra requerida pelo sistema capitalista vigente. Ações políticas educacionais prometem transformar as causas psicossociais dessas desigualdades, acreditando-se que a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito para a inserção no mundo do trabalho possa oportunizar o exercício da cidadania e melhor qualidade de vida.

O enorme trabalho nas técnicas psicopedagógicas será identificar a natureza desses conhecimentos práticos e desses supostos estilos cognitivos próprios dos adultos e investigar de que modo poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, ou, em outra perspectiva, de que maneira os conteúdos deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos desescolarizados já teriam forjado ao longo da vida (Ação Educativa, 1999).

Em relação às características cognitivas dos alunos jovens e adultos e à capacidade do educador em assimilar os saberes trazidos pelos educandos de suas experiências no trabalho com os conteúdos necessários da escola formal, requer-se um profissional/ educador com largos conhecimentos das estruturas dos conteúdos escolares e dos mecanismos mentais que os jovens e adultos usam para solucionar seus

problemas práticos do cotidiano e para explicar os fenômenos da natureza (Ação Educativa, 1999).

A escola regular e bancária, para envolver esse aluno que já evadiu ou que nunca frequentou a escola, necessita de outra sensibilidade na adequação dos horários, na adaptação dos conteúdos curriculares, valorizando as suas experiências, proporcionando uma oferta contínua de promoções e valorizações, pois, do contrário, a evasão é algo quase certo. Deve-se também reconhecer na escola um campo privilegiado de saberes em disputa, estando, de um lado, o saber historicamente construído, intitulado como saber científico, e de outro o saber popular, que serve ao provimento cotidiano da vida. O projeto político-pedagógico da escola precisa considerar esses diferentes saberes constituídos na e pela experiência de vida de jovens e adultos, bem como os espaços de expressão que eles têm na escola, sendo as festas, a participação nos clubes de mães, os grupos de hip-hop, a capoeira, momentos tão educativos e expressivos quanto às verificações bimestrais, as saídas de campo para o cinema, museus, centros culturais, evitando uma nova evasão dos oprimidos de oportunidades (Santos, 2006).

Arroyo (1981), citado por Frigotto (2010), refere-se à educação das massas populares no Brasil com o seguinte enfoque

O mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse a sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicar o seu saber, sua ciência e sua consciência (p.183).

1.3.7. O PROEJA como viável e exequível.

Segundo Moura (2006a), a concepção do PROEJA traçada no Documento Base, ou seja, a integração do Ensino Médio à educação profissional, promete ser um projeto viável e exequível para a construção de uma sociedade mais igualitária nas oportunidades sociais. Cabe à sociedade conscientizar-se de sua importância e exigir a alocação de recursos para a sua execução, oferecendo ao aluno uma educação profissional integral de qualidade. O que se constata, para quem está atuando no programa educacional PROEJA, é uma grande participação de jovens que não concluíram o curso fundamental ou concluíram-no em supletivos para terem acesso ao Ensino Médio, hoje vazio em oportunidades, ou podem se candidatar ao programa educacional PROEJA, com muitas mazelas na construção dos conhecimentos básicos formais.

Segundo o IBGE (2010), mais de 90% das crianças brasileira estavam frequentando as escolas, entretanto não há qualidade e estímulo para que elas permaneçam e aprendam na escola regular. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando-lhes o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde, esses jovens retornaram, via EJA/PROEJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalhos e lugares de empregos se associava exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (Moura, 2006a).

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que, por isso mesmo, não se restringe a tempos próprios e faixas etárias, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo (1997), relativa à

conferência internacional das Nações Unidas para a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade mais justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação para o mercado. A experiência histórica tem demonstrado que não há desenvolvimento econômico se não for acompanhado de desenvolvimento educativo, social e cultural. A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho. Esse projeto de políticas públicas terá que ser articulado com outras políticas públicas do Brasil, pois não pode ser isolado. A educação profissional deve preparar o cidadão para ter autonomia intelectual, ética, política e humana, não atendendo somente ao mercado de trabalho e dentro das oportunidades igualitárias a continuidade de estudos (Moura, 2006a).

Segundo Machado (2006), as profissões técnicas, articuladas com o Ensino Médio na modalidade PROEJA, podem ser desenvolvidas de duas formas, ambas previstas no Decreto Presidencial nº 5.154, de 2004: na modalidade integrada, em que o aluno faz uma única matrícula para o curso médio e profissional, em que a interdisciplinaridade é fundamental para o máximo rendimento do projeto e na modalidade concomitante, em que o aluno faz matrículas diferentes no Ensino Médio e profissional, podendo ser na mesma instituição ou em outra conveniada. Em ambos os casos, além do atendimento às exigências da formação técnica, é preciso garantir a sedimentação das bases de formação geral requeridas para o exercício da cidadania, o

acesso às atividades produtivas, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal.

O grande significado socioeconômico do PROEJA, inicialmente destinado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi ampliado às instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e às entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical, sistema S. A LDB/1996 passou por várias modificações nos recentes governos, incorporou mudanças e alargamentos conceituais produzidos desde o final da década de 1980, ao assumir o termo Educação de Jovens e Adultos para designar as ações anteriormente designadas e conhecidas como Ensino Supletivo, criado em 1937. Para a consolidação do PROEJA como política pública de educação, as instituições e os docentes terão que ultrapassar grandes desafios na construção de currículos específicos ao Ensino Médio integrado ao profissional, com menor duração em função da vivência prática existencial trazida à escola pelo aluno já adulto (Machado, 2006).

Nesses programas de PROEJA, a dificuldade será integrar três situações que historicamente estiveram separadas em função da segregação do ensino para a elite e o outro para os pobres, fornecedores de força de trabalho, em que não era necessário o pensar científico e cultural: o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Outra expectativa, inclusive dos sujeitos da ação, era reformular para ter uma atuação política, social e cultural no mundo mais igualitário com oportunidades democráticas. Há o desafio político da sociedade em transformar o programa educacional PROEJA em uma verdadeira política pública do Estado (Moura, 2006b).

Para que o PROEJA possa efetivamente alcançar os seus objetivos, que são, ao mesmo tempo, pertinentes, necessários e muito ambiciosos, é fundamental que seja

estruturado, desde o seu início, com o propósito de transformar-se em uma política educacional pública e perene, ao invés de incrementar a relação de ações voluntárias, focais e eventuais existentes no campo da educação de jovens e adultos, as quais resultam em descontinuidades, interrupções, resultados pífios e, portanto, em desperdício de recursos públicos (Frigotto, 2007).

Os sujeitos alunos desse processo educativo poderão não ter empregabilidade imediata ou ganhos materiais, mas terão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano de estar conscientes estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. As modalidades EJA/PROEJA devem ser integradas à educação profissional nos sistemas públicos para se firmar a educação como direito assegurado pela atual Constituição no nível de Ensino Fundamental como dever do Estado. A educação básica inicia-se na educação infantil seguindo até a conclusão do Ensino Médio, pois a formação humana não se faz em tempos curtos. O Ensino Fundamental e Médio devem ser de qualidade para todas as classes sociais, evitando a opção por uma profissão, sistema integrado, do pobre em tenra idade, em que o amadurecimento humano ainda está em processo. (Moura, 2006a).

Os alunos agentes de transformação integral para a cidadania devem ser atendidos e revertidos nas seguintes complexidades do seu mundo vital: construções mentais estruturadas com base simplesmente nas relações com o meio social e cultural, desprovimento de instrumentos formais satisfatórios de registros intelectivos; reduzida porcentagem da capacidade de utilização de tecnologia de informação e comunicação; insuficiências no letramento, manifestadas, por exemplo, no entendimento de conceitos envolvidos nos campos de formulários que precisam ser preenchidos; universo

vocabular restrito, dificultando os processos de comunicação; noções praticamente inexistentes de idiomas estrangeiros; falta de autonomia, embora haja potencialmente maior capacidade para o autoaprendizado do que em crianças; autoestima comprometida, sentimento de inferioridade e de incapacidade; necessidade de aceitação, segurança e afirmação na sociedade; expectativas ambíguas e contraditórias com relação ao retorno à atividade escolar; visão individualista e utilitarista de educação; pouco tempo para o estudo fora da sala de aula, fato não assimilado pelos docentes (Machado, 2006).

Outro fenômeno social que requer especial atenção são as razões mais profundas e menos evidentes do fenômeno da evasão dos alunos. Não se pode subestimar o esforço que representa a volta à escola para os segmentos socioeconômicos mais desfavorecidos, pois muitos trabalham usando a força física, exigência dos empregadores, a não familiaridade do raciocínio intelectual e os compromissos familiares afluem as ambiguidades que o estudo e a escola lhes despertam após tempos fora da escola (Machado, 2006).

A EJA mostra que é possível aprender nas diversas idades, considerando essas diferenças geracionais na sala de aula, as diversidades do mundo do trabalho e da relação campo-cidade, as necessidades educativas especiais, as diferentes éticas religiosas presentes na relação de convívio e valorizando no currículo as diferenças étnicas de nosso país mestiço (Santos, 2006).

De acordo com o Documento Base (2007), o objetivo principal do programa é reinserir os excluídos da escola formal no tempo certo, através da profissionalização e cidadania. Esse é um desafio que vem sendo enfrentado atualmente pelas Instituições Federais de Educação Profissional, visto que se constitui em uma nova forma de pensar o PROEJA integrando formação geral e educação profissional. Com a implantação

integral do PROEJA em todo o Brasil, espera-se eliminar a exclusão histórica, possibilitar a oportunidade do acesso e a permanência e o sucesso desses alunos em escolas de qualidade, se houver vontade política dos gestores em não escamotear o capital. O PROEJA deve ser uma política pública focalizada, podendo deixar de existir no tempo em que as políticas universalistas garantirem realmente o direito a todos à educação de qualidade (Pena, 2007).

De acordo com Cury (2005), é necessário questionarmos o alcance das políticas universalistas na superação das desigualdades, pois as políticas educacionais inclusivas que estavam nos programas de muitos governantes eram justamente para corrigir os vazios deixados por essas políticas. Seu objetivo é atender a grupos excluídos, tentando equilibrar os princípios de igualdade, promovendo as oportunidades, uma vez que o acesso aos bens sociais sempre foram apropriados pelos grupos hegemônicos. Sendo assim, os jovens e adultos devem ser sujeitos de direitos de uma educação de qualidade, com formas pedagógicas diferenciadas que não os leve a novos fracassos.

Em princípio, o PROEJA é um programa que visa elevar a escolarização e a qualificação profissional dos jovens e adultos para o mundo do trabalho formal ou em ocupações informais e contribuir para o atendimento das necessidades, sem a pobreza, evidenciadas pelos organismos internacionais de financiamento, Banco Mundial, e pelo Estado brasileiro. Nos documentos do Banco Mundial, há uma preocupação acentuada com os pobres urbanos e desempregados, sem cidadania e sem profissionalização, principalmente com a população jovem, já mencionada, já que os índices de pobreza de jovens abaixo de 24 anos de idade aumentaram de 36% para 39% da população. Ao propor reparar o dano causado pela exclusão da população do acesso ao sistema educacional PROEJA, estariam exercendo a função equalizadora, se for sabiamente

aplicado, e poderia, ao longo do tempo, mitigar as desigualdades existentes entre o público dessa modalidade de ensino e os que tiveram acesso à educação na idade própria de preferência com qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos (Hotz, 2008).

Segundo Hotz (2008), o Banco Mundial pretende, com a integração dos conhecimentos gerais com o profissionalizante, equipar os jovens e adultos de instrumentos de saberes que lhes possibilitem se adaptarem em outros postos de trabalho e desenvolverem suas qualidades de vida. O Banco Mundial acredita que a educação é a redentora dos problemas sociais dos países em desenvolvimento. Os sujeitos excluídos para o qual o PROEJA é direcionado exercem com vigor pressão sobre o Estado brasileiro, seja por sua condição social de pobreza gerando a violência e confrontando com os padrões de ordens estabelecidos para o avanço do capitalismo. Ainda segundo Hotz (2008), se o PROEJA conseguir ser uma política de Estado perene com qualidade, elevando o nível de escolaridade dessa população historicamente excluída do sistema educacional, poderá trazer à tona reflexões sobre as contradições do capitalismo. Esses novos cidadãos, elevados a essas categorias pela escolarização geral e profissionalizante e empregabilidade assegurada e tendo o trabalho como princípio educativo, refletirão com maior lucidez sobre a exploração do capitalismo e poderão articular transformações nas sociedades e diminuir muitas mazelas.

Segundo Ivo e Hypólito (2012), a Universidade Federal de Pelotas possui em sua estrutura o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, que oferece cursos nas áreas de vestiários, agroindústria e agropecuária. Quando foram cumprir as exigências da lei para implantar o curso PROEJA, a escola suscitou debates com os professores relativos à organização pedagógica, práticas didáticas, projeto político- pedagógico, currículo e trabalho em sala de aula. A implantação do PROEJA começou com o curso de vestuário

e acordaram fazer uma entrada de cada vez dos três cursos oferecidos, isto é, não seriam oferecidos os três cursos simultaneamente. Após o início do curso, fez-se uma pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada com oito docentes, independente de sexo, e com o coordenador para verificar a rejeição e adesão dos docentes em relação ao PROEJA. No início houve muita resistência dos professores, mas alguns foram sendo sensibilizados ao longo do curso e passaram a se comprometer e defender os jovens e adultos.

A resistência se manifestava das seguintes maneiras: desconhecimento acerca da modalidade de ensino; dificuldades dos professores com as novas práticas pedagógicas; preconceitos em relação aos alunos do PROEJA como analfabetos excluídos e fracassados; execução de uma política vinda de fora da instituição, obrigatória. A adesão ao PROEJA é um processo contínuo e permanente se os gestores forem comprometidos com esse programa de inclusão. Naquela escola não haveria mais novas turmas de vestuário e os motivos alegados eram: números de professores insuficientes; falta de espaço; e falta de recursos federais (Ivo & Hypólito, 2012).

Ainda segundo Ivo e Hypólito (2012), as políticas públicas sobre a educação não estão desatreladas das economias dos regimes políticos dos países. No capitalismo neoliberal existe a segregação entre a ciência e a técnica, conduzindo a população ao treinamento para o mercado de trabalho e a empregabilidade. O PROEJA almeja, se for consolidado como projetado pelo governo federal, construir a articulação de forma crítica à educação profissional com a educação geral na contramão dos interesses econômicos dominantes, cabendo aos educadores brasileiros executá-lo.

Obtiveram-se algumas informações do trabalho realizado pela Secretaria de Educação do estado do Paraná e executado pelos autores Bernardim e Jorge (2011) em relação ao PROEJA que tinha sido implantado em 2008. Constatou-se que a evasão

foi alta, ficando em torno de 70 %, e as principais queixas dos alunos foram: adequarem-se à escola depois de muito tempo como excluídos; falta de tempo para realizarem as tarefas extraclasse por motivo de trabalho no período diurno e aos sábados; falta de materiais didáticos específicos ao PROEJA; dificuldade de interação entre alunos e professores; falta de laboratórios e de biblioteca; muitas aulas teóricas e pouca prática que dificultavam a compreensão e a aprendizagem do conteúdo.

Reproduzem-se três falas de alunos em relação ao curso PROEJA no estado do Paraná: “O curso PROEJA é bom, mas é muito carregado de teoria já no início, por isso que o aluno desiste, deveria iniciar com disciplinas práticas para incentivar os alunos”; “O curso é bastante difícil, gostaria que não houvesse tanta matéria, não consigo entender todas”; “Sugerimos aulas mais dinâmicas, mesclar uma aula teórica e outra prática para melhor entendimento do assunto”.

Nesta mesma pesquisa no estado do Paraná, em relação à satisfação com o curso, reproduzem-se também três falas dos discentes:

Como fazia oito anos longe da escola, no começo encontrei dificuldade até para escrever, mas agora tudo está indo muito bem, pois tenho vencido minha timidez de falar com as pessoas e descobri que sou capaz de fazer muitas coisas que até então não acreditava fazer.

“Estou maravilhada com o curso, estou estimulada em até fazer uma faculdade achava ele longo demais, mas hoje com os esclarecimentos entendi o porquê disso”; “Adorei ter começado o curso, melhorei como pessoa, como mãe, pois entendo mais as necessidades dos meus filhos. Gostaria que houvesse mais divulgação para que ele não corra o risco de acabar.”

No artigo sobre “Educação ainda que tardia”, de Santos (2003), é propício relatar um

trecho da entrevista com os participantes da pesquisa sobre a satisfação com o curso EJA:

E uma das coisas que realmente mais modificou na minha vida foi isso comigo mesma, o meu eu liberto. É isso o que eu estou sentindo hoje. A minha vida profissional e financeira não mudou em nada, mas eu sou livre. Isso é ser feliz. É você poder olhar de frente para o outro e falar: Oi como é que vai? Isso é ser feliz! Então eu acho que valeu a pena, vale a pena estudar. Claro que não vou poder tudo com lápis e papel na mão, claro que não, mas bastante coisa eu posso, com certeza! Até o direito de ser livre eu tenho, eu posso! Não é adquirir coisas, é você poder se sentir, se posicionar diante da vida e diante das pessoas. Isso é que é legal! É de não ter vergonha de olhar a minha cara no espelho; eu não tenho vergonha de mim, eu me sinto bem comigo mesma. Eu não estou ganhando nada com isso, sinceramente, não melhorou nada na minha vida ter estudado assim, financeiramente não. Não mudei de casa, não comprei carro... Mas quem sabe um dia, não é não? Vou continuar, eu estou tentando, é por aí (p. 107).

Nas interações com o meio natural e cultural criado com o trabalho dos humanos para a conservação da espécie, estes internalizam a subjetividade do mundo na construção da consciência individual mediada pela vivência na escola.

1.3.8. Participação do Brasil em conferências mundiais sobre educação.

Em 1990, o Brasil participou da conferência de Jomtien, que produziu a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1994; da Declaração de Salamanca, que trouxe a concepção de educação inclusiva; e em 1997 houve a Declaração de Hamburgo sobre educação de adulto. Reproduz-se uma parte do documento para

destacar o relevante significado dessa ação educativa no Brasil e em outros países do mundo:

Nós, participantes da "V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos", reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1999, p.19).

Realçam-se da Declaração de Hamburgo os seguintes tópicos encontrados nos textos dos educadores brasileiros e do programa educacional PROEJA: a educação de jovens e adultos é um direito para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na dinâmica da sociedade; a educação de jovens e adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida; a educação de jovens e adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que os sujeitos jovens e adultos desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e às da sociedade; as novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do sujeito, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades; no

centro dessas transformações, está o novo papel do Estado e a necessidade de se expandirem as parcerias com a sociedade civil visando à educação de jovens e adultos.

CAPÍTULO II

À luz do referencial teórico da Psicologia Histórico – Cultural

2.1. Teoria Histórico-Cultural

Baseado na teoria Histórico-Cultural de Lev Semyonovitch Vygotsky, far-se-á uso nesta tese das categorias teóricas: instrumentos, símbolos, mediação, zona de desenvolvimento proximal, processos de internalização, significados, sentidos, formação de conceitos e consciência. Tais categorias ajudarão a compreender e analisar o ensino de ciências e tecnologias como estratégia de resgate da cidadania e inclusão social para alunos do PROEJA no IFMT/Cuiabá.

Recorre-se a esses conhecimentos e supõe-se que a escola deveria funcionar em seu projeto político-pedagógico para os sujeitos do PROEJA que a ele retornam como mediadora em suas ações na aquisição de elementos conceituais e ofereça espaços de intersubjetividade que oportunizem a consciência, a internalização e o exercício da inclusão social e da cidadania através da elevação da escolaridade e da profissionalização.

Compreendendo em profundidade o caminho histórico e social do psiquismo, bem como as relações entre indivíduos, sociedade e natureza, está a base epistemológica da teoria de Vygotsky (Silvia & Davis, 2004).

2.1.1. Subjetividade.

A subjetividade significa uma dinâmica e contínua construção do sujeito pelo reconhecimento e relações com o outro e consigo mesmo. A subjetividade ocorre a partir de situações de intersubjetividade pelo processo de mediação e internalização sucessivas ao longo da vida. Com as experiências, os sujeitos se apropriam das vivências com os outros indivíduos nas relações sociais, não só por interações

conscientes, mas por intersubjetividades, produzindo a própria subjetividade mediada pelo outro e internalizada (Molon, 2009).

Vygotsky (2011) introduziu na psicologia o fator histórico-cultural do indivíduo em seu meio. A convivência do ser humano em grupo o deixa apto a resolver conflitos, aceitar diferenças culturais, aprender a ser solidário e trabalhar em equipe. Para Vygotsky (2011), essas interações são necessidades ontológicas e por meio dessas relações do sujeito com outros seres humanos, com a natureza e processando continuamente a história dessas relações, constrói o aprendizado, a internalização e o desenvolvimento. A história do desenvolvimento do indivíduo inicia-se, de acordo com Vygotsky (2011), do somatório das funções psicológicas elementares, de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, que são sociais. O sujeito se constitui em contato com o meio em que está inserido. A aprendizagem tem a função de contribuir com os vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente (Vygotsky, 2011).

Na realidade, Vygotsky não tinha como foco pesquisar e criar uma teoria somente do desenvolvimento infantil. Através das crianças ele tentou explicar o comportamento humano integral, pois nelas reside a gênese do uso de instrumentos e da fala (Rego, 1994). Segundo Aguiar (2000), as mudanças das configurações (modo de ser) podem ser harmônicas ou contraditórias em um processo subjetivo, mas social. O novo e o diferente desalojam o constituído que se rompe ao incorporar o externo dinâmico e reversível. A subjetividade é construída ao longo da vida do sujeito, pois é social e histórica, não podendo refletir o imediato antes de internalizar a realidade objetiva passando pelo processo da intrasubjetividade.

2.1.2. Zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky postula que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos genética e funcionalmente distintos, mas que mantêm relações entre si. A aprendizagem, por criar processos internos, impulsiona o desenvolvimento, formando uma zona de desenvolvimento proximal, quando o sujeito recebe alavancagem incrementando seu potencial. O autor parte do pressuposto de que há, no indivíduo, dois níveis diferentes de desenvolvimento: um efetivo (real), que se refere ao que a criança sabe fazer sozinha, sem nenhum tipo de acompanhamento de outra pessoa; e um proximal, que se caracteriza por aquilo que a criança não consegue ainda fazer sozinha, mas obtém êxito se contar um facilitador de ensino. A educação, principalmente a formal, deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, atribuindo, dessa forma, à escola e ao professor, mediadores, importante função no desenvolvimento do indivíduo (Vygotsky, 2011).

No processo de desenvolvimento histórico da espécie humana, o aprendizado espontâneo e científico tem a nobre função de alavancar o desenvolvimento. Na criança há de haver a maturação do indivíduo para ocorrer o aprendizado adequado à sua história, pressionando o desenvolvimento em um processo de retroalimentação em sua ontogênese. Deixando as crianças em seu estado natural solucionar sozinhas problemas triviais ou escolares, elas serão limitadas nas respostas pela sua idade mental, respeitadas as diferenças individuais. Se as crianças forem estimuladas e orientadas, poderão vir a resolver problemas com níveis de dificuldades acima de sua capacidade real (Vygotsky, 2011).

