



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA E
ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO DE RISCO PESSOAL E SOCIAL

SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO
PARA OS JOVENS DO PROEJA

NADIR DE FÁTIMA BORGES BITTENCOURT

JOÃO PESSOA- PARAÍBA

NOVEMBRO/2013

NADIR DE FÁTIMA BORGES BITTENCOURT

**SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO
PARA OS JOVENS DO PROEJA**

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 Nadir de Fátima Borges Bittencourt, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria de Fatima Pereira Alberto, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

NOVEMBRO/ 2013

**SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO
PARA OS JOVENS DO PROEJA.**

NADIR DE FÁTIMA BORGES BITTENCOURT

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Maria de Fatima Pereira Alberto (UFPB - Orientadora)

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

Prof^a Dr^a Ana Alayde Werba Saldanha Pichelli (UFPB - membro interno)

Prof^a Dr^a Sandra Maria de Lima (IFRN - membro externo)

Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva (UEPB - membro externo)

João Pessoa, novembro de 2013

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Bernardo, amor maior, pela compreensão das ausências e da falta de tempo.

Aos alunos do PROEJA do IFMT/campus Cuiabá, principalmente aos jovens que participaram desta pesquisa, pelo exemplo de luta em busca de seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria de Fatima Pereira Alberto, pela paciência e pelo cuidado com que me conduziu pelos caminhos da Psicologia Social e tornou possível a realização de um sonho.

Aos professores do Programa de Doutorado, que nos enriqueceram com seus ensinamentos e conhecimentos.

Aos coordenadores do Programa/Dinter da UFPB e do IMFT, que tornaram possível a realização deste doutorado.

Aos colegas de doutorado, companheiros de alegrias, de tristezas e de algumas lágrimas.

Aos meninos e meninas do NUPEDIA, que me contagiaram com sua jovialidade e me acolheram como um deles, sempre dispostos a passar adiante os seus conhecimentos.

Aos meus pais, João (in memoriam) e Balbina, exemplos de retidão e humildade.

Ao Prof. Dr. Deocleciano Bittencourt Rosa, exemplo de persistência na busca do conhecimento sempre.

A todos os familiares (irmãos, sobrinhos e cunhados) que, desde a época da seleção, já se orgulhavam de ter uma “doutora” na família.

A todos os amigos e colegas que me ajudaram direta ou indiretamente na construção desta tese.

A Genivaldo Ribeiro, pelo carinho e afeto, o que fez minha temporada na Paraíba ser mais agradável.

À CAPES, pelo apoio financeiro em forma de bolsa de estudo.

Resumo

Esta tese tem como objetivo geral analisar o significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do PROEJA/IFMT/Cuiabá. Como embasamento teórico, tomamos a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Adotou-se a abordagem qualitativa, com uso de documentos referentes à temática e entrevistas semiestruturadas. A amostra foi por conveniência, seguindo o critério de saturação de Minayo. Participaram dez jovens do PROEJA/IFMT/Cuiabá, seis ingressantes e quatro egressos. Para análise dos dados, optou-se pelas práticas discursivas de Spink, através dos Mapas de Associação de Ideias e dos repertórios interpretativos. Os sentidos emergidos a partir dos dados é que o trabalho perpassa a vida desses jovens desde a adolescência, e o principal motivo pelo qual retornam à escola é retomar os estudos e obter qualificação profissional. Os dados mostram que, para os participantes da pesquisa, o PROEJA tem grande alcance social, como a recuperação da escolaridade, a inserção no mundo do trabalho, promovendo melhorias das condições de vida e efetivação da cidadania. Também foram apontadas falhas na operacionalização do programa, como professores não capacitados para nele atuarem, falta de infraestrutura, projeto pedagógico não adequado e discriminação contra essa modalidade de ensino. Analisando suas vivências, constatou-se que a passagem pelo PROEJA lhes trouxe nova visão de si mesmos e do mundo. Esses jovens voltam à escola impregnados de subjetividades adquiridas com experiências de vida e de trabalho, mas a interação com outros indivíduos lhes proporcionou uma tomada de consciência, permitindo-lhes compreenderem a realidade exterior e a si próprios.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; PROEJA; educação; formação profissional; mundo do trabalho.