A diferença entre o estado de desenvolvimento real das crianças e o estado de desenvolvimento estimulado, isto é, alargando o potencial em estado latente, chama-se zona de desenvolvimento proximal. Com a internalização, absorção e transformações

interiores, o que era zona de desenvolvimento proximal passa a ser nível de desenvolvimento real. Contata-se que a zona de desenvolvimento proximal é dinâmica e um poderoso artifício na aprendizagem escolar (Vygotsky, 2011).

2.1.3. Funções psicológicas superiores.

No dilema entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky afirma que o processo de aprendizagem participa dos processos de desenvolvimento e permite a construção das funções psicológicas superiores tipicamente humanas e históricas. A linguagem sintetiza toda a experiência humana ao longo da história, que se materializou em diferentes formas, inclusive na linguagem em sua forma verbal. A aprendizagem da linguagem, com seus símbolos, significados e sentidos, é de fundamental importância para as crianças, adolescentes e adultos, que acumulam em sua história psicopedagógica todo o conhecimento. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza e se une à linguagem. Esse é o processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico do ser humano (Vygotsky, 2011).

Puzirei (2000), fazendo considerações sobre a psicologia do coletivo de Vygotsky, questiona como as crianças se comportam nos grupos para iniciarem as funções psicológicas superiores. Do raciocínio, do conflito e da discussão no coletivo vai aprimorando a construção da função psicológica da personalidade. Esta é composta de todas as relações sociais criadas no coletivo.

O sujeito imerso no meio histórico e cultural faz a passagem gradual dos processos elementares em superiores. As funções psicológicas superiores são os resultados do meio histórico-cultural no qual o sujeito tem suas vivências. Para Vygotsky, a natureza psicológica dos humanos é o somatório das interações sociais e históricas internalizadas, constituindo o seu todo. As funções psicológicas superiores

não aparecem ao acaso ou estão alojadas fora do sujeito, mas são produtos da atividade cerebral (Aguilar, 2000).

2.1.4. Conceitos espontâneos e científicos.

No desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a criança inicia a formulação de conceitos que Vygotsky dividiu em dois grupos: conceitos cotidianos apropriados pelas crianças nas experiências diárias sem complexidades e os científicos, que são aprendidos com sistematização, com a escolarização, mais abstratos e complexos (Vygotsky, 2011).

Com a apropriação, através da aprendizagem e desenvolvimento do pensamento e da linguagem, dos conceitos científicos, as generalizações dos humanos são mais intensas e complexas. Por isso, as formas de aprendizado desses dois tipos de conceitos, espontâneos e científicos, são diferentes. A importância do aprendizado dos conceitos científicos reside no fato de estes permitirem ao indivíduo um modo mais aprofundado de pensar, ampliando sua consciência, levando-o a apropriar-se da produção humana (Silvia & Davis, 2004).

Em relação aos conceitos, necessários ao entendimento dos fenômenos, estes começam a se desenvolver nas crianças em tenra idade, mas as funções intelectivas iniciais que constituem as bases psicológicas das formações dos conceitos amadurecem até fase da puberdade. Nessa formação de conceitos o uso das palavras e seus sentidos devem estar bem desenvolvidos, pois entram em ação processos intelectuais complexos. O emprego das palavras e símbolos é fundamental para a construção dos conceitos. Sem palavras é impossível o conceito e o pensar em conceito é impossível sem a verbalização do pensamento. Quando as crianças iniciam no processo de formação de imagens criadas no pensamento, são sincréticas. Para o relacionamento entre as crianças e os adultos, é necessário que os significados das palavras sejam proporcionais ao

amadurecimento dos comunicantes. Essa interação entre crianças e adultos só se concretiza porque os pensamentos complexos das crianças coincidem, em proporção, com os pensamentos dos adultos. Com o passar do tempo da aprendizagem e desenvolvimento, as crianças começam a agrupar as várias imagens e a criar vínculos entre elas e com os significados das palavras melhor definidos elaboram com maior clareza os conceitos. Mesmo tendo a sua independência, as crianças não são livres na construção de seus complexos, pois sofrem as interferências dos conceitos já formados dos adultos (Vygotsky, 2011).

É através dos exercícios intelectuais realizados pelo sujeito usando as palavras, que também são um símbolo, que se produz a diferença entre pensamento por complexos e conceitos. As formas primitivas de pensamentos sincréticos na infância vão sendo contínua e pausadamente substituídos por conceitos mais elaborados e límpidos. Esse caminhar é gradual, dinâmico e permanente ao longo de toda a vida dos indivíduos. Nas escolas há predominância dos conceitos científicos embasados nos iniciais espontâneos já maturados. O desenvolvimento cria as potencialidades e as aprendizagens fazem as potencialidades se tornarem realidades. Essas aprendizagens devem ser construídas explorando ao máximo a zona de desenvolvimento proximal (Van Der Veer & Valsiner, 2009).

2.1.5. Signos, significado, sentidos e instrumentos.

O pensamento, que se realiza através da verbalização da palavra, não está apenas mediado externamente por signos, mas também internamente por significados e sentido. A construção do pensamento e da linguagem e todos os processos neles relacionados abarcam não só o desenvolvimento do aspecto cognitivo, mas também o afetivo-emocional, gerado pela motivação (desejos e necessidades). Todo processo cognitivo tem como base uma emoção que, tal como o pensamento e a linguagem,

também são internalizados pela mediação, do meio e da escolarização. Assim, estudar a produção de sentidos é estudar as relações emocionais e afetivas que estão por trás dos significados, (Vygotsky, 1999, citado por Silvia & Davis, 2004).

A linguagem escrita é a primeira e mais evidente manifestação cultural do homem, pois se refere a um sistema externo, constituído por signos (gestos, desenhos e letras), que são internalizados; a linguagem escrita é, inicialmente, um sistema simbólico de segundo grau (por representar a fala) e, posteriormente, de primeiro grau, por se tornar independente da fala (Vygotsky, 1991, citado por Silvia & Davis, 2004).

Entre os pensamentos e as palavras são os significados que fazem os intercâmbios num processo contínuo e dinâmico. Apropriando-se dos significados, adentra-se superficialmente na consciência, pois os significados das palavras são diferentes dos pensamentos expressos pelas palavras e são também diferentes dos objetos. Pelo símbolo espelhado no objeto tem-se o significado e o sentido, sendo o significado atrelado ao signo e o sentido muito mais complexo e dinâmico, gerado pelo sujeito que o interpreta e internaliza em função de sua consciência. O sentido é estimulado pelo significado do símbolo e muito mais expandido que o significado. O sentido de uma palavra pode mudar completamente em função do sujeito histórico. Entre palavras e sentidos podem existir independências, o que não ocorre com os significados. Quando o pensamento se substancializa por meio da voz audível, significa um ato do pensamento pela fala e um fenômeno da fala quando está atrelada ao pensamento (Molon, 2009).

A consciência contém o significado e este não é tolhido à forma do objeto, ao símbolo, à palavra e ao pensamento, mas no conjunto produzem uma consciência expandida. No processo de construção da consciência, estão envolvidas infinitas conexões dinâmicas dos signos e o acesso e o apoderar-se dessa consciência ocorre pela

manifestação do sujeito através da linguagem (pensamentos e palavras) e do trabalho como impulsionador do desenvolvimento. Esses sujeitos são constituídos pelas significações culturais que acumularam em sua história. Há de existir a significação do sujeito para si próprio e a relação de significância é completa quando é reconhecida pelo outro. O sujeito não é unicidade isolada, necessário se faz do outro para sua completude. Tem-se três entes, o sujeito, o outro em si mesmo e o outro diferente de mim (Molon, 2009).

Quando retornam à escola, os jovens e adultos com pouca escolarização, vencendo barreiras de comportamento psicológico cultural e sentimentos de exclusão, trazem consigo experiências práticas da vida e muitas informações relativas à sua história profissional e cultural de sua interação consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Aqueles com pouca escolarização e cultura, mas com práticas laborais para a manutenção da vida, se apropriam de um modo próprio de pensar, baseados nas experiências individuais apreendidas no ver e fazer muitas vezes com o outro nas relações concretas com os objetos da vida cotidiana (Oliveira, 2004).

Com intuito de compreender as diferenças desse fenômeno comportamental entre jovens e adultos escolarizados e não escolarizados na relação de aprendizado, faz-se necessário o discernimento de como a mente desses sujeitos se comporta. Essa mente deve ser desvendada com uma nova forma de manusear a história cultural do sujeito, observando e conhecendo suas atividades diárias com seus símbolos e instrumentos empregados na formação dos processos mentais superiores. Quando se compara esse aluno já adulto com pouca escolarização compatível com a idade e o ano de escolarização regular, conceitos já estereotipados na mente dos professores, torna-se difícil ou impossível a comunicação e o processo de ensino. Para eventual sucesso na educação de jovens e adultos, pensou-se nas seguintes etapas: conhecimento do sujeito

adulto trabalhador que almeja reiniciar na escola formal em busca de profissionalização e cidadania; construção de métodos de ensino para jovens e adultos excluídos da escola na idade certa; flexibilização na escolha da formação profissional em função do mundo de trabalho local (Oliveira, 2004).

Na interseção da linguagem e do pensamento, tem-se a unicidade que contém as propriedades do todo. O significado não é um fenômeno do pensamento ou linguagem, pois uma palavra sem significado é meramente um ruído. Na psique do sujeito, com o significado da palavra tem-se um conceito. O significado das palavras é inconstante no desenvolvimento do ser humano e estável na idade adulta em função do contexto. O conceito de sentido surge com um meio de compreender a linguagem interior, quando o sujeito dialoga consigo mesmo, ficando o sentido predominante sobre o significado da palavra na linguagem verbal. Abarcando todas as impressões surgidas em nossa consciência, tem-se o sentido de uma palavra e o significado passa a ser um subconjunto. O sentido da palavra é variável em função do tempo e lugar, mas o significado macro permanece praticamente constante. Esse sentido da palavra é produzido nas interações sociais através do processo dialético da história do somatório do mundo psicológico com a concretude do sujeito (Barros, Paula, Pascual, Colaço, & Ximenes, 2008).

O homem, através das ações (atividade) que têm significado para si mesmo no mundo onde habita, cria condições de existência e provoca transformação da realidade objetiva em realidade humana subjetiva, transformando-se nessa interação. Para Vygotsky, a atividade não é internalizada como a própria atividade, mas o seu significado mediado pelos signos nas ações de interações humanas. Signo é tudo que possui significado para o sujeito, objeto situado fora de si e sendo internalizado em sua subjetividade nas interações ativas e sucessivas de sua condição humana. Os signos,

diferentes dos instrumentos, têm suas ações no psiquismo dos sujeitos, após internalizações mediadas pelos significados daqueles, provocando as reflexões (Aguilar, 2000).

2.1.6. Consciência.

É através da zona de desenvolvimento proximal que crianças, jovens e adultos realizam o aprendizado do mundo pela mediação com os mais conscientes, isto é, os educadores e o contexto da escola. Vygotsky atribui muita importância à função da consciência e reflexão. Apropriando-se de conceitos e praticando-os, dá lugar ao desenvolvimento da consciência do que está fazendo e de como o faz, aprender fazendo várias vezes, levando o sujeito à reflexão do ato e, conseqüentemente, ao crescimento intelectual. A aprendizagem e o desenvolvimento consistem em séries prolongadas dessas etapas, cada uma delas marcadas por um aumento na socialização, na consciência e na capacidade de reflexão (Goes, 2000).

O professor, ao interagir com o aluno no processo de facilitar a passagem e a internalização na construção do conhecimento, coloca-se num estado de transposição de consciência própria para o aprendiz, propondo objetivos realizáveis. Para Vygotsky, a educação é uma continuação do diálogo, como também afirma Freire (1999), pelo qual se constrói um mundo social de realidades. A consciência do professor e sua capacidade para fazer que essa consciência seja acessível a outros como ajuda para alcançar conhecimento e habilidades, é um ponto crucial em sua teoria. A educação levada a cabo pelo professor é uma continuação do processo que cria a sedimentação e apropriação necessária dos conhecimentos. A educação sem educador (com habilidades inatas ou capacitado), em sua concepção, é impossível de ocorrer (Goes, 2000).

Vygotsky acreditava na importância do estudo sobre a consciência para a ciência psicológica. Na época de 1924, na Rússia dominava a teoria da reflexologia

para o entendimento de qualquer fenômeno do comportamento. Inclusive Vygotsky, que já sinalizava outros caminhos, a teoria da origem social da consciência, foi influenciado pela reflexologia, sugerindo a teoria do reflexo-excitante reversível, que consiste de um reflexo produzido por determinada sensação psíquica, que, em seguida, se transforma em excitação para outro reflexo em ação contínua. Na interação social e no aprender por toda a vida, na construção das funções psicológicas superiores a escola é um período e local propício ao desenvolvimento dos processos que compõem a consciência. Na escola há a formação da consciência pelas interações com a cultura, símbolos e instrumentos estimulados pelo educando e sua história transformadora. A formação das funções psicológicas superiores é um processo qualitativo, quantitativo, contínuo e reversível com o social e o meio (Lordello & Tenorio, 2010).

Por ocasião da Revolução Russa de 1917, havia graves problemas educacionais, com uma grande incidência de analfabetos. Vygotsky estava empenhado em formar professores com recursos didáticos necessários e suficientes para trabalhar na formação da consciência socialista dos alunos russos. A interação com pessoas mais desenvolvidas produz mudanças estruturais na consciência, a qual, em sua manifestação, pressupõe um processo e produtos de interações cerebrais dinâmicas no tempo e espaço pela mediação das experiências acumuladas (Toassa, 2006).

Sendo um estudioso contumaz de várias ciências, Vygotsky pôde detectar na sociabilidade da linguagem as origens das interações psíquicas que formulam a consciência humana. As palavras verbalizadas pelo outro e pelo sujeito são estimulantes e reversíveis, sendo a fonte do comportamento e da consciência. Vygotsky se inspirou no materialismo dialético como mediadora de como pensava a teoria psicológica e a prática da mesma seria a constatação para a construção de uma psicologia concreta do homem. Os signos e instrumentos são uma autoestimulação, podendo a realidade ser

mentalizada na ausência do real, exercitando na abstração a criação da consciência. Na construção do psiquismo humano, a consciência é um processo e, ao mesmo tempo, um produto num sistema aberto e reversível (Toassa, 2006).

A psicologia tem a missão de compreender o sujeito em suas particularidades (singularidade) e essas características contêm a internalização das interações vividas bem como a sua história e o social. Nessa busca das particularidades do sujeito reside a apreensão do processo pelo qual se dá a construção da consciência. Para Vygotsky, cabe à psicologia a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, isto é, entender a origem social da consciência pelas mediações do pensamento, linguagem e vontade (Aguiar, 2000).

Ainda segundo Aguiar (2000), ao longo de sua trajetória histórica e social no mundo, para a teoria psicológica de Vygotsky, o sujeito da ação está em contínua atividade nas interações reversíveis com o meio no qual produz a sua existência. Essa é a condição humana, ao contrário da natureza humana, na qual o histórico e social não interferem, o humano constrói suas formas de pensar, agir e sentir moldando a sua consciência no tempo e espaço. Em 1924, Vygotsky já sugeria a origem social da consciência através dos signos, dos instrumentos e da mediação pela palavra. A linguagem também produzida pelo social e historicamente é fundamental na constituição da psique do sujeito, isto é, de sua consciência. A palavra estimula a expansão do pensamento como também a elaboração sócio-histórica da consciência pelas interações das mediações dos signos. Essa consciência contém a realidade objetiva social transformada em psicológica. Esses processos contínuos e sempre em criação produzem os sujeitos nas maneiras de pensar, agir e sentir. Assim, o ser humano internaliza uma atividade com significado mediado semioticamente, produzindo a consciência. A compreensão da origem da consciência pode ser encontrada no

significado da palavra. A significação não é algo pronto, mas elaborado conforme o contexto, isto é, dinâmico no tempo e espaço.

2.1.7. Mediação.

As experimentações são os alicerces do aprendizado e do desenvolvimento do educando, assim experiência é o que nos passa, o resultado é o que acontece de dar certo ou errado, se expondo outra vez. Nas análises etimológicas da palavra, vemos as ideias de perigo, limite, fronteira, travessia. Essa contribuição nos ajuda a pensar em possíveis distinções conceituais entre os termos vivência e experiência. Se esses sentidos de experiência são extremamente fecundos, vale lembrar e explorar aqui outros dois sentidos: um deles é o enraizamento da experiência, o que é internalizado, fazendo parte do educando, constituindo sua história no mundo profissional. O outro sentido diz respeito àquilo que não só passa, mas fica, que persiste, que perdura, que reitera, que significa para o sujeito do processo educativo (Smolka, 2006).

Segundo Oliveira (2004), para exercer o direito constitucional à educação básica, os jovens e adultos não encontram na psicopedagogia um aporte teórico e suas generalizações para a concretude da ação educadora. Sabe-se que nessa atividade educacional é fundamental aprofundar-se no conhecimento das práticas culturais dos sujeitos e suas atividades no uso dos instrumentos, dos signos, do olhar para si próprio e do meio exterior. Apossando-se desses conhecimentos, pode-se tentar estabelecer uma comunicação mais inteligível com os instrumentos, signos e modo de pensar da escola sistematizada. Se assim o fizer, pode a escola absorver alunos integrais para a realização de sua meta, ou seja, a superação da exclusão com formação profissional e cidadania. O local físico escola seria apropriado e internalizado como espaço social e atrativo de aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria sócio-histórica e cultural do indivíduo carrega em seu bojo as relações humanas, de como elas evoluíram no tempo e espaço e a produção dos seres humanos em todas as áreas do conhecimento com intersecção cultural de onde está inserido. O projeto político-pedagógico das escolas deve ser uma produção coletiva dos envolvidos no processo de ensino. O aluno não é uma folha em branco, pois não se aprende só na escola, traz experiências de sua vivência, que devem ser exploradas em suas potencialidades e alavancadas dentro da amplitude individual da zona de desenvolvimento proximal pela mediação do professor, que leva o aluno a produzir o que não poderia fazer só naquele momento de desenvolvimento individual. Essa mediação do professor é a causa de dúvidas e estímulos que, superados, tornam-se apropriação da zona de desenvolvimento real do aluno. Nessa construção aluno-professor-escola, o método da práxis deve ser utilizado e não apenas informado ao sujeito da aprendizagem. Os conteúdos teóricos também são importantes para se apropriar da produção humana e do curso e perfil estabelecido para o profissional, desviando-se dos paradigmas usualmente estabelecidos nas escolas. Assim, a mediação, processo complexo de variadas conexões com o mundo exterior, desenvolve as funções psíquicas superiores nos humanos (Berni, 2005).

Estudando a teoria histórico-cultural de Vygotsky, Berni (2005) fez as seguintes considerações sobre as práticas pedagógicas: sociais são as relações humanas; históricas nas caminhadas através da filogenia e ontogenia; culturais em relação à produção humana individual e coletiva; o aluno tem que aprender para se desenvolver e só aprende o que tem significado para ele naquele espaço e tempo; o agente professor deve ser o problematizador, estimulando as soluções em função das características individuais; a escola deve ser um local onde o aluno exercite sua cidadania e construa a competência profissional; as práticas de sala de aula, local onde as interações são mais

próximas com os outros e o professor é um outro nesse processo de busca pelo conhecimento; o erro configura novo início para o ensino-aprendizagem, ou seja, a retroalimentação construtiva. Com essas ações, aluno-escola-professor, pretende-se formar um indivíduo com preparo para mudar sustentavelmente o meio e a si mesmo com autonomia crítica e participação social.

De acordo com Aguiar (2000), o homem e a sociedade vivem uma relação contínua de mediação. O sujeito recebe as influências da sociedade nas interações, a qual é a mediadora do ambiente social para a internalização pelo sujeito do mundo exterior. Por outro lado, para que a sociedade receba as ações do homem, este é o mediador para a transformação do social. Essas relações mediadas, ora pelo sujeito ora pela sociedade, é um fenômeno reversível em que um contém o outro sem serem iguais, permanecendo com suas identidades.

2.1.8. Internalização.

Na construção das funções psicológicas superiores, os instrumentos e os símbolos que possuem relativa importância ou significado para o sujeito da ação são objetos de mediação do aprendizado e desenvolvimento do indivíduo. Os instrumentos, como nas ciências da natureza, incorporam informações do mundo real para o interior do experimentador, no caso da psicologia, o sujeito da aprendizagem e do desenvolvimento. Os símbolos podem ser percebidos pela sensibilidade e amadurecimento dos indivíduos. Mesmo sendo duas ações de mediações, instrumentos e símbolos, independentes, pode haver momentos de sobreposições em suas ações para a internalização, reconstrução interna de uma operação externa, das funções psicológicas superiores. Ao longo da aprendizagem e desenvolvimento, a mediação faz uso de outros recursos além de instrumentos e símbolos como a atividade cognitiva, a abstração e os sentimentos. Nesses processos de aprendizagens e desenvolvimentos, as

interações entre os indivíduos e a natureza são dinâmicas e ambos sentem a alteração com objetivo de controlar a natureza em que o sujeito é parte integrante (Vygotsky, 2010).

Em relação ao conceito de internalização, pode-se afirmar que, após longo tempo de vivências interativas e passando por transformações com os meios culturais, usos e costumes sociais com todas as suas histórias, é a psicologia do ser humano complexa a ser compreendida em toda sua dimensão de vida material (Vygotsky, 2010).

2.2. Teóricos da educação de jovens e adultos

A base teórica para a sustentação do currículo integrado no PROEJA deu-se a partir do conceito do trabalho como princípio educativo apoiado epistemologicamente no materialismo dialético. Nesse sentido, ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico da produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão (Frigotto, 2007).

Segundo Freire (1999), o professor deve ter uma postura crítico-reflexiva na condução do processo educativo no ensino de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Com mudança de comportamento, com capacitação ou não, deve-se incorporar integralmente a responsabilidade social e abandonar o hábito estereotipado de ser um transmissor de conteúdos acrílicos cumulativos (educação bancária) e ter uma atitude de educador problematizador junto aos discípulos da aprendizagem.

Ainda tomando as palavras de Freire (1999), o professor, se não estiver preparado para transitar em estado de humildade com o adulto no processo educacional, pode, pela omissão em se capacitar, guilhotinar o sujeito objeto do programa nesta árdua tentativa de inserção profissional. O educador deve respeitar e entender a leitura de mundo, com toda a subjetividade que o educando traz nesse retorno à escola. Essa

aprendizagem e internalização dessas verdades do mundo são influenciadas pela história cultural e de classe desses indivíduos. Saber escutá-los, respeitando as diferentes experiências, não significa concordar ou acomodar-se com suas verdades de mundo, mas se aproximar do seu modo de estar no mundo e de sua inteligência. Assim, infla-se a confiança das relações, também como estratégia para o aprendizado e a formação integral do ser humano, instigando neste uma ação mais crítica dos fenômenos em vez de uma leitura ingênua de seu meio. O professor não será na integralidade igual aos alunos do processo educacional, mas um parceiro confiável no direito de ter sonhos e estar em um mundo cheio de oportunidades.

O educador comprometido com o PROEJA estará sempre questionando suas práticas em todos os atos de ensino-aprendizagem realizados diuturnamente para melhorar a próxima atuação com outras problematizações. As mudanças e transformações são necessárias a uma prática pedagógica adaptada aos diferentes contextos culturais e sociais. Transmitir cultura e ciência para o educando, pois o professor não é dispensável, demanda ousadia, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 1999).

A construção e a moldagem curricular para o PROEJA não são uma simples remontagem dos modelos nos quais os docentes transitam com facilidades em suas tessituras. Os alunos desse programa não chegam à escola como folha em branco, mas carregam fortes experiências de vida pelo trabalho existente em seu contexto. Esse trabalho internaliza em sua subjetividade todo o pensar de seu mundo e são capazes de apropriar-se do conhecimento científico sistematizado da escola exercitando no tempo o pensamento abstrato. Para o êxito do programa, a escola e os docentes devem pesquisar e desenvolver estratégias e métodos apropriados que atendam às reais necessidades desses sujeitos excluídos da escola na idade certa. Toda essa complexa atividade

educativa tem a meta de garantir a permanência do aluno na escola de qualidade e transformá-lo para que tenha uma consciência crítica construtiva e participativa em seu mundo vital (Kuenzer, 2005).

Quando o candidato a educador é selecionado por quaisquer instituições de ensino, esse é simplesmente um técnico da área de graduação. Esse professor ou outro já atuando há tempo devem conhecer em profundidade as teorias e a práxis em suas áreas de atuações, oportunizando com desenvoltura a contextualização. Além desses conhecimentos técnicos, devem se apropriar de práticas pedagógicas sendo realimentadas com suas práticas com os alunos em sala de aula. Esse é um processo permanente e contínuo do educador (Tardif, 2002).

Nesse contexto de implantação de cursos oferecidos a mais essa camada da população alijada das oportunidades de apreenderem os conteúdos do Ensino Fundamental e Médio e, considerando os obstáculos na feitura de um currículo integrado, as escolas estão entregando aos sujeitos a certificação vazia. Esta pode ser caracterizada como uma inclusão aparente, pois os alunos poderão ser excluídos pelo mundo do trabalho, frustrando a expectativa de formas dignas de vida. Na realidade da população brasileira, os processos de inclusão excludente nas escolas e fora delas e exclusão includente no mundo do trabalho estão muito bem atrelados dialeticamente cumprindo as exigências do sistema político no Brasil, o capital (Kuenzer, 2005).

Na reconstrução dos sujeitos, jovens e adultos que voltam impregnados de subjetividades adquiridas em seu contexto não devem ser acolhidos nos modelos de ensinamentos para crianças e adolescentes. Há, nesse cenário de educar, três atores que devem interagir para o desenvolvimento do aluno. Estes, com seus saberes de vida, os professores, também com seus saberes da própria experiência de educar, e a sistematização cultural e científica da escola, que devem se interseccionar em salas de

aulas e laboratórios e caminharem juntos na aprendizagem pela mediação do professor num ato continuamente reversível (Marques, 2006).

No processo educativo, o capital humano edificado na escola ou na natureza é engendrar no sujeito a capacidade de trabalho e produção. A educação de qualidade produz entre os indivíduos as diferenças de potencial de trabalho, renda e mobilidade. O trabalho não é apenas emprego, ocupação remunerada e treinamento, mas através do qual as pessoas concebem a satisfação das necessidades de sua existência. Nesse processo, para satisfazer seus desejos de bem-estar social, vende ou troca qualquer coisa, inclusive o próprio trabalho ao capital. No sistema capitalista de acumulação e redução de custos, a escola passa a ser mediadora em sua condição de improdutividade na produção de mão-de-obra. As falhas crônicas no ensino não são apenas por falta de recursos financeiros e humanos ou incompetência dos docentes, mas é uma decorrência do capitalista monopolista. Quanto à formação técnica, as empresas preferem resolver esses treinamentos internamente prescindindo de escolas. Como o trabalho é cada vez mais simplificado, o trabalhador não necessita de muita qualificação, o que acaba reduzindo custos. Mesmo sendo assistencialista, a merenda escolar é uma fonte de renda para as empresas fornecedoras de alimentos e o mesmo vale para os fabricantes de microcomputadores. O Estado não está focando os interesses públicos, mas o capital privado, fornecendo recursos improdutivos dentro do sistema para fortalecê-lo (Frigotto, 2010).

Como o estado capitalista, em função de seus interesses, não oferece escolas de qualidade (produtividade da escola improdutiva), os sujeitos que não encontram emprego ou são excluídos do mercado (exclusão includente), concebem em sua subjetividade a noção de incompetência profissional e a capacidade de aprender se

subjuga ao mercado. Assim, esses sujeitos, vítimas do sistema, são conduzidos a se culpar pelo fracasso, isto é, algozes de si mesmos (Frigotto, 2010).

A escola ainda mantém a divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, organização e execução do trabalho, que é histórica, e conduz a escola ao fracasso. A escola politécnica construída para o futuro conduz o sujeito para o desenvolvimento intelectual, físico e à formação científica e tecnológica. Na escola deve haver a indissociabilidade do ensino com o trabalho produtivo, onde os sujeitos fazem do o trabalho a sua existência como cidadãos (Frigotto, 2010)

CAPÍTULO III

Método

3.1. Tipo de estudo

Nesta tese foi adotado o método não experimental e quantitativo, pois não foram manipuladas as variáveis, e as perguntas foram elaboradas e dirigidas aos atores, analisando a posteriori as respostas das mesmas em termos numéricos de média e desvio padrão.

3.2. Participantes e amostra

Os participantes desta pesquisa foram professores e alunos dos cursos na modalidade PROEJA do IFMT, campus Cuiabá. A amostra foi composta de um subconjunto de 58 professores, de um total de 60 docentes que estavam ministrando aulas no PROEJA nos cursos de Edificações, Eletrotécnica, Refrigeração e Ar Condicionado. A justificativa para tal número reside em dados informais que dão conta de que o referido campus teria 60 professores que ensinavam no programa PROEJA, todavia dois professores não se dispuseram em responder. Os critérios para a participação dos professores foram: ministrar aulas em um dos cursos de PROEJA; ser professor efetivo com, pelo menos um semestre de contratação; estar lotado no núcleo comum (Ensino Médio) ou no núcleo técnico e aceitar participar.

A amostra de alunos foi de 116 participantes, em um universo de 200 alunos regularmente matriculados. A justificativa para tal número reside nos critérios descritos em seguida e no grande número de evasão constatado à época da aplicação do questionário e confirmado pelos docentes de que havia poucos alunos frequentando os cursos. Os critérios para participação dos alunos foram: estivessem regularmente matriculados em quaisquer semestres, frequentando os cursos e tivessem disponibilidade e vontade de participar.

Por informações de técnicos educacionais e professores, a população nos cursos PROEJA no IFMT/Cuiabá era de 630 nos três cursos oferecidos regularmente no período noturno das 18h 50min às 22h 25min, com quatro aulas por noite.

Considerando a evasão de 76 %, e as frequentes ausências às aulas, foi necessário voltar outras vezes às salas de aulas procurando os alunos que não tinham respondido ao questionário para se chegar à amostra de 116 participantes nas três turmas.

3.3. Instrumento

O instrumento consistiu de dois questionários (apêndices A e B) com questões fechadas versando sobre: a eficácia da matriz e das ementas para garantir a cidadania e a formação profissional; a infraestrutura disponibilizada pelo IFMT para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional; os métodos e estratégias dos professores do IFMT para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional; o significado que os alunos do PROEJA dão a esta formação; níveis de satisfação dos alunos do PROEJA com esta formação.

Quanto às respostas às questões fechadas, havia um número fixo de alternativas para serem escolhidas como respostas. No modelo selecionado, escala Likert, há cinco alternativas como escolha da resposta: Discordo completamente; Discordo; Nem concordo nem discordo; Concordo; Concordo completamente ou Nada; Pouco; Mais ou menos; Muito; Completamente ou Nunca; Raramente; Às vezes; Frequentemente; Sempre ou Sim; Não.

3.4. Procedimentos

Inicialmente o projeto de tese foi apresentado ao IFMT, Campus Cuiabá, responsável pela coordenação e funcionamento do PROEJA, para que concedesse a

autorização para a realização da pesquisa. Após anuência da referida instituição, o projeto foi submetido, conforme Resolução 196/96, anterior a 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências da Saúde, através do site Plataforma Brasil, com protocolo nº 0379/12 e CAAE: 07232312.1.0000.5188 (anexo I).

A partir disso, viabilizou-se o contato com os professores e alunos para a coleta de dados, respeitando a garantia do anonimato acerca dos seus depoimentos mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A aplicação do instrumento, tanto com professores quanto com os alunos, foi autoaplicável sendo que, no caso dos alunos, ocorreu coletivamente em sala de aula. No caso dos professores, a aplicação foi individual, mediante disponibilidade dos mesmos. Em ambos os casos o pesquisador permaneceu junto para esclarecer eventuais dúvidas.

3.5. Análises dos dados

Os dados foram analisados a partir do programa Pacote Estatísticos para Ciências Sociais (SPSS) baseados nos textos de Field, (2009) e Pereira, (1999). Com o banco de dados lançados no programa do SPSS, a análise foi realizada com a utilização de estatísticas descritivas com medidas de tendência central, média e dispersão com o desvio padrão e testes t. Quando houve necessidade, os dados foram agrupados, fazendo a recodificação de valores, como realizados com as idades, rendas, dependentes.

A média fornece um valor típico da amostra ou população, mas muito dispersas em valores a média pode assumir além do valor central. O desvio padrão, raiz quadrada da variância, indica o quanto o conjunto de valores pode assumir em torno da média. Quanto maior o desvio padrão mais dispersos estão os valores da medida central. A estimativa da média com o respectivo desvio padrão indica que a média pode estar com aproximadamente 70 % de confiança no intervalo de um desvio padrão para

mais ou para menos em relação à média numa curva função de distribuição. No capítulo de resultados e análises dos alunos, dos professores e nas considerações finais foram indicadas as médias no corpo do texto, os desvios padrões. As respectivas médias se encontram na Tabela referentes aos objetivos.

O teste t é um teste paramétrico e a amostra deve ter uma distribuição normal. O teste t independente é usado quando os participantes tomam parte em uma das duas condições, na comparação das médias. Nessas comparações com significância ou não no teste t padronizado, recomenda-se usar o intervalo de confiança de 95 %. Se ocorrer uma diferença entre as duas condições, representado pelo valor de t, e a probabilidade do evento for abaixo de 0,05 (adotado) e considerando a hipótese nula verdadeira, de igualdade entre os dois valores, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a alternativa de que os valores médios são diferentes (Dancey & Reidy, 2006).

CAPÍTULO IV

Resultado e discussão

Análise do ensino no PROEJA do IFMT/Cuiabá na perspectiva dos alunos

4.1. Descrições dos dados sociodemográficos

A participação da mulher no programa educacional PROEJA é de 13 % da amostra estudada. A mulher excluída da escola na época certa não estava voltando à educação formal com a mesma participação dos homens. Pesa contra elas o trabalho doméstico, a não aceitação pelo parceiro que ela volte a estudar ou a oferta de cursos não adequados ao seu perfil. Quanto à submissão ao esposo, segundo Lôbo (2004), a estrutura familiar patriarcal legitima os poderes do masculino, mas no século XX esses valores começaram a ser questionados. No Brasil, a partir da Constituição de 1998, a família passou a ter o sentido de colaboração, liberdade, responsabilidade e não hierarquizada.

Havia uma aluna na faixa dos 35 anos de idade, cujo marido era contra ela voltar a estudar, porém ela tinha a determinação em mostrar a ele que era capaz de concluir o curso no PROEJA apesar do pessimismo do esposo de que ela não seria capaz de aprender. Queria poder ensinar ao parceiro as técnicas apropriadas em um diálogo de iguais.

Os homens são maioria, 82 % dos alunos pesquisados. Segundo Moura (2008), no curso de Edificações do PROEJA no Instituto federal do Rio Grande do Norte, 60 % dos alunos eram homens. O IBGE (2010), em seus dados, informa que as mulheres são menos excluídas das escolas na idade certa, 16 % de homens e 14 % de mulheres.

Em relação aos dados sociodemográficos, verificou-se que a idade variou de 18 a 65 anos, com média de idade igual a 34,3 anos, e desvio padrão de 9,4 anos por

causa dos valores extremos estarem muitos afastados da média. A idade dos participantes da pesquisa, entre 18 a 29 anos, considerados jovens, era 34 % da amostra, conforme Tabela 1. Outra faixa ainda de pouca idade em relação à expectativa de vida do brasileiro de 74 anos, foi de 30 a 40 anos, 40 % da amostra.

Para a OMS, a juventude está entre os 15 até 29 anos de idade, já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) considera jovens as pessoas com idade entre 15 a 24 anos e a de lei nº 12852, de 5 de agosto de 2013, que trata do Estatuto da Juventude considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. No censo do IBGE (2010), a população total na faixa de 25 anos de idade ou mais era 110.586.512 habitantes e 54.466.106 de indivíduos não tinham nenhuma instrução ou Ensino Fundamental incompleto, potenciais candidatos a frequentar o PROEJA. Na faixa de 30 a 40 anos de idade, a porcentagem foi de 40 % dos alunos pesquisados, talvez porque havia em 2010, segundo IBGE, 16.204.251 pessoas acima de 25 anos de idade que tinham o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio incompleto, cidadãos excluídos a serem atendidos pelo PROEJA.

Tabela 1

Dados sociodemográficos dos alunos.

Variáveis	Alunos do PROEJA	
	f	%
Sexo		
Masculino	101	87
Feminino	15	13
Faixa etária		
18 a 29 anos	39	34
30 a 40 anos	46	40
41 a 50 anos	22	19
51 a 60 anos	06	05
Acima de 60 anos	02	02
Faixa etária em que parou de frequentar a escola		
9 a 15 anos	12	11,9
16 a 19 anos	53	52,5
20 a 24 anos	20	19,8
25 a 29 anos	15	14,9
30 a 34 anos	1	1,0
Renda Familiar		
430 a 622	7	6,4
623 a 1244	51	46,4
1245 a 1866	27	24,5
1867 a 2488	11	10,0
2489 a 3110	11	10,0
3111 a 3732	1	0,9
3733 a 4354	2	1,8
Número de dependentes		
1 a 2	31	28
3 a 5	74	67
6 a 8	4	3
9 ou mais	1	1

Nota. F=frequência %=Porcentagem válida.

Quanto à idade, verifica-se que no PROEJA do IFMT/Cuiabá há constatação da juvenilização, isto é, muitos jovens, 34 % na faixa de 18 a 29 anos de idade, estavam retornando à escola para completar a escolarização básica garantida como um direito

constitucional para o exercício da cidadania e formação profissional, conforme Tabela 1. Entre 30 a 50 anos de idade, havia 59 % dos alunos participantes da amostra que provavelmente estavam há muito tempo fora da escola, sem o exercício da educação formal, requerendo educadores capacitados nesse trato com a educação de jovens e adultos e principalmente de ciências e tecnologias nos três cursos técnicos ofertados na modalidade PROEJA.

Se se considerar a idade acima de 30 anos, a porcentagem é de 66,0 %, da amostra de alunos que terão dificuldades naturais de aprendizado e agravadas se os professores não forem devidamente preparados para transitar pelo mundo real dos alunos. Supondo-se que os alunos da faixa de 18 a 29 anos de idade possuem maiores facilidades de fazerem as conexões da prática com os conteúdos teóricos escolares, podem ser prejudicados no seu desenvolvimento no atual sistema de heterogeneidade de alunos por classe.

Esses dados corroboram o que Di Pierro et al. (2001) encontrou acerca do Ensino Supletivo e de outros cursos de educação para jovens e adultos na América Latina, sobre a juvenilização da EJA. Aspecto na mesma linha é identificado por Haddad (2000), de que os programas de educação de jovens e adultos sempre foram dirigidos a indivíduos já maduros e idosos, mas se constituíram de grande procura por adolescentes excluídos da escola, devido inclusive à necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar. Dados do IBGE (1997) indicavam que no estado de Mato Grosso, 47,5 % dos alunos do Ensino Supletivo haviam abandonado o ensino regular para trabalhar. Embora não seja a mesma amostra, passados 16 anos esta tese constata aspectos semelhantes.

Dentre os alunos participante desta pesquisa, 52,5 % tinham entre 16 e 19 anos de idade quando deixaram de estudar, conforme Tabela 1. Por necessidade de renda

para ajudar no sustento da família, na faixa de 9 a 24 anos de idade, 84 % da amostra pesquisada deixaram de frequentar a escola na idade certa. Segundo o IBGE (2010), 38 % dos jovens entre 18 e 24 anos de idade estavam fora das escolas e 27 % eram do sexo feminino. No Brasil, jovens de 15 a 17 anos de idade que estavam fora da escola eram 16 % de homens e 14 % de mulheres e quando voltam em idade adulta estas se apresentam em menor número em relação aos homens.

Dados do IBGE (2010) mostram que no estado de Mato Grosso 16 % entre 15 a 17 anos de idade estavam fora da escola em relação à região do centro-oeste brasileiro e 2,8% entre a idade de 6 a 14 anos de idade, período de frequentar o Ensino Fundamental.

Por necessidade de qualificação profissional, 86,1 % da amostra pesquisada estavam tentando se adequar às exigências do mundo do trabalho através do PROEJA. A idade média de quando pararam de estudar foi de 19,5 anos de idade com desvio padrão de 4,5 anos de idade.

A renda familiar de 46,4% dos alunos participantes, conforme Tabela 1, está na faixa de um a dois salários mínimos, à época da pesquisa, em outubro de 2012, de R\$ 622,00 a R\$1244,00. Nesse caso a mediana de R\$ 1244,00 e a moda de R\$ 800,00 são mais significativos com a realidade salarial desses alunos. Ressalta-se que, segundo os dados do censo do IBGE (2010), 79 % da população brasileira sobreviviam com até dois salários mínimos, confirmando que os dados desta tese não estão fora da realidade do Brasil. A renda média dos brasileiros era de R\$ 767,02 e a renda média dos mato-grossenses era de R\$ 735,32. Nos centros urbanos do Brasil, 36 % não possuíam rendimentos e 4,8 % recebiam um salário mínimo. Ainda há cidadãos na pesquisa realizada, 6% desses profissionais práticos que recebiam pelo trabalho um salário mínimo de R\$ 622,00, em outubro de 2012, ou menor do que este valor. A moda de R\$

800,00, resultante da amostra pesquisada, não estava muito diferente da média nacional, segundo pesquisa divulgada pelo (IBGE, 2010).

A maior concentração de dependentes, com 67 % da amostra pesquisada, foi de 3 a 5 pessoas por unidade familiar. Segundo o IBGE (2010), a composição média das famílias brasileiras era de 3,1 pessoas e nas regiões mais pobres do Brasil pode chegar a 4,2 pessoas, ou seja, dentro da média nacional.

Os dados sociodemográficos revelaram que os alunos do programa educacional PROEJA, do IFMT/Cuiabá, fazem parte de um grupo significativo da população brasileira que recebe entre 1 e 2 salários mínimos, com 3 a 5 pessoas por família, que deixaram de estudar na faixa de 15 a 16 anos, o que corrobora os dados do IBGE, contrariando pensadores brasileiros como Cláudio Moura Castro, o senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, que defendiam o investimento apenas em crianças porque os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças (Beisiegel, 1997).

Pelo contrário, os dados aqui revelam uma população de jovens e principalmente de adultos (40% na faixa de 30 e 40 anos) que foram fazer o PROEJA, não se conformando com o seu estado educacional carentes de aprendizagem para a cidadania e a profissionalização. Mesmo que haja uma inclusão excludente, segundo Kuenzer (2005), os adultos de hoje, excluídos da escola no passado recente, retornam através PROEJA, que significa, na subjetividade do sujeito, a expectativa de ascensão social e técnica para o exercício da cidadania.

Di Pierro et al. (2001) considera a grande presença de jovens na EJA/PROEJA e constata a não permanência dessas pessoas na escola na idade certa, retornando mais tarde nos cursos que deveriam atender aos adultos. Os motivos desses “fracassos

escolares” são vários, dentre os quais a renda familiar reduzida pelas desigualdades socioeconômicas vigentes no Brasil, o que leva os filhos à inserção precoce no trabalho. Esta tese constatou que as pessoas abandonavam a escola com maior incidência entre 15 e 19 anos de idade quando deveriam estar na escola, enfoque dado por Haddad (2000) sobre a educação dos excluídos e sua viabilização pedagógica. Não buscavam a profissionalização, mas o direito à escolarização. Concepção também encontrada em Andrada (2010) e outros autores que focalizavam em suas pesquisas como incluir essas pessoas para exercer a cidadania.

4.2. Infraestrutura disponibilizada pelo IFMT/Cuiabá para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional

Pressuposto:

A baixa frequência de aulas práticas e falhas no sistema de comunicação contribuem para a evasão ou formação profissional com falhas e consequentemente a não inclusão.

4.2.1. Análise estatística descritiva.

Os alunos participantes da pesquisa ficaram sabendo do programa educacional PROEJA através de amigos, com média de 3,78, caracterizando o Concordo da escala adotada, diferenciando-se das outras médias menores, conforme Tabela 2. Na televisão pode ter havido informações nos noticiários locais, sendo que alguns alunos assistiram e divulgaram para que os companheiros de trabalho se informassem do curso. De posse desses dados, pode-se concluir que a instituição utilizou para divulgar seu exame de seleção e inscrições apenas o instrumento internet, como é executado atualmente, segundo informações do próprio IFMT. Isso confirma o pressuposto de que a escola possuía deficiências de informações, pois, como foi visto nos dados sociodemográficos, principalmente em idade e renda, parcela significativa tinha remuneração de moda igual a R\$ 800,00 e idade entre 30 e 50 anos de idade e, provavelmente, não acessavam a

internet costumeiramente em função do custo do computador e provedor que iria absorver parte da renda em torno de 35% (Cálculo estimado pelo autor).

Tabela 2

Avaliação dos alunos acerca da infraestrutura

Variáveis	Alunos do PROEJA	
	M	DP
Acesso à informação		
11- Fiquei sabendo do programa educacional PROEJA através de amigos.	3,78	1,16
12- Fiquei sabendo do programa educacional PROEJA através da internet.	2,54	1,17
13- Fiquei sabendo do programa educacional PROEJA através de painéis nas ruas da cidade.	2,03	1,05
Aulas práticas		
16- As aulas são em sala de aula.	4,34	0,75
17- As aulas são em laboratórios	2,44	0,91
18- Nos experimentos realizados em laboratórios há muitos alunos por bancada.	2,91	1,2
19- Nas aulas de laboratórios, os equipamentos para os experimentos já estavam prontos para uso.	2,89	1,5
21- Se houver contextualização e muita prática de laboratórios na Escola, o aproveitamento será muito produtivo.	4,28	0,92
22- Com poucas práticas de laboratórios, sinto-me desestimulado em fazer maior esforço para acompanhar bem o curso.	3,71	1,16
Causas para a evasão		
20- Se houver contextualização e muita prática de laboratórios na Escola, a evasão poderá diminuir	3,54	1,23
44- A evasão (desistência) é por causas particulares dos alunos.	3,40	1,20
45- A evasão (desistência) é por causas dos professores.	2,44	0,96
46- A evasão (desistência) é causada pela própria escola.	2,80	1,17

Nota. M= Média, DP= Desvio padrão.