Abstract

This thesis aims to analyze the meaning of training and insertion in the world of work for young students from PROEJA / IFMT / Cuiabá. As a theoretical background, we take the Historical Cultural Psychology of Vygotsky. We adopted a qualitative approach, using documents relating to the theme and semi structured interviews. The sample by convenience followed the criterion of saturation MINAYO. A total of ten young students from PROEJA / IFMT / Cuiaba participated in the research, six freshmen and four graduates. For data analysis, we chose the discursive practices of Spink, through the Association of Ideas Maps and interpretative repertoires. The meanings emerged from the data show that work has permeated the life of these young since their adolescence, and the main reason for returning to school is to retake their studies and to obtain professional qualification. The data show that, for the research participants, PROEJA has great social reach, such as the recovery of schooling, entering in the world of work, promoting improvements in life conditions and effective citizenship. Failures in the operation of the program were also identified, as teachers who are not qualified for teaching in it, lack of infrastructure, non-adequate pedagogical project and discrimination against this type of education. Analyzing their experiences, it was found that the passage through PROEJA has brought them new vision of themselves and the world. These young people return to school impregnated of acquired subjectivity with experiences of life and work, but the interaction with other individuals gave them awareness, allowing them to understand the outside reality and their own.

Keywords: youth and adults education; PROEJA; education; professional training; world of work

Resumen

Esta tesis tiene como objetivo general analizar el significado de la formación e inserción en el mundo del trabajo para los jóvenes del PROEJA/IFMT/Cuiabá. Como marco teórico, tomamos la Psicología Histórico-Cultural de Vygotsky. Se adoptó el abordaje cualitativo, utilizando los documentos relacionados con el tema y entrevistas semi-estructuradas. La muestra fue por conveniencia, siguiendo el criterio de la saturación de Minayo. Participaron un total de diez jóvenes PROEJA/IFMT/Cuiabá, seis estudiantes de primer año y cuatro con sus estudios ya finalizados. Para el análisis de los datos, se optó por las prácticas discursivas de Spink, a través de los Mapas de Asociación de Ideas y de los repertorios interpretativos. Los sentidos emergidos de los datos es que el trabajo atraviesa la vida de estos jóvenes de la adolescencia a la vida adulta, y la razón principal por la cual retornan a la escuela es para retomar sus estudios y obtener la cualificación profesional. Los datos muestran que, para los participantes, el PROEJA tiene un gran alcance social, como la recuperación de la escolaridad, la inserción en el mundo del trabajo, promocionando la mejora de las condiciones de vida y ciudadanía efectiva. También se han identificado deficiencias en el funcionamiento del programa, como profesores que no están capacitados para actuar en él, falta de infraestructura, proyecto pedagógico inadecuado y la discriminación en contra de esta modalidad de enseñanza. Analizando sus experiencias, se encontró que el paso de esos jóvenes por el PROEJA trajo una nueva visión de sí mismos y del mundo. Estos jóvenes regresan a la escuela impregnados de subjetividad adquirida con experiencias de vida y de trabajo, pero la interacción con otros individuos les proporcionó una toma de conciencia que les permite comprender la realidad exterior y a sí mismos.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; PROEJA, educación, formación profesional, mundo del trabajo.

Lista de tabelas

Tabela 1- Matrículas no PROEJA/IFMT de 2007 a 2010.....	18
Tabela 2- Matrículas na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nacionalmente, na rede federal e em Mato Grosso.....	19
Tabela 3- Dados biossociodemográficos dos participantes.....	88

Lista de siglas

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

CF- Constituição Federal

CEFET-MT- Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CONJUVE- Conselho Nacional de Juventude

CREA- Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia

EAAMT- Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCAR - Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos

EIFMT- Escola Industrial Federal de Mato Grosso

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EP- Educação Profissional

ETFMT- Escola Técnica Federal de Mato Grosso

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IF- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

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

INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Administrativa

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

NUPEDIA- Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento da Infância e Adolescência em Situação de Risco Pessoal e Social

OIT- Organização Internacional do Trabalho

ONU- Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProJovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

Setec- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- ESTADO DA ARTE: na trilha das concepções e dos conceitos	24
1.1. A Educação de Jovens e Adultos (EJA)	25
1.2. PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio	30
1.3. Juventude, educação e trabalho	36
1.3.1. Juventude	36
1.3.2. Juventude e escola	45
1.4. Formação profissional	47
1.5. Educação e inserção	54
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Buscando os aportes teóricos	60
2.1. Significado e sentido	62
2.2. Subjetividade	67
2.3. Vivência/consciência	70
2.4. Capital humano e trabalho	75
CAPÍTULO 3 - MÉTODO: Demarcando o trajeto metodológico	83
3.1. Percurso metodológico	83
3.2. Locus da pesquisa	85
3.3. Participantes	87
3.4. Amostra	89
3.5. Técnicas e Instrumentos	90
3.6. Procedimentos	91
3.7. Análise dos dados	93
CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DOS DADOS: Ouvindo as vozes dos jovens do PROEJA	97
4.1. Dario	97

4.1.1. Contextualização	97
4.1.2. Mapas de associação	98
4.2. Francisco	102
4.2.1. Contextualização	102
4.2.2. Mapas de Associação	103
4.3. Garon	109
4.3.1. Contextualização	109
4.3.2. Mapas de associação	109
4.4. Luís	112
4.4.1. Contextualização	112
4.4.2. Mapas de associação	113
4.5. Maria	119
4.5.1. Contextualização	119
4.5.2. Mapas de associação	119
4.6. Paulo	123
4.6.1. Contextualização	123
4.6.2. Mapas de associação	123
4.7. Rita	127
4.7.1. Contextualização	127
4.7.2. Mapas de associação	127
4.8. Sandro	132
4.8.1. Contextualização	132
4.8.2. Mapas de associação	132
4.9. Tiago	135
4.9.1. Contextualização	135
4.9.2. Mapas de associação	136
4.10. Antônio	140

4.10.1. Contextualização	140
4.10.2. Mapas de associação	140
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS DADOS: Dialogando com os teóricos e os jovens participantes.....	144
5.1. Alcance social.....	145
5.1.1. Alcance social positivo.....	145
5.1.2. Alcance social negativo.....	153
5.2. Motivos do retorno.....	158
5.3. Melhorias das condições de vida.....	165
5.4. Inserção no trabalho	169
5.5. Efetivação da cidadania.....	175
5.6. Vivências.....	181
5.6.1. Vivências no retorno	182
5.6.2. Vivências após	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICES.....	215
Apêndice A - Roteiro da entrevista.....	215
Apêndice B - Exemplo dos blocos com as categorias empíricas.....	217
Apêndice C - Exemplo de entrevista transcrita com as falas numeradas.....	218
Apêndice D - Exemplo de mapas de associação de ideias.....	219
Apêndice E - Exemplo de organização dos blocos com os repertórios interpretativos.....	221
Apêndice F - Exemplo de análise.....	222
Apêndice G - Termo de Consentimento Livre.....	223
ANEXOS: Anexo I - Certidão do Comitê de Ética.....	225

Introdução

As constantes mudanças no mundo do trabalho, aliadas aos avanços das novas tecnologias, têm exigido um perfil de trabalhador diferenciado daquele de algumas décadas atrás. Hoje não basta qualificação, mas quer-se também um profissional com escolarização. Essas mudanças afetam todos os segmentos da sociedade, assim como todos os trabalhadores, entretanto não restam dúvidas de que os mais atingidos diretamente são os jovens, pois a eles faltam experiência, qualificação e, em muitos casos, a escolarização, principalmente aos das camadas menos favorecidas. Tomamos aqui como menos favorecidas os que estão em situação de vulnerabilidades, que criam ciclos intergeracionais de exclusão, segundo o Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] (2011) sobre a situação da adolescência brasileira. Não só a baixa renda financeira caracteriza essas vulnerabilidades, mas também a baixa escolaridade, que é motivo de exclusão dos jovens, já que remonta aos primeiros anos de vida dos adolescentes. A baixa escolaridade, segundo o relatório, é uma vulnerabilidade porque limita o adolescente ao acesso à educação, que é um direito fundamental de todo cidadão. A falta dessa escolaridade, aliada a outros fatores de vulnerabilidades como baixa renda, o não acesso a bens e serviços, vulnerabilidade da família, desenvolvimento infantil, condições habitacionais, acesso ao trabalho e acesso ao conhecimento, dentre outros, farão com que o futuro jovem também seja afetado por essa exclusão. A educação “transforma vidas, a baixa escolaridade restringe transformações, pessoais e sociais” (UNICEF, 2011, p.31).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho [OIT] (2012), atualmente a taxa de desemprego entre os jovens do mundo todo está próxima à de 2009, quando foi vivenciada uma das piores crises econômicas do século XXI. Em 2011 essa taxa era de 12,6%, chegando a atingir 12,7% em 2012. Ainda segundo a OIT, 75 milhões de jovens estão desempregados¹