Com a média de 4,34, os alunos participantes da amostra pesquisada responderam que as aulas eram ministradas frequentemente e sempre em salas de aulas e não em laboratórios, conforme Tabela 2. As aulas para os educandos do PROEJA, sujeitos atrelados ao fazer diário na efetivação da aprendizagem com a vida, não devem ser submetidos a um ensino com ênfase na abstração do real. Pela alta porcentagem de

alunos que responderam que as aulas são frequentemente ou sempre em salas de aulas, pode-se constatar a não execução da práxis. A transição de uma história cultural impregnada de símbolos e significados práticos para um mundo de abstrações da escola sistematizada tem que ser psicopedagogicamente construída com a participação da instituição - aluno - educador. Logo, os dados revelam que a relação aluno-professor-escola, cujo método da práxis deve ser praticado e não apenas informado ao sujeito da aprendizagem, segundo Berni (2005), não ocorre no PROEJA e no ensino de ciências e tecnologias no IFMT de Cuiabá, de modo que a escola não exerce seu papel de mediadora estabelecendo conexões com o mundo exterior que contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desse modo, o IFMT de Cuiabá não funciona como preconiza Berni (2005), como um local onde o aluno exercita sua cidadania e constrói a sua competência profissional. A transição defendida pelo autor deveria se dar por intermédio de uma práxis que medeie teoria e prática e, no caso em questão, seria o laboratório, com a mediação dos instrumentos e de si mesmo nas relações interpsicológicas criando as bases para a intrapsicológica nos alunos.

Os alunos participantes da amostra que responderam que as aulas são em laboratórios forneceu uma média de 2,44, conforme Tabela 2, caracterizando a discordância dessa atividade escolar. Nesses processos a mediação permeia todo o desenvolvimento e construção das pessoas. Embasado nos trabalhos de Vygotsky, percebemos que a escola precisa funcionar para os alunos do PROEJA como mediadora na aquisição de elementos conceituais que oportunizem a internalização. Silvia (2011), em seu trabalho, também assevera que a teoria (ciência) e a práxis (técnica) são indissociáveis. Também Frigotto (2010) advoga a indissociabilidade do ensino com o trabalho produtivo, em que o sujeito se realiza como cidadão que deve iniciar na escola no aprender a fazer fazendo para o mundo do trabalho. Estando em uma instituição de

ensino técnico com objetivo de profissionalizar o cidadão, especificamente alunos do PROEJA, não é indicado o fazer não fazendo, contrariando os estudiosos dessa modalidade de ensino, inclusive o Documento Base do Ministério da Educação e Cultura (2007). Esses dados revelam a carência daquilo que Oliveira (2004) pontua como necessário para pensar, aprender e internalizar na vida cotidiana o que é realizado na escola.

Se houver contextualização e muita prática de laboratórios, o aproveitamento será muito produtivo, com média de 4,28. Os alunos tinham essa expectativa de que a maioria das aulas fossem ministradas em laboratórios. Contribuindo com a colocação anterior dos alunos, conforme Tabela 2, e com média de 3,71, estes afirmaram que, com poucas práticas de laboratórios, sentem-se desestimulados em fazer maior esforço para acompanhar bem o curso, o que pode comprometer o aprendizado e a inclusão. A contextualização de quaisquer áreas do conhecimento é fundamental para estimular a apropriação do conteúdo. A atividade do sujeito no trato com a teoria e prática com o acerto e o erro com o outro e a natureza faz o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A prática, com a contextualização permanente na escola, para a internalização, não é uma única oportunidade de fazer, mas em toda a existência escolar e depois na vida, para uma construção constante de conhecimentos teóricos e práticos através da aprendizagem e o desenvolvimento produzido na escola e no mundo do trabalho como princípio educativo (Machado, 2006; Vander Der Veer & Valsiner, 2009).

Berni (2005) e Rego (2011) defendem, baseados na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, através do uso da práxis e de instrumentos para a construção do conhecimento. Esse parece ser um método para ensinar fenômenos físicos para jovens e adultos por alavancar o desenvolvimento proximal, o que encontra consonância com os

dados desta tese, com média 4,28, que acreditavam que o recurso didático da contextualização e muita prática aumentam o rendimento escolar.

Machado (2006) também contribuiu com esse tópico afirmando que os laboratórios são fundamentais para a contextualização no processo de ensino-aprendizagem. Werlang et al. (2008) conseguiram aumentar o interesse pela disciplina de física e o índice de aprovação da turma apenas fazendo a contextualização através de programa de computador. Já Tardif (2002) é mais incisivo em afirmar que os professores devem dominar os conhecimentos teóricos das disciplinas e sua aplicação no mundo real para produzirem com desenvoltura as contextualizações com os alunos.

Nos experimentos, se há muitos alunos por bancadas, não houve uma concentração das respostas dos alunos, predominou a indecisão, com média de 2,91, o que demonstra uma atitude crucial desses alunos indiferentes no processo da práxis, com essa média próxima de 3. A escola que tem por meta ensinar o aluno a projetar, planejar, instalar equipamentos, fazer as operações e manutenções das máquinas necessita de bancadas individualizadas para que seus alunos possam aprender executando os experimentos propostos pelos professores. Por que os alunos foram indiferentes em relação a isso, se o ideal é um aluno por bancada para aprender a executar o experimento individualmente? No mundo do trabalho, o profissional estará de frente com a máquina defeituosa, enquanto o cliente espera a solução e muitas vezes o tempo é escasso.

Os alunos alegaram que os experimentos estavam preparados para a execução dos experimentos em laboratórios, com média de 2,89, que caracteriza uma posição de Discordo, tendendo aos indiferentes para com a prática. Os experimentos devem estar preparados com antecedência e o tempo do aluno na escola deve ser aproveitado ao máximo. Se os alunos fossem preparar os experimentos juntamente com o professor, o

tempo útil da prática seria menor, pois no período noturno o tempo de aulas já é reduzido. O método da práxis não pode ser garantido nesse caso para todos os alunos.

A evasão é um custo social e financeiro para a sociedade em quaisquer Institutos Federais e no de Cuiabá requer um diagnóstico em cada curso que apresente evasão e a intervenção no sentido de mitigá-la. A evasão no PROEJA do IFMT/Cuiabá foi estimada em torno de 76 %, como os dados se apresentaram, porcentagem extremamente preocupante para um programa de inclusão social, profissional e de cidadania. Deve-se também estabelecer parâmetros aceitáveis e colocá-los com meta a ser atingida pela escola, isto é, gestores administrativos e docentes. A média de que os alunos são as causas das evasões é de 3,40 e se houver contextualização e muita prática, a evasão poderá diminuir, a média é de 3,54, conforme Tabela 2, reforçando o lado prático das vivências forjadas com os instrumentos de trabalhos desses sujeitos que retornam à escola depois de muitos anos ausentes, conforme enfatiza Silvia (2011) e Machado (2006).

Apoiando-se na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky como mediação, signo, instrumento e zona de desenvolvimento proximal, o processo de atividade em sala de aula com a contextualização apenas computadorizada, a interação social dos discentes entre si e com o professor ocasionou resultados superiores na aprendizagem (Werlang et al. 2008).

Os educandos do PROEJA voltaram à escola com a prática da vida, mas trazendo experiências e marcados pelo tempo não vivido na escola formal e contínua. Havia muita expectativa de receber da escola esse suporte de construção dos conhecimentos e a própria instituição educadora não os reconhece como sujeitos de direitos e vira-lhes as costas como símbolo de não enxergá-los e significado de rejeitá-los, estimulando o sentido de que eles não conseguiram aprender e ser um profissional

competente. A escola permanece em seu modelo estereotipado no mundo das abstrações. O aluno sente que falhou e agora necessita do conhecimento profissional por exigência do mundo do trabalho e permanecer no mesmo, além do desenvolvimento e realização pessoal.

Esse cidadão retorna à escola em busca do diploma legal com suas práticas, entretanto a escola não enxerga, valorizando a abstração do real. O aluno do PROEJA não tem a abstração exigida pela escola, portanto ele se responsabiliza de novo pelo fracasso. Em relação aos professores, em seu questionário quase a totalidade dos participantes da amostra pesquisada respondeu haver muitas dificuldades em fazer a construção dos conhecimentos do ensino básico e técnicos com os alunos do PROEJA. Frigotto (2010) considera em suas pesquisas e faz reflexões sobre a educação profissionalizante, capital humano, para as classes menos abastadas da sociedade na perspectiva de libertar o sujeito do sistema exploratório ao longo do tempo histórico. Faz alusão a que o aluno internalize nas relações intersubjetivas dele com a escola como sendo um apêndice, um diferente e, em consequência, não inclui o indivíduo, realizando a inclusão excludente. Como consequência, a consciência internalizada nas relações com os outros é de que não é capaz de aprender e acompanhar o curso. Assim a escola reproduz a máxima da educação na sociedade capitalista, como diz o autor, a lógica excludente do capital.

Segundo Santos (2006), se a escola negligenciar a construção de um currículo adequado ao PROEJA, se a flexibilização do percurso do curso pelo aluno não for implantada e se a valorização de seus conhecimentos não for reconhecida, a evasão poderá ser esperada.

O MEC, com objetivos de atrair, garantir a permanência do aluno para terminar o curso PROEJA, criou, em 2008, a assistência estudantil no valor de

R\$100,00. Os alunos responderam que a assistência estimula a prosseguir no curso, com 65 % dos pesquisados. Os professores responderam que a assistência estudantil contribui para diminuir a evasão dos estudantes do PROEJA, com 90 % dos docentes que concordaram totalmente e concordaram parcialmente com essa bolsa. Esses dados do MEC não corroboraram o dado de evasão obtido nesta pesquisa no IFMT/Cuiabá.

As dificuldades que os sujeitos trazem consigo a escola não visualiza, pois esta enfatiza a abstração, os professores não usam laboratórios ou a escola não os disponibiliza. Assim, os alunos não veem meios de resolver as dificuldades, olham para si e se autorresponsabilizam. Esse fato é agravado quando os professores participantes desta pesquisa também responsabilizaram os alunos do PROEJA pelas dificuldades de ensinar, talvez sem reconhecerem que deixaram de estudar para trabalhar. Ainda, conforme a Tabela 2, os professores, com média de 2,44, e a escola, com média de 2,80, também possuem responsabilidades, mesmo em menor peso, pela evasão, segundo os alunos. Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas.

4.3. Métodos e estratégias dos professores do IFMT/Cuiabá para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional

Pressuposto:

- Os métodos e estratégias utilizados pelos professores no trato com os alunos do PROEJA podem contribuir para a inclusão.

4.3.1. Análise estatística descritiva

Tabela 3

Métodos e estratégias dos professores do IFMT/Cuiabá

Variáveis	Alunos do PROEJA	
	M	DP
Métodos e estratégias dos professores do IFMT/Cuiabá		
15-Os professores do PROEJA preferem realizar aulas práticas.	2,99	1,19
	4,10	0,90
27-Nas aulas os professores deveriam estar mais próximos dos alunos para conhecer em profundidade suas potencialidades e dificuldades no entendimento das ciências e tecnologias.		
28- Os professores têm contextualizado o conteúdo, mostrado como a teoria é aplicada.	3,49	1,00
29- Os professores do programa educacional PROEJA estão capacitados para ensinar ciências e tecnologias.	3,64	1,01
37-Tenho dificuldade em acompanhar os conteúdos porque os professores não retomam as aulas anteriores reforçando-as, em função do nosso tempo para absorção do conhecimento.	2,92	1,11
38-Tenho dificuldades em acompanhar os conteúdos porque os professores estão preocupados em cumprir o programa pré-estabelecido passando a outros assuntos.	2,99	1,11

Nota. M=Média DP=Desvio padrão.

A constatação, a partir das respostas dos alunos, revelou que os professores preferem aulas práticas, conforme Tabela 3, com média de 2,99, caracterizando uma situação de indiferença dos alunos se os professores utilizavam laboratórios ou não os utilizavam para contextualizarem os conteúdos teóricos.

Segundo Freire (2011), o relacionamento estratégico professor-aluno não foi democrático na criação da problematização para a descoberta prática das soluções orientadas, pois os alunos não conseguiram discernir a tendência do educador quanto à execução da práxis ou não, agravado com esta média de 2,99, gerando uma situação extremamente ruim para os alunos e a função de uma escola técnica pública onde são aplicados recursos da sociedade para a formação de técnicos competentes. Machado (2006) enfatiza que a contextualização e a prática dos conteúdos são fundamentais para

a fixação do aprendizado para esses alunos que já adquiriram muita prática no trabalho para a manutenção da vida desde muito cedo.

Com relação ao estar mais próximo, conforme Tabela 3, com média de 4,10, os alunos estavam solicitando esse procedimento didático dos professores nas aulas e fora delas, pois o processo educativo continua nas interações iminentemente humanas.

Segundo Freire (1999), escutar o educando não é só uma função orgânica, mas a interação do sujeito que escuta a fala do outro e suas diferenças produzindo a intersubjetividade. Para escutar tem que estar próximo, conhecendo as potencialidades e as necessidades de intervenções na aprendizagem. Recomendado por Beisiegel (1979), os professores devem estar próximos dos alunos e terem um profundo conhecimento de suas potencialidades e pontos onde há necessidade de apoio para a aprendizagem escolar, criando nessas interações vínculos afetivos na ação educadora. Na mesma linha, Ribeiro (1999) realça a importância da preparação dos docentes para atuarem na educação, principalmente de jovens e adultos e adicionando as competências dos professores às habilidades no trato do ensino das ciências e tecnologias. Ainda segundo Paiva (2003), a própria legislação aponta para métodos adequados a esses sujeitos que retornam à escola após muito tempo ausentes dos bancos escolares, mas carregados de experiências de vida através do trabalho como princípio educativo.

Com esse dado os professores deveriam estar juntos do outro, ser o outro em si mesmo e o outro diferente do EU para fazer a escuta de sua história de vida e penetrar em seu mundo, assim escrevia Molon (2009), estudando Vygotsky. Também o educador Freire (1999) reforça essa postura não só como estratégia de ensino, mas como um artifício para conhecer o aluno e como pensa o seu mundo.

Os alunos participantes da pesquisa responderam, com média de 3,49, que os professores estavam contextualizando, como os conteúdos teóricos são aplicados na

prática. Para explicar esse fenômeno da relação professor-aluno, há três alternativas: os alunos não compreenderam o significado de contextualizar o conteúdo teórico; o professor contextualizava verbalmente o fato concreto, considerando que o uso de laboratório não era o usual; o professor poderia estar contextualizando via computador ou solicitando a consulta à internet.

Os alunos participantes da pesquisa afirmaram, com média de 3,64, conforme Tabela 3, que os professores estavam preparados para ensinar ciências e tecnologias, pois todos eram graduados em cursos superiores e concursados, e os três cursos ofertados pelo PROEJA/Cuiabá eram de Eletrotécnica, Edificações e Refrigeração e Ar Condicionado, podendo, também, ser de outras modalidades de cursos técnicos existentes no campus. Conforme a diretoria de pós-graduação, do universo de 241 professores, 92 docentes eram especialistas, 101 eram mestres, 35 eram doutores, 13 docentes eram mestrandos e 54 docentes eram doutorandos. Eram bons profissionais técnicos, mas poucos são capacitados para lidar com jovens e adultos do PROEJA ou pouco municiados com recursos didáticos. Dentre os docentes participantes da pesquisa, 31 % fizeram pós-graduação nas engenharias, 16,7 % em educação, 12,3 % em linguagem, 7,1 % em informática, 2,4 % em gestão ambiental, 4,8 % em matemática, 2,4 % em biologia, 2,4 % em administração pública, 2,4 % em formação de professores e apenas 4,8 % em PROEJA.

Segundo Tardiff (2002), quando os pretensos candidatos a educadores são selecionados por quaisquer instituições de ensino, eles são simplesmente técnicos das áreas de graduações devendo ser capacitados na arte de ensinar, principalmente para jovens e adultos. Além desses conhecimentos técnicos, devem se apropriar de práticas pedagógicas sendo realimentadas com suas práticas com os alunos em sala de aula. Esse é um processo permanente e contínuo do educador.

Quanto às dificuldades de internalizar os conteúdos pela falta de intersecção dos assuntos novos com os anteriores no início de cada aula, os alunos responderam, conforme Tabela 3, com média de 2,92, que não necessitavam dessa revisão. Informalmente, constatou-se que alguns professores do IFMT/Cuiabá já se utilizavam da técnica didática de revisar tópicos anteriores antes de avançarem em novos temas, postura interessante no trato com jovens e adultos não acostumados ao rígido ensino seriado de disciplinas da escola formal. Os alunos adultos há muito tempo fora da escola sistematizada não estão acostumados a processar disciplinas diferentes e mais árduas através da abstração das ciências humanas e exatas desconhecidas do seu mundo prático, conforme apregoam Frigotto (2005) e também Oliveira (2004).

Os alunos disseram que há professores que estão preocupados em cumprir o programa, caminhando mais rápido com os conteúdos, o que dificulta o acompanhamento do curso em função de suas individualidades e tempo para internalizar os conteúdos, conforme Tabela 3, com média de 2,99, indicando a indecisão dos discentes quanto a esse comportamento dos professores. Situação complexa, pois os alunos não souberam avaliar seus pontos fortes e fracos em um curso onde se deve aprender a fazer fazendo para a realização profissional de nível médio, pois o sujeito irá realizar o trabalho com seus conceitos internalizados e suas habilidades manuais, principalmente nos cursos técnicos das ciências exatas.

Pode-se reportar a Freire (2011), o qual orienta o educador para mostrar vários caminhos sem que o sujeito siga o caminho do mestre, mas conhecendo-os também como estratégias de ensino, não se devendo fazer uso da educação bancária e apressada, mas um construtor de conhecimentos com conotação crítica do saber. O currículo integrado, principalmente para o PROEJA, deve ser muito bem concebido, segundo Kuenzer (2005), para não haver inquietação do professor em seguir em frente com o

conteúdo e ao mesmo tempo fazer o aprender desse aluno no momento da aula, não permitindo que ele novamente deixe a escola com a percepção de ser incapaz de aprender. Pode-se acrescentar a importância da flexibilização, segundo Oliveira (2004), nos cursos para os alunos adultos se adequarem e terem êxito nesse retorno à escola, minimizando a desistência. No estado do Paraná, em pesquisa realizada em 2011, os alunos também reclamavam de: muitas matérias para estudar e pouco tempo disponível extraclasse para fazer as tarefas; dificuldades de interações entre alunos e professores; e muita teoria no início do curso, o que incitava todos os tipos de adversidades.

Segundo Berni (2005), é o enraizamento da experiência aquilo que constitui sua história, mais o que é internalizado, aquilo que não só passa, mas fica, que persiste, que perdura, que reitera, que assume significado para o sujeito do processo educativo. Tudo isso, aliado às experiências de sua vivência em seu meio, são os elementos para o aprendizado, para o processo de conhecimento. O papel de mediador do professor deve ser explorar as potencialidades dos educandos. O agente professor devia ser o problematizador e estimulador de soluções a fim de fazer conexões com o mundo exterior para a produção coletiva dos envolvidos no processo de ensino. Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas.

4.4. O significado que os alunos do PROEJA dão a esta formação

Pressuposto:

- Os alunos buscam uma inclusão profissional.

4.4.1. Análise estatística descritiva.

Tabela 4

O significado que os alunos do PROEJA dão a esta formação

Variáveis	Alunos do PROEJA	
	M	DP
2- O exame de seleção foi muito difícil, pois estava há muito tempo fora da escola.	2,94	1,15
3- O exame de seleção foi fácil, pois as perguntas se referiam as situações práticas da vida.	2,96	1,16
4- O exame de seleção por entrevista é adequado para ingresso no programa, pois a meta é a inclusão social, conhecendo melhor os objetivos dos candidatos.	3,11	1,22
5-Na época do exame de seleção estava desempregado (a).	2,44	1,29
6-Na época do exame de seleção estava sem profissão definida.	3,08	1,26
7-Na época do exame de seleção estava com profissão definida.	2,89	1,33
8-Na época do exame de seleção estava empregado (a).	3,36	1,33
9- Fiz a seleção para uma nova opção profissional.	3,89	1,12
10- Com o curso no programa educacional PROEJA pretendo aperfeiçoar na profissão que exerço atualmente.	3,91	1,12

Nota. M=média DP=Desvio padrão.

A percepção dos alunos participantes da pesquisa de que o exame de seleção foi muito difícil, pois estava há muito tempo fora da escola, conforme Tabela 4, com média de 2,94, caracteriza quase uma indiferença dos alunos quanto a essa forma de ingresso, valorizando-a pouco, diferentemente dos jovens escolarizados na época certa submetido à mesma situação. O exame de seleção é constituído de questões de português e matemática do Ensino Fundamental. Esse resultado de indiferença pode ser duvidoso em função da convivência muito próxima com esses alunos e sabe-se das inúmeras dificuldades em linguagem e matemática. Segundo informações do Prof. Dr. Wilson Conciani, atual reitor do Instituto Federal de Brasília, a seleção no seu instituto é por sorteio, mas antes os candidatos assistem a palestras sobre os cursos e se inscrevem já conhecendo a atuação de cada um. Ele acredita que assim a evasão pode

cair. A essa questão os alunos participantes da pesquisa responderam, conforme Tabela 4, com média de 3,11.

Os alunos participantes estavam empregados, conforme tabela 4, com média de 3,36, caracterizando a tendência para o Concordo com a questão. Se muitos tinham ganhos já estabelecidos, por que voltar à escola? Com média de dependentes entre 3 a 5 pessoas, grande parte da amostra pesquisada tem renda familiar entre um a dois salários mínimos e para ter acesso aos bens de consumo essenciais para a família, e as exigências das empresas que se atualizam constantemente por causa da concorrência e garantir a participação no mercado, as empresas exigem qualificação profissional para incrementar as interações com as tecnologias. Freire (1999) é enfático em seus trabalhos quanto à libertação e desenvolvimento dos sujeitos não só para o mercado de trabalho, mas para construir um indivíduo possuidor de consciência e criticidade para com a sociedade.

Os alunos participantes da amostra pesquisada estavam tentando uma nova opção profissional através do PROEJA, conforme Tabela 4, com média de 3,89. Mesmos entre os que já tinham profissão definida, muitos estavam acrescentando outras competências técnicas em suas vidas, com média de 3,08. A atuação da escola na seleção e no início do curso seria fundamental na orientação vocacional quanto ao aprimoramento na profissão atual ou eventual mudança para outras habilidades. Seria bom relatar que muitos alunos adultos que fizeram o curso supletivo estavam muito tempo fora da escola e retornam para se prepararem sem muito custo para a faculdade. Moura (2008), em seu trabalho sobre o PROEJA no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, constatou essa particularidade dos alunos que já tinham o Ensino Médio e estavam frequentando o curso. A flexibilização, conforme relata Oliveira (2004), deve procurar adequar o aluno na profissão escolhida, que deve ser prazerosa na sua vivência

diária, o que leva à realização pelo trabalho. Santos (2006) relata que, se esse ajuste quanto ao currículo e o percurso adequado ao PROEJA não fizerem parte do projeto político-pedagógico da escola, a inclusão não será atingida. Oliveira (2004) produziu reflexões em seus estudos sobre esses sujeitos que retornam à escola com muitas restrições de adaptações e recheados de experiências de vida que devem ser conhecidas e reconhecidas pela escola formal. Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas.

4.5. Nível de satisfação dos alunos do PROEJA com esta formação

Pressuposto:

- O curso PROEJA não era flexibilizado para atender às expectativas dos alunos.