¹ A presente tese segue o padrão de formatação proposto pela Associação Americana de Psicologia [APA] (2010).

no mundo inteiro, um aumento de mais de quatro milhões desde 2007, devendo esses números continuar elevados até 2016. Quanto aos jovens brasileiros, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 apontam que a taxa de desemprego é de 14%. Convém ressaltar aqui que, para levantamento do censo, o IBGE considera jovens pessoas entre 15 e 24 anos. Em relação aos jovens de 18 a 30 anos, os dados apontam uma população jovem de 44. 531. 406, dentre os quais 9.177.949 não economicamente ativos, ou seja, 20,61%, e em Cuiabá esse número chegava a 33.077 jovens, em torno de 23,73%.

Embora os dados da OIT (2012) mostrem um aumento do desemprego entre jovens no mundo, no Brasil esse quadro apresenta-se menos negativo. Nos últimos anos, o índice de jovens brasileiros desempregados foi caindo a cada ano, passando de 22,6% em 2002 para 13,7% em 2012. Todavia, segundo o estudo da OIT, muitos jovens que encontram trabalho são obrigados a ser menos exigentes quanto ao tipo de emprego que exercem, incluindo trabalho em tempo parcial ou temporário, já que dele necessitam. A educação e a formação profissional são fundamentais para o ingresso no mundo do trabalho, e sabemos que há uma forte relação entre escolarização e trabalho, assim como a relação trabalho/educação é fortemente influenciada pela pressão do mercado, que exige cada vez maior grau de escolarização, o que põe o indivíduo que a tem em vantagem a outro menos escolarizado. Em momentos de crise (OIT, 2012), esses jovens são os mais penalizados pelo desemprego, entretanto o desenvolvimento do capital humano por si só não se traduz por uma melhora de resultados no mercado nem aumento das taxas de emprego. Na maioria das vezes, os jovens não possuem a competência necessária para ocupar os postos de trabalhos disponíveis, ou seja, não basta ser escolarizado, é preciso também ter qualificação profissional.

Para enfrentar esses desafios e outros pertinentes à juventude, que havia ficado fora das políticas públicas de proteção social, foi instituída a Política Nacional de Juventude, por meio da Medida Provisória 238, assinada pelo Presidente da República em 1º de fevereiro de

2005. No mesmo ato, foi criado o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). O principal desafio do projeto seria criar políticas públicas articuladas e integradas para abarcar esse público jovem.

Em julho de 2006, foi criado pelo governo federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através do Decreto nº 5.840, que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Os alunos dessa modalidade de ensino são jovens de mais de 18 anos e adultos que não têm o Ensino Médio e o fazem integrado com o ensino técnico.

Conforme o Documento Base do PROEJA (Ministério da Educação, 2007), esse nível de ensino tem por finalidade oferecer uma educação voltada para: a formação da pessoa, visando ao desenvolvimento de valores e competências necessárias à sua integração na sociedade; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenrolar da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Ainda segundo esse documento, o PROEJA foi criado tendo como principal objetivo resgatar jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio, reinseri-los no sistema escolar e, ao mesmo tempo, possibilitar-lhes o acesso à formação profissional técnica, visando a uma formação geral, ou seja, à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de

conclusão do Ensino Médio. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 1999).

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos, aprovada na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), de 1997 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1999), a educação não se restringe a determinadas épocas ou faixas etárias, mas se faz ao longo da vida, e a educação de adultos 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, podendo modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação de jovens a adultos é um direito de todos e dever do Estado, conforme a Constituição Federal (CF) de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que definiu que a educação de jovens e adultos deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já possuem experiência de vida, participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e dos adolescentes.