4.5.1. Análise estatística descritiva.

Tabela 5

Satisfação dos alunos com a formação no PROEJA

Variáveis	Alunos do PROEJA	
	M	DP
Dificuldades em relação às disciplinas		
23-Tenho muitas dificuldades na disciplina de matemática.	3,16	1,25
24-Tenho muitas dificuldades na disciplina de português.	2,67	1,09
25-Tenho muitas dificuldades em compreender outras disciplinas pelas dificuldades de leitura e interpretação dos textos.	2,65	1,13
26- Prefiro ter mais aulas de leitura, ditado, redação e interpretação de texto no início do curso.	3,19	1,24
33- Tenho dificuldade em internalizar os conteúdos porque tenho pouco tempo para estudar, pois trabalho durante o dia todo.	3,66	1,11
34-Tenho dificuldade em acompanhar os conteúdos porque não consigo compreender os significados das palavras por falta de conhecimentos básicos de ciências e português.	2,48	1,10
35-Tenho dificuldade em acompanhar os conteúdos profissionalizantes porque não consigo compreender as operações básicas de matemática.	2,53	1,13
36-Tenho dificuldade em acompanhar os conteúdos profissionalizantes porque não consigo compreender os conceitos básicos de física.	1,83	1,10
Duração do curso		
30-A duração do curso do programa educacional PROEJA de três anos é o ideal para jovens e adultos.	3,51	1,14
31-A duração do curso do programa educacional PROEJA de três anos e meio é o ideal para jovens e adultos.	3,03	1,19
32-A duração do curso do programa educacional PROEJA de quatro anos é o ideal para jovens e adultos.	2,31	1,14
Expectativa após o curso		
39-Quando terminar este curso, estarei apto a desempenhar a profissão.	3,38	1,24
40-Quando terminar este curso, terei que fazer outro curso para aprender a prática profissionalizante.	3,40	1,32
42-Terei facilidade de conseguir emprego depois que terminar este curso.	3,59	1,12
46-Vou sair do curso com confiança para exercer a profissão escolhida	3,52	1,30
Percepção sobre o desenvolvimento da consciência de cidadania através do PROEJA		
41-Acredito que estou desenvolvendo a consciência de cidadania neste curso.	3,91	0,77

Nota. M=Média DP=Desvio padrão.

Pela experiência que se tem com o trabalho no PROEJA desde a sua implantação em 2007, dois grandes gargalos no início e ao longo de todo o curso eram a

matemática e a linguagem, não sanadas por completo nesses breves períodos de três anos e meio de duração do curso. Os alunos participantes da pesquisa responderam que tiveram dificuldades em matemática, conforme Tabela 5, com média de 3,16. Quanto à linguagem, as dificuldades foram menores, com média de 2,67. Na convivência com esses alunos, observou-se que estavam aplicando em seus traçados de obras e tratos com os trabalhos diários conceitos de física e matemática, mas quando da formulação teórica na escola não se obtinha o sucesso em fazer o aluno entender, não por sua incapacidade, mas a do professor em construir a teoria.. Quanto à leitura, havia uma aluna em torno de 40 anos de idade que se recusava terminantemente a fazer a leitura de qualquer texto e alegava timidez. Depois de muito diálogo e toda a sala não presente, somente o professor e ela, com muita dificuldade do controle emocional e muito choro, fez-se uma leitura bastante truncada. No mundo do trabalho ela era chefe de almoxarifado em uma empresa de Cuiabá. Outro jovem de uns 24 anos de idade passou quase três anos no curso alegando timidez e quando era sua vez de fazer a leitura passava para o próximo. Após muito diálogo, o mesmo resolveu ler, mas com muito embaraço que não se conseguia concatenar o sentido do texto. Outro aluno, mecânico em uma grande empresa de Cuiabá, tinha que apresentar o relatório das atividades para o grupo e o artifício encontrado foi decorar o texto do relatório para não ser necessária a leitura.

Di Pierro et al. (2001) relata que os alunos jovens e adultos que retornam à escola depois de muito tempo, já maduros e forjados nas práticas de vida, trazem consigo enormes dificuldades nas disciplinas de português e cálculos simples de matemática.

Há alunos do PROEJA que não conseguem ler o texto, outros fazem as leituras sem obedecerem às pontuações e não conseguindo entender o que leram, outros

soletram os textos lentamente e aqueles que conseguem ler não compreendem o que leem.

Os alunos pesquisados que trabalhavam no período diurno, incluindo o sábado, e estudavam à noite e tinham pouco tempo para estudar extraclasse responderam, conforme Tabela 5, com média de 3,66, que tinham que aprender no período que estavam na escola. Muitos trabalhavam até as 18 horas e as aulas iniciavam às 18 h 50 m. O aluno do período noturno tem 50 minutos para se preparar na higiene pessoal, no deslocamento e se alimentar antes do início das aulas. Esses cidadãos tinham que aprender o máximo possível em salas de aulas teóricas e de laboratórios para não se perderem ao longo do curso. Nesse sentido pode-se considerar o método da práxis de Berni (2005), estudando a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky; a habilidade da escuta e a participação do educando em ambiente democrático para aprendizagem, segundo Freire (1999); a concepção de Frigotto (2010) da escola improdutiva em relação ao tempo do aluno na escola que deve ser maximizado.

Para quem já foi excluído da escola no tempo certo, para quem o trabalho veio antes da escola por necessidade de ajudar na renda familiar, não é viável permanecer na escola sistematizada tempo mais do que o necessário para conhecer seus direitos e deveres como cidadão, a cultura e a profissão escolhida, motivo que levou, conforme Tabela 5, média de 3,51 como respostas dos alunos em relação à duração do curso de três anos para o programa educacional PROEJA. Esse ideal de inclusão não excludente só se tornará realidade se a matriz, ementa, professores e infraestrutura da escola estiverem compromissados com a educação básica e profissional.

Segundo Frigotto, (2005) e Frigotto, (2010) , quando se subtrai o tempo de estudo e os conteúdos daqueles que não estudaram no tempo certo, permanece constantemente em desigualdade de conhecimentos e oportunidades. Segundo ele, em

1950 o SENAI oferecia nos seus cursos técnicos 84,7 % de disciplinas propedêuticas, em 1982 apenas 11,5 %. Contrapondo esse argumento, o adulto não deve cumprir as mesmas exigências dos adolescentes que estudaram na idade certa, mas aprender o necessário em um currículo próprio para a inserção profissional com qualidade e consciência de cidadania, pois suas funções psicológicas superiores devem estar mais expandidas. O Instituto Federal do Paraná, Instituto Federal da Bahia, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Instituto Federal Fluminense e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, oferecem cursos de PROEJA em três anos.

Os alunos afirmaram, conforme Tabela 5, com média de 3,38, que estariam prontos para assumirem trabalhos na profissão qualificada na escola. Nessa escola de cursos técnicos e de tecnologias, a média desse quesito deveria ser maior. Assim, conforme Tabela 5, com média 3,40, os alunos pretendem complementar as atividades práticas em outros cursos profissionalizantes de outras instituições de ensino como SENAI, após terminarem o curso no IFMT/Cuiabá, caracterizando um custo-benefício ruim para uma instituição pública de ensino, atrelada à ciência e à tecnologia.

No mundo da subjetividade desses indivíduos, alunos excluídos da escola na idade certa por omissão do Estado brasileiro e que retornam a estudar via PROEJA, o IFMT/Cuiabá é um marco de destaque em suas vidas, portanto, aumenta a responsabilidade da instituição com a sua preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. O aluno, através do signo, significado e sentido que a escola representa na sua intersubjetividade com o meio e o outro, pode estar buscando o diploma para ascensão profissional e social, mesmo que haja falhas de formação prática.

Quanto à facilidade de conseguir trabalho, conforme Tabela 5, com média de 3,59, os alunos participantes da pesquisa responderam que não teriam dificuldade em

conseguir emprego. Apesar da necessidade alegada de mais práticas profissionais, ou fazer outros cursos complementares, não se estava referindo à educação continuada, mas acredita-se que a escola induziu-os a uma expectativa germinada na sua subjetividade e internalizada, comportamento que deve ser pesquisado entre os alunos, a fim de minimizar o conflito da inclusão excludente.

Os alunos participantes da pesquisa responderam que terminariam o curso com confiança para exercer a profissão escolhida, conforme Tabela 5, média de 3,52, apesar das deficiências na execução do método da práxis em sua formação. A construção do pensamento e da linguagem e todos os processos neles relacionados abarcam não só o desenvolvimento do aspecto cognitivo, mas também o afetivo-emocional, gerado pela motivação (desejos e necessidades). Todo processo cognitivo tem como base uma emoção que, tal como o pensamento e a linguagem, também são internalizados pela mediação, do meio e da escolarização. Assim, estudar a produção de sentidos é estudar as relações emocionais e afetivas que estão por trás dos significados, (Vygotsky, 1999, citado por Silvia, 2004).

Apesar das falhas da profissionalização sem a práxis, conforme a Tabela 5, com média de 3,91, os alunos participantes da pesquisa responderam que estavam desenvolvendo a consciência de cidadania frequentando os cursos. A convivência com os colegas, com os professores e a disciplina escolar a ser cumprida contribuíram para a construção da consciência de cidadania.

Góes (2000), estudando a teoria de Vygotsky, considera que, ao se apropriar de conceitos e praticá-los, desenvolve-se a consciência do que está se fazendo e de como se faz, aprender fazendo várias vezes, levando o sujeito à reflexão do ato e crescimento intelectual. A aprendizagem e o desenvolvimento consistem em séries prolongadas

dessas etapas, cada uma delas marcadas por um aumento na socialização, na consciência e na capacidade de reflexão. Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas.

4.6. Realização do teste estatístico t independente

A amostra foi dividida em dois grupos de idade com objetivo de verificar se as respectivas médias eram diferentes ou iguais. O nível de significância adotado foi o recomendado nos textos de estatística de 5% (0,05) como valor crítico. O primeiro grupo ficou entre 18 e 30 anos de idade, que pode ser reconhecido como juventude. O outro grupo ficou entre 31 e 65 anos de idade. O teste t para comparação de duas médias indicou que todas as médias dos dois grupos são estatisticamente iguais, isto é, não há diferenças significativas nas médias das respostas ao questionário pelos dois grupos.

4.7. Os alunos buscam cidadania e inclusão profissional

Quem são os educandos? São na maioria homens, 66% da amostra acima de 30 anos de idade, que deixaram de estudar entre 16 e 19 anos de idade para ajudar a família. A renda desses participantes gira em torno de um a dois salários mínimos, conforme mais de 46% da amostra. Ou seja, representam um segmento social cujos direitos foram negados e que voltam à escola em busca dessa cidadania, do acesso à escolaridade e de formalização de uma profissão. Uma parcela média de 3,36, estava empregada, mas procuravam nova profissão, ou procuravam se aperfeiçoar na mesma, buscavam uma institucionalização da atividade laboral via escola. Buscavam também o reconhecimento tecnológico pela via da formação profissional.

A perspectiva teórica da psicologia Histórico-Cultural empresta a esta tese os elementos para se compreender a subjetividade que se processa a partir de situações de intersubjetividade pelo processo de mediação e internalização sucessivas ao longo da vida. Os participantes, através de suas vivências com os outros indivíduos nas relações

sociais, nas relações intersubjetivas, produzem a própria subjetividade, mediada pelo outro (Molon, 2009) e internalizada, no trabalho, na escola e no contexto de uma sociedade que propaga a formação profissional, que superdimensiona a formação profissional para o trabalhador. Se o sujeito se constitui em contato com o meio onde está inserido, percebe-se no conjunto dos dados que esses elementos foram internalizados e reproduzidos por esses alunos.

Pelo símbolo espelhado no objeto tem-se o significado e o sentido, sendo o significado atrelado ao signo e o sentido muito mais complexo e dinâmico gerado pelo sujeito que o interpreta e internaliza em função de sua consciência (Molon, 2009). O símbolo espelhado no objeto é o da formação via escola, o significado, no caso, é o da integração da educação profissional à educação básica, via IFMT, e o sentido, uma vez que é gerado pelo sujeito que interpreta, aluno do PROEJA, trabalhador que busca completar a escolarização básica garantida como um direito constitucional, em busca de um aperfeiçoamento e formação profissional.

Na perspectiva dos participantes, o acesso ao conhecimento para um segmento de pessoas afastadas há certo tempo da escola que retornam com dificuldades, para um curso que se pretende também tecnológico, mas para quem as aulas eram ministradas frequentemente e sempre em salas de aulas e não em laboratórios, se houver contextualização e muita prática em laboratórios, a evasão poderá diminuir e o aproveitamento será maior.

O aluno teria que aprender para se desenvolver e só aprenderia o que teria significado para ele naquele espaço e tempo; o agente professor deveria ser o problematizador, estimulando as soluções em função das características individuais; a escola deveria ser um local onde o aluno exercitasse sua cidadania e construísse a competência profissional; as práticas de sala de aula, local onde as interações seriam

mais próximas com os outros e o professor seria um outro nesse processo de busca pelo conhecimento; o erro deveria ser o novo início para o ensino-aprendizagem, a retroalimentação construtiva. Com essas ações, aluno-escola-professor, pretende-se formar um indivíduo com preparo para mudar sustentavelmente o meio e a si mesmo com autonomia crítica e participação social em seu contexto.

Como consequência, a consciência internalizada nas relações com os outros é de que não são capazes de aprender e acompanhar o curso, tanto que se culpabilizaram pelo seu fracasso. A responsabilidade também lhes foi atribuída pelos professores, que não viram ou não sabiam que tinham dificuldade em internalizar os conteúdos porque tinham pouco tempo para estudar, pois trabalham durante o dia todo, média 3,66. Mas, apesar disso, tinham expectativas de terminar o curso e estarem aptos a desempenhar a profissão, de que sairiam com confiança e que teriam facilidade de conseguir emprego. Mesmo paradoxalmente, com média de 3,40, compreendem que terão que fazer outro curso para aprender a prática profissionalizante.

As palavras verbalizadas pelo Eu e pelo outro são estimulantes e reversíveis, sendo a fonte do comportamento e da consciência. Os signos e instrumentos são uma autoestimulação, podendo a realidade ser mentalizada na ausência do real, exercitando na abstração a criação da consciência. Na construção do psiquismo humano, a consciência é um processo e ao mesmo tempo um produto em um sistema aberto e reversível.

CAPÍTULO V

Resultados e Discussão

Análise do ensino no PROEJA do IFMT/Cuiabá na perspectiva dos professores

5.1. Descrições dos dados sociodemográficos

Nas áreas tecnológicas das engenharias, a exigência para ser professor no Instituto Federal é ser formado em engenharia e no IFMT/Cuiabá predomina o sexo masculino, com 69 % da amostra, e do sexo feminino 31 %. No campus Cuiabá, os professores que trabalham com o PROEJA não permanecem na mesma atividade, podendo mudar de cursos e disciplinas conforme as necessidades da instituição. Situação complexa a ser dialogada entre gestores e docentes é a não preparação do professor em relação aos conteúdos teóricos não vivenciados na prática, o que acarreta dificuldades na produção de um ensino técnico com um viés puramente abstrato. Foram pesquisados 58 professores que estavam trabalhando ou trabalharam em semestres anteriores com o PROEJA. Como alega Moura (2006), todos os professores devem lidar com o PROEJA, mas antes deveriam se preparar para o ensino de jovens e adultos.

A idade média dos professores é de 44,6, sendo a mediana igual a 45,0 e a moda é igual a 56,0 anos de idade. Mesmo tendo professores com 23 e 67 anos, a média e a mediana estão muito próximas, caracterizando uma distribuição simétrica leptocúrtica em torno da média, com desvio padrão de 11,1 anos de idade. A moda era de 56 anos com 38,2 % dos professores na faixa de 51 a 60 anos, caracterizando uma população madura. Os mais novos, na faixa de 23 a 30 anos, constituem 12,7 % da amostra.

Tabela 6

Dados sociodemográficos dos professores.

Variáveis	Alunos do PROEJA	
	f	%
Sexo		
Masculino	40	69
Feminino	18	31
Faixa etária		
23 a 30 anos	7	12,7
31 a 40 anos	13	23,6
41 a 50 anos	12	21,8
51 a 60 anos	21	38,2
61 a 67 anos	02	3,6
Escolaridade		
Superior	12	20,7
Especialização	19	32,8
Mestrado	23	39,7
Doutorado	4	6,9
Pós-graduação		
Física	5	11,9
Educação	7	16,7
Engenharia	13	31,0
Literatura	3	7,1
Linguagem	2	4,8
Informática	3	7,1
Letras	1	2,4
PROEJA	2	4,8
Formação de professores	1	2,4
Gestão ambiental	1	2,4
Matemática	2	4,8
Biologia	1	2,4
Administração pública	1	2,4
Tipo de ensino		
Área comum	18	31
Área técnica	40	69

Nota. F=frequência %=Porcentagem válida.

Entre 51 e 60 anos de idade concentrou-se a maior porcentagem de professores do PROEJA, com 38,2 %, caracterizando professores com mais experiências de recursos pedagógicos, o que é bom para os alunos, porém ao mesmo tempo com maior relutância em mudanças na busca de alternativas para conseguir fazer o aluno aprender o conteúdo necessário para acompanhar o curso profissionalizante, o que não é bom para o aluno que retorna trazendo suas experiências de vida e um arcabouço de conhecimentos não acabados.

Segundo Tabela 6, dos docentes da escola atuando no PROEJA, 20,7 % possuem graduação de curso superior, 32,8 %, curso de especialização, 39,7% têm o título de mestre e 6,9 % são doutores. A especialização em PROEJA foi realizada por apenas 4,8 % da amostra dos docentes que estavam naquele momento ensinando no programa. Detalhes das pós-graduações dos docentes já foram citados no capítulo dos alunos. Esses dados incluíram os docentes do núcleo comum (Ensino Médio) e o profissionalizante. Na população de professores pesquisados, 69% pertenciam à área técnica, que é a profissionalizante, e 31 % da área comum. Nesses cursos pesquisados, Eletrotécnica, Edificações e Refrigeração e Ar Condicionado, os professores são engenheiros, qualificados em suas escolas de graduações das engenharias e não educadores com capacitação em educação de jovens e adultos, conforme já citado no capítulo dos alunos. Reforçando, de acordo com Tardif (2005), esses profissionais selecionados nos concursos são técnicos para atuarem em suas áreas de formação acadêmica e não como educadores, por isso devem ser municiados com ferramentas e práticas pedagógicas pela instituição que os contratou como qualquer empresa no mundo dos negócios se comporta com seus novos empregados.

5.2. Analisar na perspectiva do professor a eficácia das matrizes e das ementas para garantir a cidadania e a formação profissional

Pressuposto:

- Os professores que atuam no PROEJA não conhecem os objetivos do programa e as matrizes não são adequadas.

5.2.1. Análise estatística descritiva.

Tabela 7

A perspectiva dos professores sobre a eficácia das matrizes

Variáveis	Alunos do PROEJA	
	M	DP
Conhecimento sobre o programa		
3-Conheço o decreto-lei nº 5840, que criou o programa educacional PROEJA.	2,33	1,05
4- Conheço os objetivos do programa educacional PROEJA.	2,91	1,04
Duração do curso		
21- A duração do curso de três anos e meio para o programa educacional PROEJA é o ideal para cumprir com seus objetivos.	2,90	1,23
22- A duração do curso de três anos para o programa educacional PROEJA é o ideal para cumprir com seus objetivos.	2,68	1,04
23- Se o curso do programa educacional PROEJA for de quatro anos, haverá interesse dos candidatos	2,39	0,95
Flexibilização		
24-O programa educacional PROEJA deve ser flexibilizado quanto ao tempo de duração do curso, conforme o aproveitamento do aluno em um tempo pré-determinado pela escola.	3,52	0,99
Atitude do professor.		
38-Sendo professor do programa educacional PROEJA, identifiquei muitas dificuldades de aprendizagem dos alunos jovens e adultos.	4,26	0,63
39- Almejando o cumprimento do conteúdo, o professor pode excluir alunos, pois estes não conseguem a internalização dos conhecimentos anteriormente discutidos.	2,32	1,16
40-No PROEJA, é aceitável o professor facilitar o avanço dos alunos por motivos de dificuldades em compreenderem todos os conteúdos discutidos.	2,50	1,06
Regimento da escola		
43- A matrícula no programa educacional PROEJA deve ser realizada por disciplina e os alunos receberão orientação quanto ao máximo e ao mínimo de disciplinas a cursarem.	3,71	1,07
44- Não há regras quanto à dependência, os alunos vão eliminando as disciplinas e refazendo aquelas nas quais não obteve aproveitamento no horário disponível.	3,50	0,96
45-Na duração do curso estabelecido pela escola e pré-requisitos de disciplinas, o aluno faz o seu próprio percurso e tempo de permanência na escola.	3,29	1,04
Disciplinas necessárias		
46- O ensino de português, física, química, biologia e matemática deve ser o necessário e suficiente e contextualizados para que os alunos do programa educacional PROEJA compreendam o cursos profissionalizantes que estão frequentando.	3,84	1,12
47- O ensino de português e matemática deve ser em maior quantidade de aulas no início do curso.	3,91	1,01
48- O ensino de sociologia, filosofia, história, geografia e artes deve ser o necessário e suficiente e contextualizado para que os alunos do programa educacional PROEJA exerçam a cidadania.	3,86	0,86
49- Para fazer o curso técnico de nível médio no programa educacional PROEJA, é necessário todo o conteúdo do Ensino Médio (três anos).	2,79	0,98
57-A matriz projetada para o PROEJA é adequada para garantir a cidadania e promover a formação profissional do aluno.	2,89	0,88
58-As ementas projetadas para o PROEJA são cumpridas para garantir a cidadania e promover a formação profissional do aluno.	2,86	0,91

Nota. M=Média DP=Desvio padrão.

Esta questão, mencionada a seguir, estava no instrumento, mas não consta da Tabela 7. À época da aplicação da pesquisa, 96,6 % dos professores da amostra estudada respondeu que não participou do planejamento do PROEJA no ano de 2007. Assim, se conclui com essa estimativa de que os docentes que estavam ensinando no PROEJA e executando uma missão pedagógica complexa e relevante para a sociedade brasileira sem o conhecimento da antogênese do programa no Instituto Federal de Cuiabá.

Poucos docentes conhecem ou conhecem pouco o decreto 5840/2006, que criou o programa educacional PROEJA, com média de 2,33. A mesma situação se verifica por parte dos professores que atualmente trabalham no PROEJA quanto ao conhecimento dos objetivos do programa ou estavam indiferentes ao mesmo, com média de 2,91.

Quanto à duração do curso para o PROEJA, não houve um posicionamento definido dos professores. A média de 2,90 para o tempo de duração de três anos e meio evidencia a indecisão ou discordância dos professores quanto a esse relevante fator para os alunos jovens e adultos. As matrizes e as ementas não são adequadas para o PROEJA de três anos e meio atualmente, em função das dificuldades dos professores com a aprendizagem dos alunos. Um currículo não integrado, em que o trabalho não é considerado como um princípio educativo valorizando o saber dos sujeitos, pode levar ao fracasso (Frigotto, 2010).

A duração do curso de três e quatro anos, conforme Tabela 7, com médias de 2,68 e 2,39, respectivamente, não é recomendada pelos professores aos cursos do PROEJA, sendo antagônico ao que foi expressado pelos alunos que vivenciam realidades diferentes dos educadores. Para confrontação, os discentes pesquisados escolheram três anos para a duração do curso. Esse tema deve ser debatido

conjuntamente entre escola, educadores e alunos. Na realidade de quem já ficou muito tempo fora da escola, há que se considerar em não exigir um tempo muito longo para a sua formação técnica, mesmo oferecendo concomitantemente o Ensino Médio. Parece não ser o objetivo do programa quando estabeleceu um tempo mínimo de 2400 horas para o ensino básico e o profissional e este com a sua carga horária específica, podendo o curso ser em tempo menor do que três anos. No capítulo anterior, relatou-se que muitos institutos oferecem cursos de PROEJA com duração de três anos.

Os professores concordaram que a opção de flexibilizar o percurso do aluno no curso é o melhor caminho para atender a suas especificidades em harmonizar o trabalho com as exigências da escola sistematizada, conforme Tabela 7, com média de 3,52. Nesse sistema, o aluno faz seu horário com as disciplinas disponibilizadas no período semestral ou anual ou quaisquer outros períodos, conforme as necessidades regionais. O aluno faz o seu tempo, sabendo que tem um limite a ser cumprido para terminar o curso. Frigotto (2007) alega que a seriação rígida e a não flexibilização não condiz com as finalidades da escola quando oferta o PROEJA à comunidade. No mesmo sentido, Ribeiro (1998) diz que a flexibilização e inclusive a participação dos sujeitos na construção das matrizes e ementas são recomendadas na educação de jovens adultos. Oliveira (2004) vai mais além quando sugere, fazendo uso da flexibilização, que o aluno se adapte ao curso que lhe dê maior prazer, fortalecendo a realização profissional. Apoiando-se em Santos (2006), pode-se esperar a evasão dos cursos se a flexibilização não constar do projeto político-pedagógico da instituição com planejamento e controle para incluir ao máximo os sujeitos jovens e adultos.

O professor do PROEJA, mesmo sendo capacitado num processo contínuo para aprimorar suas técnicas psicopedagógicas, provavelmente terá muitos obstáculos a resolver e aprender com o fenômeno educacional quanto ao ensino propedêutico e ao

ensino de ciência e tecnologia a jovens e adultos há muito tempo fora da escola e com muitas experiências na concretude da vida. Como já previa essas dificuldades, o Documento Base (2007) planejou a capacitação continuada de 120 a 240 horas de duração e trocas de experiências entre os docentes, a fim de mitigar essas dificuldades.

Com média de 4,26, a amostra dos professores pesquisados, conforme Tabela 7, constatou muitas dificuldades dos alunos em apreenderem os conteúdos programados para a construção dos conhecimentos geral e técnico. Esses professores, conforme Tabela 9, com média de 1,79, discordaram de que foram capacitados, fomentando muito mais a inexecutabilidade da execução com qualidade do programa de inclusão social, profissional e cidadania do curso PROEJA. Os professores podem estar sendo obrigados a cumprir uma matriz não discutida coletivamente e necessária para o PROEJA. Em conversa informal com um professor de matemática, disciplina relevante para o curso técnico, verificou-se que ele ensinava tópicos complexos e abstratos para alunos do PROEJA, para cumprir a imposição de um currículo acadêmico e não para resolver situações práticas dos educandos. Relembrando, para os três cursos em estudo, o tempo mínimo é de 1200 horas.

De acordo com Ferreira (2011), os professores alegavam que os alunos não tinham base da escola formal, no caso o Ensino Fundamental, para acompanhar os conteúdos do Ensino Médio e profissionalizante e, além disso, estavam sempre cansados, não se esforçavam para participar das aulas e traziam consigo os problemas particulares, pois são adultos com famílias que retornam, o que comprometia o rendimento escolar. Para Andrade (2010), os professores se acomodam e não tentam alternativas didáticas de ensino e em consequência as dificuldades não são sanadas e subsiste a perseverante deploração. Já para Di Pierro et al. (2001), os alunos que concluíram o Ensino Fundamental no supletivo ou mesmo em uma escola pública

noturna, retornam ao PROEJA com enormes obstáculos na leitura e cálculos simples de matemática.

Os professores pesquisados, segundo Tabela 7, médias de 2,32 e 2,50, discordaram que poderiam estar excluindo alunos, pois estariam preocupados com o tempo para cumprir com o programa de conteúdos estabelecidos pela escola ou facilitarem o avanço dos alunos no momento das avaliações, respectivamente. Considerando que os professores constataram dificuldades dos alunos jovens e adultos em apreenderem os conteúdos, e os alunos alegando que as aulas eram ministradas em salas de aulas teóricas, havendo poucas práticas de laboratórios, quais as mínimas qualidades de profissionalização estavam sendo oferecidas a esses sujeitos? A grande questão não é a obrigatoriedade de aprovação ou cumprimento do conteúdo programado, mas a obrigatoriedade de fazê-los aprender.

Quanto às disciplinas, com média de 3,71 os docentes recomendaram que as matrículas nos cursos de PROEJA fossem realizadas individualmente e não no pacote de disciplinas por exigência semestral ou anual. Assim, os problemas surgidos com as dependências (reprovações) também estariam resolvidos. Em função das dificuldades de leitura, escrita e interpretação de texto e operações fundamentais em matemática, com média de 3,91, as aulas dessas disciplinas deveriam ser ofertadas em maior quantidade no início do curso, amenizando as deficiências.

As disciplinas do PROEJA devem ser muito bem planejadas, sem excessos acadêmicos e na medida certa para o fim a que se destina, cumprindo a função de inclusão. Os professores da amostra pesquisada também responderam, conforme Tabela 7, com média de 3,86, que as disciplinas das áreas humanas, letras e artes, contextualizadas, façam a transdução da abstração para a concretude do sujeito, devendo ser o necessário para apreender ou reforçar a consciência e o exercício de

cidadania e competência profissional. A interdisciplinaridade tem que ser uma constante entre todas as disciplinas, seja no nível médio ou profissionalizante, para que o programa tenha êxito. A mesma situação é análoga à anterior em relação às ciências exatas, como física, química, biologia e matemática, com média de 3,84. Em relação às matrizes, conforme Tabela 7, com média de 2,89, os professores disseram não serem adequadas para o curso do programa educacional PROEJA.

De acordo com relatório de pesquisa Ação Educativa (1999), o currículo construído para o PROEJA não pode ser uma reprodução do ensino regular com os mesmos conteúdos, a mesma organização e seriação das crianças e adolescentes. Di Pierro et al. (2001) também afirma que deve haver flexibilização do currículo, não sendo uma reprodução do Ensino Médio normal e reconhecendo os conhecimentos informais das vivências práticas no mundo do trabalho. Deve-se manter a qualidade desses cursos do PROEJA, segundo Paiva (2003), com currículos e métodos adequados, em que os seus saberes são considerados. Para Machado (2006), a criação de currículos específicos para o PROEJA são desafios constantes para as escolas e docentes. A experiência relatada por Ferreira (2011) no estado do Paraná e a construção de um currículo para o curso em estudo não foi um consenso. Considerando o trabalho como princípio educativo, Frigotto (2005) escreve que foi o início dos trabalhos com o currículo integrado sendo implantado nas escolas brasileiras. Por causa dos obstáculos na elaboração de um currículo integrado, Kuenzer (2005) diz que as escolas podem estar entregando aos formandos do PROEJA um diploma vazio. Oliveira (2004) faz reflexões sobre as vivências que o sujeito possui e traz consigo a escola sistematizada, esta não tendo para o educando o significado e sentido exigidos na abstração do mundo. Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas.

5.3. Infraestrutura disponibilizada pelo IFMT/Cuiabá para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional

Pressuposto:

- As aulas não eram na maior das vezes com práticas em laboratórios e assistência ao discente.

5.3.1. Análise estatística descritiva.

Tabela 8

Avaliação dos professores acerca da infraestrutura

Variáveis	Alunos do PROEJA	
	M	DP
Aulas práticas		
11- As minhas aulas são em salas de aula.	3,90	1,15
12- As minhas aulas são em laboratórios.	2,66	1,20
13-Há laboratórios para atender todas as disciplinas do programa educacional PROEJA (química, física, biologia, matemática e profissionalizantes).	2,67	1,00
14- Nos laboratórios profissionalizantes há bancadas suficientes para os alunos fazerem os experimentos.	3,06	1,11
15-Mesmo tendo laboratórios equipados, os alunos do programa educacional PROEJA terão dificuldades de aprendizagem.	3,46	0,84
16-Através de experimentos em laboratórios, os alunos do programa educacional PROEJA conseguem internalizar os conteúdos.	3,69	0,90
17- No programa educacional PROEJA as aulas devem ser com experimentos em laboratórios.	3,91	0,79
Trabalho no PROEJA		
18- O professor capacitado para trabalhar com o programa educacional PROEJA e concorda em fazê-lo deve permanecer no programa.	4,11	0,59
19- Trabalho com turmas do programa educacional PROEJA porque sou escalado no horário, por obrigação profissional.	3,11	1,24
20-Sou consultado se quero trabalhar com turmas do programa educacional PROEJA.	2,52	1,26
Escola preparada para ofertar PROEJA		
25- A Escola está equipada para continuar a oferecer o curso do programa educacional PROEJA com turmas de Eletrotécnica.	2,84	0,95
26- A Escola está equipada para continuar a oferecer o curso do programa educacional PROEJA com turmas de Edificações.	3,05	0,91
27- A Escola está equipada para continuar a oferecer o curso do programa educacional PROEJA com turmas de Refrigeração e Ar Condicionado.	2,78	0,86
28- A Escola está preparada para oferecer outros cursos no programa educacional PROEJA.	2,78	0,94
29-O programa educacional PROEJA não é oferecido em outras modalidades de cursos técnicos por falta de espaço para abrigar novas turmas.	3,13	1,14
30-O programa educacional PROEJA não é oferecido em outras modalidades de cursos técnicos porque os professores não querem trabalhar no PROEJA.	1,17	1,04
31-O programa educacional PROEJA não é oferecido em outras modalidades de cursos técnicos por motivos gerenciais internos à Escola.	3,26	0,85
32-O programa educacional PROEJA não é oferecido em outras modalidades de cursos técnicos por falta de recursos federais.	2,66	1,01
Coordenação do PROEJA		
41- O programa educacional PROEJA necessita de uma coordenação única de todos os cursos como orientadora de alunos e professores.	3,63	1,15
42- O programa educacional PROEJA necessita de uma coordenação em cada departamento como orientadora de alunos e professores.	3,49	1,13

Assistência ao aluno

50- O aluno do programa educacional PROEJA deve receber bolsa (ajuda de custo) para estudar se possuir média para aprovação em todas as disciplinas.	3,38	1,16
51- O aluno do programa educacional PROEJA deve receber bolsa (ajuda de custo) para estudar se possuir frequência de 75% em todas as disciplinas.	3,69	1,09
52-A Escola oferece atrativos motivacionais para estimular o aluno a frequentar o curso.	2,41	0,98
53- O aluno do programa educacional PROEJA deve ter acompanhamento psicológico, com o intuito de evitar a evasão, melhorar aproveitamento escolar e reduzir custo com o programa.	3,84	0,93
54- O aluno do programa educacional PROEJA deve ter acompanhamento sociológico com o intuito de evitar a evasão, melhorar aproveitamento escolar e reduzir custo com o programa.	4,05	0,66
55- O aluno do programa educacional PROEJA deve ter acompanhamento pedagógico com o intuito de evitar a evasão, melhorar aproveitamento escolar e reduzir custo com o programa.	4,16	0,55
56- O aluno do programa educacional PROEJA deve receber bolsa alimentação no restaurante da Escola.	4,16	0,61

Causas para a evasão

60-As causas das evasões são problemas particulares dos alunos.	3,05	1,01
61-As causas das evasões são os professores.	2,63	0,79
62-As causas das evasões são as deficiências de infraestruturas da escola. (professor capacitado, laboratórios, apoios e estímulos).	3,00	0,95

Nota. M= Média, DP= Desvio padrão.

Os professores responderam, segundo Tabela 8, média de 3,90, que estavam ministrando aulas em salas regulares e não em laboratórios, o que agrava a práxis dos alunos. Para efeito de comparação, os alunos responderam que as aulas eram na maioria das vezes em salas de aulas teóricas, não com práticas em laboratórios. Não se pode deixar de realçar que a área propedêutica também deve ter seus laboratórios experimentais, para favorecer o entendimento do conteúdo teórico, pois na amostra pesquisada não houve separação dos professores das áreas propedêutica e profissional. Para o PROEJA, os professores que responderam com média de 2,66 que estavam em laboratórios não é ruim, ruim é só ter essa média de docentes que usavam o método da práxis com esses alunos jovens e adultos talhados nas labutas da vida.

A amostra dos professores pesquisados respondeu, conforme Tabela 8, média de 3,46, que, mesmo com experimentos, os alunos teriam dificuldades de aprendizagem. Esse dado comprova que os professores não foram capacitados para

trabalhar com esses sujeitos, não os conhecendo em maior profundidade para provocar a significância do experimento realizado. Essa postura dos docentes deve ser investigada, pois contraria o que se tem conhecimento da prática pedagógica. Quanto mais o conteúdo teórico se intersecciona com a práxis, havendo a transformação da zona de desenvolvimento proximal em apropriação do real pelo sujeito, consegue-se com maior intensidade fazer o aluno internalizar o pensar da escola sistematizada, segundo Berni (2005). Esses mesmos professores alegaram, com média de 3,69, que os alunos do PROEJA conseguem, através dos experimentos, internalizar com maior facilidade os conteúdos teóricos. Conforme Frigotto (2010), não se pode desvincular o ensino escolar do trabalho produtivo e isto é realizado com as práticas em laboratórios. A amostra dos professores que perceberam e constataram que as aulas para alunos do PROEJA deveriam ser em laboratórios foram, conforme Tabela 8, com média de 3,91, o que confirma a execução constante desse método. Teoria e prática são indissociáveis para um aprendizado efetivo dos conteúdos, como disse Silvia (2011). Já para Machado (2006), os laboratórios são fundamentais para a contextualização no processo de ensino-aprendizagem.

Acrescenta-se a conveniência da prática laboratorial à formação continuada desses docentes e a imprescindível capacitação em lidar com jovens e adultos nesses ambientes com vários instrumentos e máquinas a serem manipuladas. Os professores que aceitarem o trabalho com os alunos jovens e adultos do PROEJA devem preferencialmente permanecer no programa, aprendendo e desenvolvendo seus recursos didáticos em função das complexidades desse ensino, com uma média de 4,11. Além de ter uma maior probabilidade de êxito, propicia-se agregar um banco de experiências, registradas e divulgadas, conforme foi divulgada na proposta do documento básico PROEJA pelo MEC, em 2007.

Quanto à não oferta de outras modalidades de cursos técnicos existentes no IFMT/Cuiabá atualmente é por motivos gerenciais internos da própria escola, segundo a posição dos docentes, com média de 3,26. Moura (2006a) enfatiza a importância da rede federal em ofertar várias modalidades de profissionalização em função de estar em todo território nacional e ter experiência em trabalhar na área de curso técnico de nível médio.

Os professores responderam, conforme Tabela 7, média 3,63, que a escola deveria ter uma coordenação única para tratar dos assuntos relacionados ao PROEJA para gerenciar e dar respostas aos anseios desses sujeitos especiais da ação educativa, aos educadores e gestores. Com média também relevante, de 3,49, os professores não descartaram a constituição de uma coordenação nos departamentos, detendo-se com maior especificidade junto ao aluno e o curso selecionado. Atualmente, no IFMT/Cuiabá, o cargo de coordenador do PROEJA é o mesmo dos cursos subsequentes e integrados. Assim, o coordenador de Eletrotécnica gerencia o curso subsequente, o PROEJA e o integrado.

Considerando que os jovens adultos alunos do PROEJA são cidadãos que trazem a escola sistematizada além do acúmulo de práticas, os seus problemas de vida, destacam-se: chegar atrasado às aulas por causa do horário de saída do emprego; viagens a serviço da empresa onde trabalha; transporte para vir à escola; falta de dinheiro; problemas pessoais e familiares; relacionamentos com os professores; matrículas; horários; desistência; trancamentos de matrículas; laboratórios; e o imprescindível acompanhamento diário das ausências. Ferreira (2011) relata vários problemas dos alunos listados pelos professores semelhantes aos citados acima, que, no caso, poderiam ser geridos por um coordenador de curso do PROEJA.

Os professores estavam de acordo, com média de 3,69, de que os alunos do PROEJA deveriam receber uma bolsa de R\$ 100,00 à época da pesquisa, quando mantivessem uma frequência de 75 % às aulas. O MEC denominou essa ajuda financeira de assistência ao aluno com objetivo de evitar a evasão, garantindo a permanência e a conclusão do curso.

Os professores concordaram, conforme Tabela 8, com médias de 3,84, 4,05 e 4,16, que os alunos necessitavam de acompanhamentos psicológico, sociológico e pedagógico respectivamente. Com relação a essas médias, pode-se dar a devida importância a esses acompanhamentos levando em conta o que Freire (1999), Machado (2006), Ribeiro (1999), Joia (1999), Silvia (2011), Tardif (2002), Andrade (2010), Kuenzer (2005) apontam quando se referem à educação de jovens e adultos com muito empenho para saber quem são esses sujeitos que retornam à escola com suas práticas depois de excluídos por necessidade de trabalho. Os educadores acentuam a necessidade de formação dos docentes que irão interagir com esses alunos do PROEJA, mitigando os conflitos e uma nova exclusão.

Com média de 4,16, conforme Tabela 8, os professores recomendavam que os alunos do PROEJA deveriam receber bolsa alimentação no restaurante da escola no sentido de aumentar o rendimento escolar. Segundo informação do gestor à época da pesquisa, a escola fornecia quinhentas refeições de quinhentos gramas por aluno.

Quanto às causas das evasões serem os problemas particulares dos alunos, nas respostas dos professores obteve-se uma média de 3,05. Em relação às deficiências de infraestrutura da escola, a média foi de 3,00, caracterizando uma indefinição dos educadores quanto às possíveis causas dos fracassos escolares engendrando mais uma exclusão do sujeito.

Conforme Shiroma e Lima Filho (2011), o número elevado de alunos que abandonam os cursos é motivo de preocupação para as escolas ofertantes do PROEJA e também aos gestores governamentais das políticas públicas no Brasil. Os motivos alegados para evadirem da escola são: arrumou emprego; muitas viagens a serviço; transferências de locais de trabalho; não consegue acompanhar a turma; cansaço após o dia de trabalho exaustivo e assistir aulas teóricas no período noturno. Nesse artigo, a autora relata que havia professores que monitoravam os faltosos com cartas e telefonemas, incentivando-os a continuarem no curso ou trancarem matrículas para não perderem as vagas e voltarem em outra oportunidade. Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas.

5.4. Métodos e estratégias dos professores do IFMT para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional

Pressuposto:

- Os professores não estavam preparados para trabalharem com jovens e adultos.

5.4.1. Análise estatística descritiva

Tabela 9

Métodos e estratégias dos professores do IFMT/Cuiabá

Variáveis	Alunos do PROEJA	
	M	DP
Capacitação e orientação		
5-Particpei de capacitação para trabalhar com o ensino de ciência e tecnologia para jovens e adultos.	1,79	1,13
6-Particpei de especialização para trabalhar com o ensino de ciência e tecnologia para jovens e adultos.	1,72	1,16
7- Para atuar no ensino de ciências e tecnologia no programa educacional PROEJA, o professor deve ter capacitação para o ensino de jovens e adultos.	3,57	1,02
8- Os professores atuando no programa educacional PROEJA deve receber acompanhamento e orientação pedagógica e psicológica para trabalhar com jovens e adultos.	3,65	0,87
9-O curso de especialização atingiu os objetivos de preparar professores para o ensino de jovens e adulto do programa educacional PROEJA.	3,06	0,59
10- O curso de capacitação propiciou habilidades didáticas e motivacionais para ensinar jovens e adultos do programa educacional PROEJA.	3,13	0,65
Comportamento do professor		
33- Sendo professor do programa educacional PROEJA, tendo feito a capacitação, mantive meu comportamento e usei os mesmos métodos didáticos com os quais sempre trabalhei e obtive sucesso.	2,83	0,92
34- Sendo professor do programa educacional PROEJA, tendo feito a capacitação, mudei meu comportamento e usei métodos didáticos desenvolvido no curso e obtive sucesso.	3,03	0,72
35- Sendo professor do programa educacional PROEJA, sem a capacitação, usei os mesmos métodos didáticos com os quais sempre trabalhei e obtive sucesso.	2,75	1,10
36-Sendo professor do programa educacional PROEJA, sem capacitação, usei alternativas didáticas e obtive sucesso.	3,70	0,95
37- Os professores que aceitarem ser capacitados e se dedicarem ao ensino no PROEJA e de ciência e tecnologia no programa devem ser recompensados financeiramente.	3,14	1,31

Nota. M=Média DP=Desvio padrão.

Em relação à capacitação para ensinarem no PROEJA, os professores responderam, conforme Tabela 9, com média de 1, 79, valor que caracteriza as falhas da escola em não ofertar a esses trabalhadores da educação básica e profissional o devido municiamento de recursos didáticos, teóricos e práticos antes de adentrarem as salas de aulas. Com média de 3,65, os docentes participantes da pesquisa acreditavam que os docentes atuantes no PROEJA deveriam ser preparados para essa missão de construir juntos um cidadão e profissional competente. O Documento Base do MEC (2007) e educadores citados neste trabalho, como Machado (2006), Moura (2006b),

Ribeiro (1999), Ferreira (2011) e Freire (1999), acentuam a necessidade de capacitação dos professores para atuarem como educadores, principalmente no PROEJA, pois é um público diferenciado e o programa ainda é novo na educação brasileira.

Moura (2006) sugere que todos os professores podem e devem se especializar nessa área, comprometendo-se assim com essa prática educativa e facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, pois estariam adentrando no universo das realidades desse público, investigando seus modos de aprender para que possam fazer a transposição do pensar deles para o pensar da escola. Ribeiro (1998) constata que não há nas escolas brasileiras a formação de professores para ensinar jovens e adultos, fato que já deveria estar estabelecido nas faculdades de educação, considerando que o número desses sujeitos no país é em torno de 65 milhões, segundo IBGE (2010).

A capacitação constante e continuada, para Freire (1999), deve ser uma prioridade dos educadores para bem atender aos trabalhadores que não tiveram tempo para frequentar a escola sistematizada, para que não se tornem meros transmissores de conhecimentos acumulados. Para manter o programa em funcionamento, Machado (2006) orienta a alocação de recursos para dar sustentação ao programa com capacitação de professores juntamente com infraestrutura de laboratórios, produção e divulgação de materiais didáticos. Se tratamento dado aos alunos do PROEJA for o mesmo das crianças e dos adolescentes e se os professores reproduzirem métodos estereotipados sem a devida capacitação, certamente levarão ao fracasso do aluno, isto é, à nova exclusão.