A Educação de Jovens e Adultos, chamada de EJA, vem sendo gradativamente reconhecida, desde meados do século passado, como um direito para essas pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola ou mesmo concluir sua escolaridade na idade regular. Os jovens e adultos que retornam à escola através de programas educacionais como a EJA acreditam que sua exclusão do mundo do trabalho se deve à baixa escolaridade ou à falta dela

entende-se ser impossível ficar imóvel diante de algumas constatações que vêm sendo apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como,

por exemplo, a baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional. É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (Decreto 5.840, 2006, p. 11)

Também no sentido de ver a educação de jovens e adultos como um direito constitucional, temos o artigo 09 da Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999, p. 22), da qual o Brasil é signatário, que trata desse assunto:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante toda a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.

O PROEJA insere-se nesse contexto, buscando não só a escolarização de jovens e adultos, mas também a integração da educação profissional de nível médio. Segundo Moura (2005), a concepção do PROEJA está inscrita no marco da construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional atualmente vigentes: a expansão da oferta pública de educação; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio) – formação esta que combine, na sua prática e nos seus

fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de integração social.

Todavia Machado (2008) nos chama a atenção quando diz que presenciamos até o momento campanhas e programas compensatórios, de forma fragmentada, “aligeirada” e, às vezes, de baixa qualidade, que nos dão uma concepção equivocada de educação de jovens e adultos, ou seja, no imaginário da população acredita-se que, de forma rápida, alguém que não teve oportunidade de estudar na idade regular vai ingressar no mundo do trabalho assim que obtiver o certificado de escolaridade.

Desde o ano 2007, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá, oferece a modalidade de ensino PROEJA nos cursos de Edificações, Eletrotécnica e Refrigeração e Ar Condicionado (este último sem oferta de vagas desde 2009), com as primeiras turmas ingressando em 2007/02 e concluindo em 2010/02. Para fazer o levantamento do número de ingressantes e de egressos no PROEJA do IFMT no período em estudo, foi enviado pela pesquisadora aos departamentos que oferecem cursos nessa modalidade um e-mail solicitando essas informações, prontamente disponibilizadas pelos funcionários responsáveis. Verificamos que, no curso de Eletrotécnica ingressaram, desde a sua implantação em 2007, 282 alunos e se formaram 22; no curso de Refrigeração e Ar Condicionado ingressaram 133 alunos e se formaram 37; e no curso de Edificações ingressaram 214 e se formaram 43. Esses dados correspondem às matrículas de 2007 a 2010 das turmas que já concluíram o curso até a data da coleta (Tabela 1).

Tabela 1

Matrículas no PROEJA/IFMT de 2007 a 2010

Cursos			Total	
Eletrônica	Refrigeração e Ar Condicionado	Edificações	Ingressantes	Egressos
282	133	214	629	102

Nota. Dados do Departamento de Construção Civil e Eletroeletrônica do IFMT/Cuiabá

Embora o foco desta tese seja o PROEJA do IFMT, também foi de nosso interesse verificar nacionalmente quantos alunos foram atendidos por esse programa e, para isso, foi enviado à Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (Setec), via site do MEC, um e-mail solicitando esses dados. Recebemos como resposta para entrarmos em contato com o PROEJA nacional através do e-mail proeja@mec.gov.br. Solicitadas as informações desejadas, fomos prontamente atendidos também via e-mail, com as tabelas de matrículas nacionais desde 2008 até 2012.

Segundo os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), via PROEJA nacional (PROEJA nacional, comunicação pessoal, dez de junho de 2013), foram matriculados em 2008 na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio no Brasil um total de 14.939 alunos, sendo 8.014 na rede federal e em Mato Grosso um total de 100 matrículas; em 2009, foram 19.533 matrículas no total, das quais 10.883 na rede federal e 609 no estado de Mato Grosso; em 2010, as matrículas nacionais chegaram a um total de 38.152, sendo 13.981 na rede federal e 798 no estado de Mato Grosso; em 2011, foram 41.971 matrículas no total, 14.153 na rede federal e 932 em Mato Grosso; e em 2012, foi matriculado um total de 35.995 alunos, dos quais 304 na rede federal e 724 no estado de Mato Grosso (Tabela 2).

Tabela 2

Matrículas na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio nacionalmente, na rede federal e em Mato Grosso.