Reflexões e construção de currículo integrado não é tarefa fácil para os docentes e Ferreira (2011) relata que os professores não tiveram capacitação para trabalhar com adultos que retornam à escola com expectativa de uma

profissionalização. Reforçando, Machado (2011) relata as quatro etapas estabelecidas pelo MEC em relação à capacitação de docentes para ensinar os alunos do PROEJA, pois já previam os embaraços dos professores: 1º- especialização em PROEJA para gestores e docentes; 2º- formação de professores; 3º- formação continuada de professores com cursos de 120 a 240 horas; 4º- diálogos com o PROEJA com trocas de conhecimentos e experiências de práticas pedagógicas.

O MEC, quando da criação do programa educacional PROEJA, instituiu no âmbito dos Institutos Federais o curso de especialização em PROEJA com objetivo de preparar os educadores na atuação com jovens e adultos. A média das respostas dos professores participantes da pesquisa foi de 1,72. Por meio eletrônico, a diretoria de pós-graduação do IFMT/Cuiabá informou que a escola já realizou 4 cursos de especialização em PROEJA em sua sede em Cuiabá e 30 servidores fizeram o curso.

Os professores requestados e que aceitariam o acompanhamento e orientação pedagógica e psicológica, conforme Tabela 9, resultaram média de 3,65, com o intuito de acertar no trato com jovens e adultos em relação à sua aprendizagem, principalmente quando se ensinam disciplinas técnicas de maior complexidade. Estavam receptivos a essa capacitação para ter o suporte psicopedagógico no trabalho com esses sujeitos jovens e adultos que retomam a escola com o propósito de crescimento via PROEJA.

Em relação ao professor que fez ou não capacitação, tem-se que considerar principalmente duas situações que foram mais importantes quanto às pontuações das respostas: fizeram capacitação e usaram métodos didáticos alternativos e obtiveram sucesso, com média de 3,03. Essa média reflete a situação próxima da indiferença pelo fato de que a maioria dos professores não tinha participado de capacitação, optando por essa posição da escala, Nem Discordo e Nem Concordo. Não fizeram capacitação e usaram métodos didáticos alternativos e obtiveram sucesso, com média de 3,70. Essa

média reflete que alguns professores sem a devida capacitação tentaram outros métodos didáticos para fazerem os alunos compreenderem os conteúdos. O sucesso é entendido como fazer o aluno aprender o conteúdo. Andrade (2010) já alertava os educadores para que deixassem de se lastimar pelas dificuldades dos alunos do PROEJA e tentassem outras alternativas didáticas.

Quanto ao adicional de remuneração por estar ensinando no PROEJA, conforme Tabela 9, média de 3,13, os docentes gostariam de recebê-la por esse trabalho especializado de ensino, como houve a especialização em PROEJA. Provavelmente haveria maior interesse dos gestores em implantá-lo e dos professores em trabalhar no programa. Como informação e ao mesmo tempo uma pergunta: Por que, para o programa do governo federal de qualificação rápida, em torno de 200 horas, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o professor efetivo do Instituto terá uma remuneração adicional pelo trabalho nesses cursos? Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas.

5.5. O IFMT/Cuiabá tem dificuldades de oferecer infraestrutura e estratégias pedagógicas para os alunos do PROEJA alcançarem cidadania e inclusão profissional

Os dados revelam que a matriz curricular, a infraestrutura disponibilizada e os métodos e as estratégias dos professores do IFMT para garantir inclusão e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional mostraram-se problemáticas. A maioria dos professores tem cursos de pós-graduação, são formados em engenharia, porém, nesta pesquisa, 69% não fizeram uma formação específica para trabalhar com os educandos do PROEJA. Consequentemente trabalham conteúdos teóricos não vivenciados na prática, o que acarreta um constrangimento ao professor na produção de um ensino técnico com um viés puramente abstrato, para uma população

de educandos maduros, que voltam à escola já carregando históricos de fracassos e desistências.

Os professores do IFMT participantes desta pesquisa na sua maioria não conhecem o decreto que criou o programa, não conhecem os seus objetivos, as matrizes não são adequadas aos objetivos e os professores não têm clareza quanto ao tempo necessário para os alunos cursarem um curso que integra Ensino Médio e tecnológico, mas reconhecem que o programa deve ser flexibilizado quanto ao tempo e à forma das disciplinas. Creditam as dificuldades enfrentadas por jovens e adultos para acompanhar e prosseguir no curso aos próprios alunos, desconhecendo o papel da escola e dos professores nesse processo.

As aulas acontecem em sala de aula e não em laboratórios, embora reconheçam que, se fossem em laboratórios, os alunos PROEJA teriam mais facilidades de acompanhar o processo ensino- aprendizagem. Apesar desse reconhecimento, os próprios alunos são responsabilizados pela evasão. Os dados revelam que há dúvidas entre os professores participantes quanto à oferta de equipamentos por parte do IFMT para continuar a oferecer os cursos de PROEJA. Os professores concordam que os alunos necessitavam de acompanhamentos psicológico, sociológico e pedagógico, respectivamente. Com média de 3,65, os docentes participantes da pesquisa acreditavam que os docentes atuantes no PROEJA deveriam ser preparados para essa missão.

A perspectiva teórica da psicologia Histórico-Cultural adotada nesta tese possibilita compreender o papel que a escola e o professor têm no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do educando, logo a importância do papel da **mediação**, categoria aqui usada. A falta de formação, o desconhecimento do professor e a não disponibilização pela escola de estrutura adequada retira do aluno aquilo que é

essencial nesse trabalho de mediação, pois o aluno só aprende o que tem significado para ele, no espaço e tempo; o agente professor deve ser o problematizador, estimulando as soluções em função das características individuais e estando próximo do aluno.

O professor, ao interagir com o aluno, no processo de facilitar a passagem e a **internalização** na construção do conhecimento para o educando, coloca-se num estado de transposição de **consciência** própria, propondo objetivos realizáveis. Para Vygotsky, a educação é uma continuação do diálogo. A educação levada a cabo pelo professor é uma continuação do processo que cria a sedimentação e apropriação necessária dos conhecimentos. Assim, os dados parecem revelar que no IFMT a mediação pelo professor e a escola não está ocorrendo de maneira satisfatória.

A **consciência** do professor para fazer com que essa consciência seja acessível a outros como ajuda para alcançar conhecimento e habilidades é um ponto crucial da teoria, tanto para Vygotsky (2011), como para Freire (1999). O que contribui para se compreender porque também os alunos participantes da pesquisa se culpam pelas dificuldades e pela evasão. Os professores também responsabilizam os alunos. As palavras verbalizadas pelo Eu e pelo outro são estimulantes e reversíveis, sendo a fonte do comportamento e da consciência. Os signos e instrumentos são uma autoestimulação, podendo a realidade ser mentalizada na ausência do real, exercitando na abstração a criação da **consciência**.

CAPÍTULO VI

Tecendo as considerações finais

Neste capítulo são feitas as considerações finais sobre a tese proposta para este trabalho: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Cuiabá carrega em seu projeto político pedagógico deficiências que impedem alcançar os objetivos do programa PROEJA: exercício de cidadania e inclusão profissional. Para cada objetivo específico, tanto para os alunos como para os professores, fizeram-se alguns pressupostos no sentido de confirmá-los ou refutá-los, conforme as respostas dos participantes. Em relação à quantidade de pressupostos para que a tese seja verdadeira ou falsa, adotou-se uma postura conservadora, necessitando de pelo menos um pressuposto para esta constatação.

Estas análises não percorrerão todas as questões respondidas pelos alunos e professores, mas aquelas mais significativas em relação à capacitação, às práticas de laboratórios, às dificuldades dos alunos e professores, ao tempo de duração do curso e às matrizes.

O primeiro objetivo para os alunos foi: infraestrutura disponibilizada pelo IFMT/Cuiabá para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional. Acoplado a esse objetivo, estabeleceu-se o seguinte pressuposto: a baixa frequência de aulas práticas e falhas no sistema de comunicação contribuem para a evasão ou formação profissional com falhas e, conseqüentemente, a não inclusão social.

Os pretensos alunos do PROEJA souberam do curso através de amigos e não pela internet, com uma média de 3,78. Sendo um programa de inclusão para sujeitos que não puderam estudar na época certa para trabalharem, deduz-se que nesse núcleo

familiar havia dinheiro apenas para o essencial, não havendo acesso a computador e outros meios de comunicação. O Estado, através das escolas, deveria divulgar o PROEJA nas empresas e por toda a comunidade atendida pela escola, disponibilizando a internet ou aceitando inscrições em papel. Os institutos federais, neste momento histórico do século 21, em vez de oferecer cursos nas áreas das engenharias, competindo com as universidades federais, deveriam aumentara oferta de cursos com qualidade na modalidade PROEJA, incluindo social e profissionalmente milhões de brasileiros. O que não deveria acontecer é a criação de cursos de ensino superior em detrimento dos programas de cunho social.

O Instituto Federal de Cuiabá há que se conscientizar de que a sua missão é a formação de técnicos que irão executar atividades de características eminentemente práticas como instalar, fazer operação e manutenção de máquinas e instrumentos ou atividades nas áreas de serviços. Os conteúdos teóricos têm a sua inegável importância na formação dos conceitos de ciências e abstrações dos fenômenos, mas sempre contextualizados. A média dos alunos que participaram da pesquisa sobre as aulas serem ministradas em salas de aulas teóricas e não em laboratórios foi de 4,34, caracterizando o não uso de laboratórios, que é de fundamental importância para o método da práxis com os alunos do PROEJA, pois já aprenderam a produzir sua existência com o fazer fazendo repetidas vezes.

Não há como discordar dos alunos de que se houvesse contextualização e muita prática o aprendizado e rendimento escolar seriam muito melhores, o que estimularia a permanência no curso e bom desempenho, com média de 4,28. À época da pesquisa, a ausência em aulas era de 76 % dos alunos. Há quatro maneiras de se fazer a contextualização de um conteúdo: realizando visitas técnicas, que é limitada, pois o aluno não interage com o objeto visitado; a escola possuir laboratórios necessários tanto

para a área propedêutica como para a área técnica para a prática dos conteúdos teóricos, que, se forem abstratos, tornam a realidade acadêmica complexa para o mundo dos alunos jovens e adultos do PROEJA; verbalmente, em salas de aulas teóricas, detalhando os fenômenos; usar as ferramentas de programas de computação.

Uma postura não esperada dos alunos foi de que os mesmos se culpabilizam pelo fracasso nessa nova tentativa de escolaridade sistematizada. Com média de 3,40, alegaram que eram os culpados pela evasão dos cursos, isto é, o sujeito da ação do programa sendo seu próprio algoz. A intervenção da escola para transformar essa subjetividade é fundamental para que o aluno não se sinta incapaz de voltar a estudar e terminar o curso selecionado. No início da implantação do PROEJA, em função do não preparo dos docentes, há depoimento verbal de alunos de que um professor falou em classe que eles nunca seriam técnicos, situação gravíssima em uma instituição de ensino. Seria o mesmo que um doente adentrar um hospital em estado grave de saúde e o médico diagnosticar para o paciente que não há cura e a sua morte é iminente. Assim a hipótese e a tese estão satisfeitas pelas falhas de comunicação e poucas aulas em laboratórios.

O segundo objetivo para os alunos foi: métodos e estratégias dos professores do IFMT/Cuiabá para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional. Acoplado a esse objetivo, estabeleceu-se o seguinte pressuposto: os métodos e estratégias utilizados pelos professores no trato com os alunos do PROEJA podem contribuir para a inclusão.

Em função da convivência com esses alunos e percebendo a grande carência de conhecimentos e a vontade de apreender para serem profissionalmente reconhecidos na família e no emprego e também a necessidade de relações afetivas de reconhecimento, esses sujeitos responderam como o esperado, com média de 4,10, que os professores

deveriam estar próximos deles. Esse estar junto propiciava o conhecimento do outro, o outro em si mesmo e o educador favorecendo o expandir da empatia para que aconteça a construção do conhecimento.

Os alunos pontuaram que os professores têm contextualizado os conteúdos teóricos, isto é, mostrado como a teoria é aplicada no uso dos instrumentos de trabalho, provavelmente sem o laboratório como visto anteriormente, e ao mesmo tempo reconheceram que os professores eram competentes nas áreas de ciências e tecnologia para transmitir conhecimentos, com médias de 3,49 e 3,64, respectivamente. Nesse aspecto, os alunos devem ter confundido conhecimentos técnicos dos professores e a construção desses conhecimentos junto a eles mesmos. Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas pela distância entre professor e aluno, por falta de preparo.

O terceiro objetivo para os alunos foi: identificar o significado que os alunos do PROEJA dão a esta formação. Acoplado a esse objetivo, estabeleceu-se o seguinte pressuposto: a escola considera o PROEJA como um apêndice entre os cursos e os alunos buscam uma profissionalização. A seleção por entrevista, mesmo sendo mais demorada e onerosa, seria mais uma tentativa de diminuir a evasão, direcionando melhor os candidatos aos cursos pretendidos e sendo prazerosos para os sujeitos, evitando, assim, os fracassos. Os alunos responderam a esse quesito com média de 3,11.

À época da seleção, para entrar no curso escolhido, os candidatos voltaram à escola para se qualificarem por exigência do mundo do trabalho e também buscando uma nova opção profissional, com média de 3,89. Uma parte considerável desses alunos, com média de 3,08, estava sem profissão definida e, ao mesmo tempo, com média de 3,36, estavam empregados, assim pode-se estimar que estivessem tentando nova alternativa profissional. Quanto ao aperfeiçoar-se na profissão atual, com média de 3,91, pode ser a mesma que exerce no mundo do trabalho ou o simples fato de estar

cursando o PROEJA poderia conceber no seu imaginário ganhos profissionais no trabalho devido ao certificado do Ensino Médio profissionalizante. Na subjetividade desses sujeitos, o diploma conquistado tem muito valor. Tem-se depoimento de alunos com garantias de crescimento nas empresas no término do curso, o que faz com que a instituição perceba a sua responsabilidade com a qualidade do ensino. Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas, pois os alunos buscam uma profissionalização e a escola não valoriza o PROEJA, podendo aperfeiçoar o método de seleção como a primeira etapa da inclusão.

O quarto objetivo para os alunos foi: medir nível de satisfação dos alunos do PROEJA com esta formação. Acoplado a esse objetivo, estabeleceu-se o seguinte pressuposto: o curso PROEJA não era flexibilizado para atender às necessidades dos alunos e suas expectativa de trabalho. Os alunos que tiveram dificuldades em matemática obtiveram a média de 3,16. Pela convivência com o professor do PROEJA, esperava-se que essa média fosse bem maior, em função dos bloqueios e deficiências em matemática que os alunos trazem do Ensino Fundamental. Mesmo alertada pelo fato constatado, a escola não ouviu e continuou a transmitir aos alunos toda a matemática do Ensino Médio regular em vez de apropriar os alunos da matemática necessária ao ensino profissionalizante. No somatório das partes, propedêutico e profissionalizante o todo, no fim do curso, foi menor. Quanto à disciplina de Português, com média de 3,19, a situação não difere muito da de Matemática.

Esses jovens e adultos que foram excluídos da escola por motivo de trabalho, continuam trabalhando, pois não têm quem os mantenha durante os períodos de estudos nesse retorno para conquistar a sua formação técnica. Assim, com média de 3,66, esses sujeitos argumentavam a falta de tempo para estudar extraclasse. Nessa realidade, os

alunos deveriam aprender os conteúdos teóricos e a prática de laboratórios na própria escola, não deixando que dúvidas sejam uma sombra para eles.

Quanto à duração do curso, com média de 3,51 da amostra de alunos pesquisados, três anos foi o tempo escolhido, seguido por vários Institutos Federais do Brasil. No IFMT/ Cuiabá, a duração do curso é de três anos e meio. Acredita-se que três anos é um bom tempo para a formação daquele que já foi excluído da escola e aprendeu a produzir sua existência com a prática de vida. Para isso acontecer e não fornecer um diploma vazio, gestores e professor devem fazer o que recomendam os profissionais da educação para jovens e adultos do Brasil.

Situação preocupante para os gestores e professores do IFMT/Cuiabá é que, com média de 3,40, os alunos participantes da pesquisa responderam que seria necessário fazer outros cursos práticos para aprenderem a fazer com segurança as intervenções nas máquinas e nos instrumentos. Com essa média, constata-se o não uso constante de laboratórios para a fixação dos conteúdos teóricos.

Parece uma situação antagônica com médias de 3,38, 3,59 e 3,52, que os alunos se sentiram aptos, facilidades de empregos e confiança para exercerem as profissões, respectivamente, mas na subjetividade de todos os sujeitos sabedores das deficiências dos cursos, esse é um marco de fundamental mérito em suas vidas e talvez o único. Assim, o pressuposto e a tese estão satisfeitas pelas seguintes constatações: a escola não reforçou as disciplinas fundamentais (matemática e português) no início do curso; os alunos, sem tempo extraclasse, não aprenderam em sala de aula teórica ou prática; o tempo de duração do curso é inadequado ao PROEJA. Por falta de práticas em laboratórios, os alunos, já formados, teriam que fazer curso para aprender a prática profissionalizante.

O primeiro objetivo para os professores foi: analisar na perspectiva do professor a eficácia da matriz e das ementas para garantir a cidadania e a formação profissional. Acoplado a esse objetivo, estabeleceu-se o seguinte pressuposto: os professores que atuavam no PROEJA não conheciam os objetivos do programa e as matrizes não são adequadas aos objetivos propostos para o programa.

A comunicação dos gestores para com os professores poderia estar com falhas, pois, com média de 2,33, os professores responderam que não conheciam o decreto nem os objetivos do programa de inclusão social e profissional. Pelo que estava acontecendo com o PROEJA no IFMT/Cuiabá, a comunidade escolar envolvida, por distorção de entendimento, não compreenderam a relevância do projeto e de como executá-lo.

Os professores que preferiram a flexibilidade do curso PROEJA quanto ao percurso e matrículas nas disciplinas, quanto aos alunos poderem montar o seu próprio horário ajustado às exigências escolares com o trabalho, também vital para os alunos, responderam a esta pergunta com média de 3,52. Quanto ao tempo do curso, a maior ponderação dos professores foi para três anos de duração, dentro de um percurso calculado pela escola. Para informação, as regras escolares eram as mesmas para todos os cursos no IFMT/Cuiabá, não havendo distinção ao PROEJA.

Os professores participantes da pesquisa que tiveram relutância quanto à aprendizagem dos alunos e não conseguindo construir o conhecimento responderam com média de 4,26.

Quanto ao reforço de matemática e português no início do curso para a construção desses suportes de conhecimentos básicos para que os alunos do PROEJA pudessem acompanhar com bom desempenho as disciplinas profissionalizantes, que é o objetivo da inclusão tecnológica, as médias foram maiores. Também foram maiores as médias de que o conteúdo das disciplinas do propedêutico devem ser o necessário,

cabendo ao docente estabelecer o equilíbrio sobre o que foi dialogado coletivamente em relação ao currículo integrado para o PROEJA. As médias dos professores foram baixas em relação às matrizes atuais serem adequadas aos objetivos de inclusão desse programa educacional. Assim, o pressuposto e a tese estão satisfeitas pelas seguintes constatações: os docentes não conhecem o programa educacional PROEJA; a duração do curso é muito longa para jovens e adultos; o currículo não é adequado ao programa; os professores não estão preparados para lidarem com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O segundo objetivo para os professores foi: infraestrutura disponibilizada pelo IFMT para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional. Acoplado a esse objetivo, estabeleceu-se o seguinte pressuposto: as aulas não eram na maior das vezes com práticas em laboratórios e com assistência ao discente.

Os docentes argumentaram que estavam ministrando aulas muito mais em salas de aulas teóricas do que em laboratório, com média de 3,90, como se manifestaram os participantes da amostra pesquisada. Essa resposta dos docentes corrobora a dos alunos quando se referiram a poucas práticas laboratoriais.

Com médias de 3,46, 3,69 e 3,91, os professores participantes da pesquisa ponderaram que os alunos, mesmo realizando experimentos, continuariam com as dificuldades de aprender a execução prática e os conteúdos teóricos pela deficiência de base do curso fundamental. Também expuseram a contribuição dos experimentos para facilitar a internalização das disciplinas e, por último, sugeriram em suas respostas que as aulas para alunos do PROEJA deveriam ser sempre com experimentos em laboratórios, como dizem os educadores que tratam do ensino profissionalizante de nível médio para jovens e adultos. Portanto, pode-se concluir que os professores

reconheceram a importância do uso constante de laboratório no PROEJA, apesar de conviverem com eventuais bloqueios de alunos que deveriam ser contornados pela preparação dos docentes.

Esses professores deveriam se conservar no programa, com pontuação média de 4,11, desenvolvendo experiências, materiais didáticos e novas alternativas de abordagens para o ensino de jovens e adultos da grande população de brasileiros excluídos. Assim, o pressuposto e a tese estão satisfeitas pelas seguintes constatações: as aulas não eram em laboratórios e os professores não eram permanentes no programa.

O terceiro objetivo para os professores foi: métodos e estratégias dos professores do IFMT/Cuiabá para garantir reinserção e permanência de jovens e adultos no sistema escolar e a formação profissional. Acoplado a esse objetivo, estabeleceu-se o seguinte pressuposto: os professores não estavam preparados para trabalharem com jovens e adultos.

Ensinar no PROEJA, especificamente ciência e tecnologia, nos três cursos estudados do IFMT/Cuiabá, não é missão fácil de ser cumprida para os professores não municiados do máximo de ferramentas disponíveis no mundo da psicologia, sociologia e pedagogia. Não basta apreender essas habilidades e estar só em uma missão impossível, mas ter o acompanhamento daquelas ciências para mitigar os fracassos. Os professores justificaram essas necessidades de capacitação e acompanhamento com médias de 3,57 e 3,65, respectivamente. A importância individual, sem capacitação e iniciativas criativas na busca de alternativas pelo professor, foi expresso quando ponderou com média 3,70 essa ação educativa. Assim o pressuposto e a tese estão satisfeitas pelas seguintes constatações: a maioria dos docentes não foi capacitada para ensinar jovens e adultos e os professores não eram permanentes no programa. A existência dessas condições surge porque o IFMT não disponibiliza infraestrutura

adequada para o ensino de qualidade em função de um viés de desinteresse dos gestores e aquiescência dos docentes.

A exclusão do estudo da consciência do campo da psicologia científica suscita seguir dois caminhos contraditórios. Um seria o estudo do comportamento humano sem a psique, explicando o sujeito sem o subjetivo e o outro seria estudar a psique sem o comportamento, o objetivo. Assim, estabeleceu-se o dualismo entre o objetivo/subjetivo e o interno/externo da condição humana e não se conseguia explicar o todo pelos elementos. Vygotsky procurava a unicidade que contivesse o todo para justificar suas concepções teóricas. Na teoria de Marx, o homem existe como espécie e como indivíduo, é um produto do processo de desenvolvimento histórico e social. Esse sujeito não tem sua vida dirigida pela consciência, mas é a consciência que é dirigida pela vida. Vygotsky encontra respaldo no materialismo dialético de Marx e o usa como mediação para o seu arcabouço histórico-cultural. O indivíduo, ao nascer, traz consigo um código genético que tem gravadas as condições para a existência da espécie humana, mas a realidade dessa espécie está no exterior, que a alimenta em suas necessidades pelos símbolos e instrumentos na construção da consciência.

A capacitação dos professores para lidar com a realidade desses alunos e a preparação e disponibilização do IFMT/Cuiabá para que isso aconteça são elementos de mediação relevantes para a garantia de formação profissional e para assegurar a cidadania desses jovens e adultos. São aspectos obrigatórios ao Estado brasileiro, exigências revolucionárias da sociedade comprometida com a educação, guardadas as devidas proporções ao que educadores e pedagogos russos tais como Vygotsky e Makarenko contribuíram naquele país e que no Brasil se faz carente na atualidade.

Considerando os resultados deste trabalho, pode-se inferir que há falhas no projeto político-pedagógico do PROEJA no IFMT/ Cuiabá e deve-se adequá-lo,

conscientizando os gestores e docentes quanto à importância do PROEJA para a sociedade. Quanto aos alunos jovens e adultos, a escola e os professores são os grandes mediadores do processo da aprendizagem facilitadora e problematizadora calcados nos signos, instrumentos de contextualização e a técnica da zona de desenvolvimento proximal aplicada aos alunos do PROEJA. O significado e o sentido dessa volta à escola devem ser muito bem trabalhados pelos educadores na escuta e no conhecimento do sujeito.

Concluindo estas considerações, fazem-se necessárias algumas reflexões sobre este tema:

- Aprimorar o questionário aplicado, pois o PROEJA é um programa novo, desde 2007 no IFMT/Cuiabá.
- Pesquisar as causas efetivas das evasões e fazer as devidas intervenções para mitigá-las.
- Construir laboratórios, equipando-os com máquinas e instrumentos atualizados.
- Estabelecer meta de uma bancada de experimentos por aluno nas aulas práticas.
- Flexibilizar o percurso do aluno nos cursos.
- Adequar as matrizes e ementas integradas ao PROEJA.
- Estimular a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.
- Capacitar continuamente os docentes em cursos rápidos de 120 até 240 horas.

Finalizando, acredita-se ter elaborado um exercício acadêmico e ao mesmo tempo contribuído com a sociedade brasileira em relação ao programa educacional PROEJA/ IFMT/Cuiabá. A sensibilidade quanto à escassez de conhecimentos do outro faz do educador um contínuo construtor de oportunidades. Assim, os alunos do PROEJA, ao retornarem aos estudos, trazem expectativas de formação profissional

competente e exercício de cidadania que devem ser reconhecidos pelos docentes conscientes da sua missão.

O maior segredo é incorporar em nossas vidas algo essencial. Depois, não vencidos pela idade, podemos prosseguir com dignidade e sentido e, à medida que o fim se aproxima, estaremos prontos para morrer com vida. Afinal, o objetivo da velhice não é a senilidade, mas a sabedoria (Jung, 1943, citado por Stevens, 2012 p.55).

A sensibilidade quanto ao conhecimento dos saberes do outro e de si mesmo, faz do educador um contínuo construtor de oportunidades. Assim, os alunos do PROEJA possuem, quando retornam aos bancos escolares, expectativas de formação profissional competente e exercício de cidadania, mediados pelos mestres conscientes desta missão.

Referências

- Ação Educativa (1999). *Propostas curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo): Relatório de pesquisa*. São Paulo, SP: Autor.
- Aguiar, W. M. J. (2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 125-142. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf>
- Andrade, L. O. M. (2010). *O Ensino de matemática no PROEJA: Limites e possibilidades*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Angelo, C. B., Moura, D. H., & Gomes, C. O. (2008). O perfil do aluno do PROEJA no CEFET-RN e na EEN/UFRN. Recuperado de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/91.pdf
- Barros, J. P. P., Paula, L. R. C., Pascual, J. G., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: Considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-181. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>
- Beisiegel, C. R. (1997). Paulo Freire: Elementos para a discussão do tema pedagogia e antipedagogia. *Educação & Sociedade*, (3), 37 -43.
- Bernardim, M. L., & Jorge, C. M. (2011). A implantação do PROEJA no Paraná: Análise a partir da percepção de alunos e professores. In *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Recuperado de

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/396/237>

Berni, R. I. G. (2005). Mediação: O conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. Recuperado de http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf

Carvalho, M. P. (1999). *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo, SP: Xamã.

Crudo, M. A. (1999). *Os aprendizes do arsenal de guerra de Mato Grosso: Trabalho infantil e educação (1842-1899)*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 11-32. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicólogo* (3ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004 (2004). Regulamenta o § 2º do artigo 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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005 (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 (Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm

Decreto nº 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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm

Di Giovanni, G. (2009). *As estruturas elementares das políticas públicas*. Campinas, SP: UNICAMP.

Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, (55), 58-77.

Ferreira, M. G. (2011). Educação profissional integrada a educação de jovens e adultos - PROEJA: A experiência do estado do Paraná. In *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana*. Florianópolis, Santa Catarina. Recuperado de http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03b_t007.pdf

Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS* (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Editora Artmed.

Fonseca, C. S. (1986). *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Departamento Nacional, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (5ª ed). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1129-1152. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>

Frigotto, G. (2010). *A Produtividade da escola improdutiva* (9ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1087-1113. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>

Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, (71), 116-131. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf>

Haddad, S. (2000). *Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos com vinculação das instituições de ensino superior no Brasil*. São Paulo, SP: Cedi.

Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 108-130. Recuperado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf

Hotz, K. G. (2008). PROEJA: Limites E possibilidades para a classe trabalhadora. In *Anais do VI seminário do trabalho: Trabalho, economia e educação*. Marília, São Paulo. Recuperado de <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/karinagrighiohotz.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo 2010*. Recuperado de <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>

Ivo, A. A., & Hypólito, A. M. (2012). Educação profissional e PROEJA: Processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. *Educação em Revista*, 28(3), 125-142. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a06v28n03.pdf>

Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In D. Savani, J. L. Sanfelice, & J. C. Lombardi (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação* (pp. 77-96). Campinas, SP: Autores Associados.

Kunze, N. C. (2006). *A escola de aprendizes artífices de Mato Grosso*. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

Lôbo, P. L. N. (2004). A repersonalização das relações de família. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 9, n. 307. Recuperado de <http://jus.com.br/artigos/5201>

Lordelo, L. R. & Tenório, R. M. (2010). A consciência na obra de L. S. Vigotski: Análise do conceito e implicação para a psicologia e a educação. *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, 14(1), 79-86. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a09.pdf>

Machado, L. R. S. (2006). PROEJA: O significado sócio econômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação a Distância, TV Escola, Salto para o Futuro (Orgs.), *EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio* (pp. 36-53). Recuperado de <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>

Machado, L. R. S. (2011). O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educ. Soc.*, 32(116), 689-704. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>

Marques, M. O. (2006). *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí, RS: Editora UNIJUI.

Ministério da Educação (2007). *PROEJA: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – documento base*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf

Molon, S. I. (1999). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo, SP: Educ.

Molon, S. I. (2009). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Moura, D. H. (2005). Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos- PROEJA. In *Anais do II colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa, Paraíba.

Moura, D. H. (2006a). EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. In Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação a Distância, TV Escola, Salto para o Futuro (Orgs.), *EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio* (pp. 03-23). Recuperado de <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>

Moura, D. H. (2006b). O PROEJA e a necessidade de formação de professores. In Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação a Distância, TV Escola, Salto para o Futuro (Orgs.), *EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio*

(pp. 76-90). Recuperado de <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>

Naiff, L. A. M., & Naiff, D. G. M. (2008). Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: Representações sociais. *Psicologia & Sociedade*, 20(3). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000300010&script=sci_arttext

Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de vida: Algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 211-229. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1999). *Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

Paiva, V.P. (1982). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, SP: Edições Loyola.

Paiva, V. P. (2003). *História da educação popular no Brasil*. São Paulo, SP: Edições Loyola.

Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf

Pena, G. A. C. (2007). O PROEJA no contexto das políticas públicas atuais: A busca pelo direito dos jovens e adultos à educação profissional técnica de nível médio. In *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil: No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las*. Recuperado de http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss03_03.pdf

Pereira, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS* (2ª ed.). Lisboa: Edições Dilabo.

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudanças: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 5-21. Recuperado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde12/rbde12_03_philippe_perrenoud.pdf

Piconez, S. C. B. (1995). *Educação escolar de adultos: Possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

Puzirei, A. A. (2000). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>

Rego, T. C. (1994). Vygotsky: Uma perspectiva histórica cultural da educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional de Nível Técnico. Recuperado de <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/legislacao/arquivos/tecnico/ceb0499.pdf>

Reis, A.C., Zanella, A. V., França, K. B., & Da Ros, S. Z. (2004). Mediação pedagógica: Reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 51-60. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22305>

Ribeiro, V. M. (1998). Ensino fundamental de jovens e adultos: Ideias em torno do currículo. In *Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos: Experiências internacionais* (pp.225-233). São Paulo.

Ribeiro, V. M. (1999). *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos*. Campinas, SP: Papirus/ São Paulo, SP: Ação Educativa.

Santos, S. V. (2006). O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação a Distância, TV Escola, Salto para o Futuro (Orgs.), *EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio* (pp. 54-60). Recuperado de <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>

Santos, G. L. (2003). Educação ainda que tardia: A exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 107-125. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09>

Silvia, M. R. (2011). A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: Entre discursos, sujeitos e práticas. *Avaliação de Políticas Públicas em Educação*,

19(71), 307-326. Recuperado de
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a05v19n71.pdf>

Silvia, F. G. & Davis, C. (2004). Conceitos de Vygotsky no Brasil: Produção divulgada nos cadernos de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 633-661. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a07v34n123.pdf>

Shiroma, E. O., & Lima, D. L., Filho (2011). Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Educação e Sociedade*, 32(116), 725-743. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>

Smolka, A. L. B. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória: A escola e a produção de lugares comuns. *Pro-Posições*, 17(2), 99-118. Recuperado de http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/50_dossie_smolka_alb.pdf

Stevens, A. (2012). *Jung* (R. Bettoni, trad.). Porto Alegre, RS: L&PM Pocket.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (3ª ed). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41891/45559>

Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2009). *Vygotsky – Uma síntese*. São Paulo, SP: Edições Loyola.

Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2011). *Psicologia e pedagogia, bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo, SP: Centauro editora.

Werlang, R. B., Schneider, R. S., & Silveira, F. L. (2008). Uma experiência de ensino de física de fluidos com o uso de novas tecnologias no contexto de uma escola técnica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 30(1), 1503-1 – 1503-9. Recuperado de http://dspace.universia.net/bitstream/2024/152/1/071108_1.pdf

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO UFPB/IFMT- DINTER

Apêndice A

QUESTÃO AOS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM O PROGRAMA EDUCACIONAL PROEJA.

1- Informações sobre o professor

1.1- Idade:

1.2- Sexo: masculino ☐ feminino ☐

1.3- Escolaridade: Superior ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐

1.4- Em que área fez pós-graduação:

1.5- Ensino na área comum ☐ Ensino na área técnica ☐

Afirmações.	Sim	Não
2-Participei no planejamento e implantação do programa educacional PROEJA.		

Afirmações.	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Completamente
3-Conheço o decreto-lei nº 5840 que criou o programa educacional PROEJA.					
4- Conheço os objetivos do programa educacional PROEJA.					
5-Participei de capacitação para trabalhar com o ensino de ciência e tecnologia para jovens e adultos.					
6-Participei de especialização para trabalhar com o ensino de ciência e tecnologia para jovens e adultos.					

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
7- Para atuar no ensino de ciências e tecnologia no programa educacional PROEJA o professor deve ter capacitação para o ensino de jovens e adultos.					
8- Os professores atuando no programa educacional PROEJA devem receber acompanhamento e orientação pedagógica e psicológica para trabalhar com jovens e adultos.					
9-O curso de especialização atingiu os objetivos de preparar professores para o ensino de jovens e adulto do programa educacional PROEJA.					
10- O curso de capacitação propiciou habilidades didáticas e motivacionais para ensinar jovens e adultos do programa educacional PROEJA.					

Afirmações.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Sempre
11- As minhas aulas são em salas de aula.					
12- As minhas aulas são em laboratórios.					
13-Há laboratórios para atender todas as disciplinas do programa educacional PROEJA (química, física, biologia, matemática e profissionalizantes).					
14- Nos laboratórios profissionalizantes há bancadas suficientes para os alunos fazerem os experimentos.					
15-Mesmo tendo laboratórios equipados, os alunos do programa educacional PROEJA terão dificuldades de aprendizagem.					
16-Através de experimentos em laboratórios, os alunos do programa educacional PROEJA conseguem internalizarem os conteúdos.					

17- No programa educacional PROEJA as aulas devem ser com experimentos em laboratórios.					
---	--	--	--	--	--

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
18- O professor capacitado para trabalhar com o programa educacional PROEJA e concorda em fazê-lo, deve permanecer no programa.					
19- Trabalho com turmas do programa educacional PROEJA porque sou escalado no horário, por obrigação profissional.					
20-Sou consultado se quero trabalhar com turmas do programa educacional PROEJA.					
21- A duração do curso de três anos e meio para o programa educacional PROEJA é o ideal para cumprir com seus objetivos.					
22- A duração do curso de três anos para o programa educacional PROEJA é o ideal para cumprir com seus objetivos.					

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
23- Se o curso do programa educacional PROEJA for em quatro anos haverá interesse dos candidatos.					
24-O programa educacional PROEJA deve ser flexibilizado quanto ao tempo de duração do curso, conforme o aproveitamento do aluno em um tempo pré-determinado pela escola.					
25- A Escola está equipada para continuar a oferecer o curso do programa educacional PROEJA com turmas de eletrotécnica.					
26- A Escola está equipada para continuar a oferecer o curso do programa educacional PROEJA com turmas de edificações.					
27- A Escola está equipada para continuar a oferecer o curso do programa educacional PROEJA com turmas de refrigeração.					
28- A Escola está preparada para oferecer outros cursos no programa educacional PROEJA.					
29-O programa educacional PROEJA não é oferecido em outras modalidades de cursos técnicos por falta de espaço para abrigar novas turmas.					
30-O programa educacional PROEJA não é oferecido em outras modalidades de cursos técnicos porque os professores não querem trabalhar no PROEJA.					

31-O programa educacional PROEJA não é oferecido em outras modalidades de cursos técnicos por motivos gerenciais internos à Escola.					
32-O programa educacional PROEJA não é oferecido em outras modalidades de cursos técnicos por falta de recursos federais.					

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
33- Sendo professor do programa educacional PROEJA, tendo feito a capacitação, mantive meu comportamento e usei os mesmos métodos didáticos com os quais sempre trabalhei e obtive sucesso.					
34- Sendo professor do programa educacional PROEJA, tendo feito a capacitação, mudei meu comportamento e usei métodos didáticos desenvolvido no curso e obtive sucesso?					
35- Sendo professor do programa educacional PROEJA, sem a capacitação, usei os mesmos métodos didáticos com os quais sempre trabalhei e obtive sucesso?					
36-Sendo professor do programa educacional PROEJA, sem capacitação, usei alternativas didáticas e obtive sucesso?					
37- Os professores que aceitarem ser capacitado e se dedicarem ao ensino de ciência e tecnologia no programa educacional PROEJA devem ser recompensados financeiramente.					

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
38-Sendo professor do programa educacional PROEJA, identifiquei muitas dificuldade de aprendizagem dos alunos jovens e adultos.					
39- Almejando o cumprimento do conteúdo o professor pode excluir alunos, pois estes não conseguem a internalização dos conhecimentos anteriormente discutidos.					
40-No PROEJA, é aceitável o professor facilitar o avanço dos alunos por motivos de dificuldades em compreenderem todos os conteúdos discutidos.					
41- O programa educacional PROEJA necessita de uma coordenação única de todos os cursos como orientadora de alunos e professores.					
42- O programa educacional PROEJA necessita de uma coordenação em cada departamento como orientadora de alunos e professores.					
43- A matrícula no programa educacional PROEJA deve ser realizada por disciplina e os alunos receberão orientação quanto ao máximo e ao mínimo de disciplinas a cursarem.					

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
44- Não há regras quanto à dependência, os alunos vão eliminando as disciplinas e refazendo aquelas nas quais não obteve aproveitamento no horário disponível.					
45- Na duração do curso estabelecido pela escola e pré-requisitos de disciplinas, o aluno faz o seu próprio percurso e tempo de permanência na escola.					
46- O ensino de português, física, química, biologia e matemática devem ser o necessários e suficientes e contextualizados para que os alunos do programa educacional PROEJA compreendam o cursos profissionalizantes que estão frequentando.					
47- O ensino de português e matemática devem ter maiores quantidades de aulas no início do curso.					
48- O ensino de sociologia, filosofia, história, geografia e artes devem ser o necessários e suficientes e contextualizados para que os alunos do programa educacional PROEJA exerçam a cidadania.					

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
49- Para fazer o curso técnico de nível médio no programa educacional PROEJA é necessário todo o conteúdo do Ensino Médio (três anos).					
50- O aluno do programa educacional PROEJA deve receber bolsa (ajuda de custo) para estudar se possuir média para aprovação em todas as disciplinas.					
51- O aluno do programa educacional PROEJA deve receber bolsa (ajuda de custo) para estudar se possuir frequência de 75% em todas as disciplinas.					
52- A Escola oferece atrativos motivacionais para estimular o aluno a frequentar o curso.					
53- O aluno do programa educacional PROEJA devem ter acompanhamento psicológico, com o intuito de evitar a evasão, melhorar aproveitamento escolar e reduzir custo com o programa.					

54- O aluno do programa educacional PROEJA devem ter acompanhamento sociológico com o intuito de evitar a evasão, melhorar aproveitamento escolar e reduzir custo com o programa.					
55- O aluno do programa educacional PROEJA devem ter acompanhamento pedagógico com o intuito de evitar a evasão, melhorar aproveitamento escolar e reduzir custo com o programa.					
56- O aluno do programa educacional PROEJA deve receber bolsa alimentação no restaurante da Escola.					

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
57-A matriz projetada para o PROEJA é adequada para garantir a cidadania e promover a formação profissional do aluno.					
58-As ementas projetadas para o PROEJA são cumpridas para garantir a cidadania e promover a formação profissional do aluno.					
59-O aluno do PROEJA terá facilidade de empregabilidade em função do que aprendeu na escola.					
60-As causas das evasões são problemas particulares dos alunos.					
61-As causas das evasões são os professores.					
62-As causas das evasões são as deficiências de infraestruturas da escola. (professor capacitado, laboratórios, apoios e estímulos).					

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO UFPB/IFMT- DINTER

Apêndice B

QUESTÃO AOS ALUNOS DO PROGRAMA EDUCACIONAL PROEJA

1-Informação sobre o aluno

1.1-Idade.....

1.2- Sexo: masculino ☐ feminino ☐

1.3-Parei de frequentar a escola com a idade de.....

1.4-Curso: edificações ☐ eletrotécnica ☐ refrigeração ☐

1.5- Renda média da familiar.....

1.6-Quantas pessoas dependem desta renda.....

1.7-Deixei de frequentar a escola por:

1.7.1-necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar.....☐

1.7.2- não gostar de estudar.....☐

1.7.3-falta de apoio familiar.....☐

1.8-Voltei a estudar por:

1.8.1-Necessidade de qualificação profissional por exigência do mundo do trabalho.....□

1.8.2-Adquirir conhecimento e cidadania.....□

1.8.3-Insistência e apoio familiar.....□

Afirmações	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
2- O exame de seleção foi muito difícil, pois estava há muito tempo fora da escola.					
3- O exame de seleção foi fácil, pois as perguntas se referiam as situações práticas da vida.					
4- O exame de seleção por entrevista é adequado para ingresso no programa, pois a meta é a inclusão social, conhecendo melhor os objetivos dos candidatos.					
5-Na época do exame de seleção estava desempregado (a).					
6-Na época do exame de seleção estava sem profissão definida.					
7-Na época do exame de seleção estava com profissão definida.					
8-Na época do exame de seleção estava empregado (a).					
9- Fiz a seleção para uma nova opção profissional.					
10- Com o curso no programa educacional PROEJA pretendo aperfeiçoar na profissão que exerço atualmente.					
Afirmações	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo	Concordo	Concordo completamente

			nem discordo		
11- Fiquei sabendo do programa educacional PROEJA através de amigos.					
12- Fiquei sabendo do programa educacional PROEJA através da internet.					
13- Fiquei sabendo do programa educacional PROEJA através de painéis nas ruas da cidade.					
14- Nos primeiros dias de aulas fui bem recebido pela escola.					
15- Os professores do programa educacional POEJA gostam de realizarem aulas práticas em laboratórios.					

Afirmações.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente- mente	Sempre
16- As aulas são em sala de aula.					
17- As aulas são em laboratórios.					

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	concordo	Concordo completamente
18- Nos experimentos realizados em laboratórios há muitos alunos por bancada.					
19- Nas aulas de laboratórios, os equipamentos para os experimentos já estavam prontos para uso.					
20- Se houver contextualização e muita prática de laboratórios na Escola a evasão poderá diminuir.					
21- Se houver contextualização e muita prática de laboratórios na Escola o aproveitamento será muito produtivo.					
22- Com poucas práticas de laboratórios, sinto desestimulado em fazer maior esforço para acompanhar bem o curso.					
23- Tenho muitas dificuldades na disciplina de matemática.					
24- Tenho muitas dificuldades na disciplina de português.					
25- Tenho muitas dificuldades em compreender outras disciplinas pelas dificuldades de leitura e interpretação dos textos.					

Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
26- Prefiro ter mais aulas de leitura, ditado, redação e interpretação de texto no início do curso.					
27-Nas aulas os professores deveriam estar mais próximos dos alunos para conhecer em profundidade suas potencialidades e dificuldades no entendimento das ciências e tecnologias.					
28- Os professores tem contextualizado o conteúdo, mostrar como a teoria é aplicada.					
29- Os professores do programa educacional PROEJA estão capacitados para ensinar ciências e tecnologias.					
30-A duração do curso do programa educacional PROEJA de três anos é o ideal para jovens e adultos.					
31-A duração do curso do programa educacional PROEJA de três anos e meio é o ideal para jovens e adultos.					
32-A duração do curso do programa educacional PROEJA de quatro anos é o ideal para jovens e adultos.					
33- Tenho dificuldade em internalizar os conteúdos porque tenho pouco tempo para estudar, pois trabalho durante o dia todo.					
34-Tenho dificuldade em acompanhar os conteúdos porque não consigo compreender os significados das palavras por falta de conhecimentos básicos de ciências e português.					
Afirmações.	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
35-Tenho dificuldade em acompanhar os conteúdos profissionalizantes porque não consigo compreender as operações básicas de matemática.					
36-Tenho dificuldade em acompanhar os conteúdos profissionalizantes porque não consigo compreender os conceitos básicos de física.					
37-Tenho dificuldade em acompanhar os conteúdos porque os professores não retornam as aulas anteriores reforçando-as, em função do nosso tempo para absorção do conhecimento.					
38-Tenho dificuldades em acompanhar os conteúdos porque os professores estão preocupados em cumprir o programa pré-estabelecido passando a outros assuntos..					
39-Quando terminar este curso, estarei apto a desempenhar a profissão.					
40-Quando terminar este curso, terei que fazer outro curso para aprender a prática profissionalizante.					

41-Acredito que estou desenvolvendo a consciência de cidadania neste curso.					
42-Terei facilidade de conseguir emprego depois que terminar este curso.					
43-A evasão (desistência) é por causas particulares dos alunos.					
44-A evasão (desistência) é por causas dos professores.					
45-A evasão (desistência) é causada pela própria escola.					
46-Vou sair do curso com confiança para exercer a profissão escolhida.					

ANEXOS