Ano	Localidade		
	Brasil	Rede Federal	Mato Grosso
2008	14.939	8.014	100
2009	19.533	10.883	609
2010	38.152	13.981	789
2011	41.971	14.153	932
2012	35.995	304	724

Nota. Adaptado de Ministério da Educação e Cultura (2013), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (2013), Diretoria de Estatísticas Educacionais (2013).

Segundo registros do INEP, via e-mail, não houve informações do número de matrículas em 2007, ano em que começaram a funcionar os cursos do PROEJA. Percebe-se pelos dados mencionados que houve um crescimento das matrículas de 2008 a 2011 e um pequeno decréscimo em 2012. Em Mato Grosso, campus Cuiabá, houve o fechamento do curso de Refrigeração e Ar Condicionado, porque, segundo informações do departamento que oferece esse curso (Departamento de Eletroeletrônica, comunicação pessoal, três de outubro de 2013), não havia demanda que justificasse a sua continuação.

Como professora de Língua Portuguesa com alunos da modalidade PROEJA, a pesquisadora, na sua prática docente, tem observado os anseios e expectativas desses alunos assim que retornam à sala de aula. Nas atividades de produções textuais como entrevistas e relatos de vida sobre o que eles esperam do curso e da instituição, ela pôde perceber que esses jovens, ao retornarem à sala de aula, procuram no PROEJA uma oportunidade de recuperar o tempo perdido em relação aos estudos. Os discursos iniciais dos ingressantes demonstram as suas expectativas e seus anseios, pelo que se pode perceber por depoimentos colhidos assim que ingressam na instituição: “Recomeçar, voltar no tempo e mudar tudo, tomar as decisões

corretas, não cometer os mesmos erros do passado, ter uma segunda chance, mudar as visões das pessoas que nos rodeiam”; “Espero que o conhecimento obtido aqui me ajude a ganhar respeito e dinheiro”; “Conseguir um bom emprego numa empresa de confiança”; “Espero e tenho certeza que quando eu me formar terei uma boa aceitação no mercado de trabalho”; “Qualificação e espaço no mercado de trabalho”; “Além da oportunidade profissional, obter um certificado pelo instituto favorável tanto para a vida profissional quanto pessoal”; “O PROEJA abriu as portas para o meu futuro e o IFMT me capacita para fazer do futuro um lugar melhor”; “Suporte técnico e didático no período em que estarei cursando e apoio profissional durante o curso, como estagiária ou após a conclusão um encaminhamento para o mercado de trabalho”.

Diante disso surgiu o interesse em investigar essa temática para verificar se essas expectativas dos alunos de PROEJA se confirmariam assim que terminassem o curso. Além disso, surgiram também questões que diariamente inquietam a pesquisadora no exercício de sua profissão, dentre as quais: será que as políticas públicas educacionais para jovens e adultos no Brasil são efetivas no resgate da cidadania desses jovens que se expressam assim tão firmemente quando retornam à sala de aula? Conseguirão esses jovens e adultos ingressar no mundo do trabalho após a conclusão do curso? Se já estão inseridos no mercado, melhores oportunidades surgirão?

Esse público seguramente espera, além da continuidade de sua formação escolar, interrompida anteriormente por questões diversas, a sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho de maneira digna e buscam na instituição o retorno a que ela se propõe. A partir dessa realidade, concebe-se como tese que os jovens do PROEJA do IFMT atribuem significação ao retorno à escolarização como uma forma de cidadania, ao mesmo tempo em que buscam uma qualificação profissional, confirmando, assim, as três funções essenciais da educação de jovens e adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Como pressupostos, temos que o PROEJA: é um programa que promove a recuperação da escolaridade, a qualificação profissional e a inserção no mundo do trabalho; o projeto político pedagógico da instituição é satisfatório para essa modalidade de ensino; as práticas docentes levam em consideração as particularidades desses jovens; o PROEJA como política pública educacional mostrou-se efetivo na garantia de cidadania para os jovens no IFMT/Cuiabá; a certificação em um curso de PROEJA dificultou a aceitação no mercado de trabalho.

Em vista disso, o objetivo geral desta tese é analisar o significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do PROEJA do IFMT e, para alcançá-lo, temos como objetivos específicos:

1. Verificar o alcance social que tem o PROEJA do IFMT para os jovens participantes deste estudo;
2. Identificar os motivos para esses alunos voltarem à escola;
3. Analisar as suas vivências ao retornarem à escola;
4. Analisar como a educação, ainda que tardia, pode contribuir para o ingresso e/ou permanência no mundo do trabalho;
5. Identificar a percepção dos jovens sobre a contribuição dos cursos oferecidos pelo IFMT na modalidade PROEJA para a melhoria das condições de vida;
6. Analisar como a educação tardia pode contribuir para a efetivação da cidadania.

Para buscar respostas a essas e outras questões, ancoramo-nos no campo da Psicologia Social, especificamente na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, da teoria do capital humano, da formação profissional e da análise das práticas discursivas, procurando, dentro dessa ótica, analisar como o programa PROEJA pode transformar (ou não) a realidade desses alunos, proporcionando-lhes maior inclusão social, ou mesmo mudando suas vidas a partir de uma formação geral que os capacite para o mundo do trabalho.

Esta tese está organizada em seis capítulos. O primeiro, intitulado Estado da Arte: Na trilha das concepções e dos conceitos, aborda a Educação de Jovens e Adultos de maneira genérica assim como a temática que se refere à formação geral integrada à formação profissional de jovens e adultos, ou seja, o PROEJA. Também nos debruçamos sobre as várias concepções de juventude, a relação do jovem com a escola, sobre a sua formação profissional e inserção no mercado de trabalho.

O segundo capítulo, denominado Fundamentação Teórica: Buscando os aportes teóricos, trata das categorias teóricas emergidas a partir dos objetivos do estudo, quais sejam: significado/sentido, subjetividade, vivência/consciência, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural vygotskiana, além das críticas que Frigotto tece em relação ao capital humano.

No terceiro capítulo, Método: Demarcando o percurso metodológico, apresentamos o lócus da pesquisa, os participantes, caracterizamos a amostra, as técnicas e os instrumentos para a coletas dos dados, assim como os procedimentos para a análise.

O quarto capítulo, Descrição dos Dados: Ouvindo as vozes dos jovens do PROEJA, apresenta as categorias empíricas emergidas das entrevistas assim como a contextualização dos participantes e os mapas de associação de ideias, a partir dos quais foram identificados os repertórios interpretativos que serviram de ponto de partida para as análises posteriores.

No quinto capítulo, Discussão dos dados: Dialogando com os teóricos e os sujeitos, apresentamos a discussão dos resultados, as análises feitas tomando as concepções dos vários autores estudados assim como as categorias teóricas que serviram de alicerce na produção desta tese.

Posteriormente foram feitas as considerações finais, algumas reflexões e sugestões levantadas a partir dos dados analisados e apresentadas as referências assim como os apêndices e o anexo.

CAPÍTULO 1

Estado da arte: Na trilha das concepções e dos conceitos

Neste capítulo, apresentamos as concepções e os conceitos sobre as relações entre educação, trabalho e juventude. Nesse sentido, trabalhamos com base em três eixos temáticos que servem de base para a argumentação de caráter científico deste trabalho: primeiramente foi abordado o tema da Educação de Jovens e Adultos de maneira genérica, temática abordada por: Castro, Machado e Vitorette (2010); Crispim e Godoy (2010); Freire (1987); Haddad (1997); Machado (2006, 2008); Paiva (2006); Rodriguez (2009); UNESCO (1999). Ainda dentro do primeiro eixo, foi abordada a temática que se refere à formação geral integrada à formação profissional de jovens e adultos, ou seja, o PROEJA. Serviram de base para essa abordagem os seguintes autores: Frigotto (2005, 2010); Haddad (1997); Machado (2006, 2008); Machado, Alves e Oliveira (2008); Moura (2005, 2006).

O segundo eixo temático sobre o qual nos debruçamos nesta revisão é a concepção de juventude, a relação entre juventude e educação, juventude e trabalho. Dentre os autores consultados sobre a relação entre juventude e escola, destacamos Abad (2008); Abramo e León (2005); Abramo e Venturi (2000); Bourdieu (1983/2003); Carrano (2007); Costa (2010); Dayrell (2003, 2007); Freitas e Papa (2008); Pais (2003); Novaes (2008); Sposito (2005); Sposito e Carrano (2003).

Sobre o terceiro eixo, ou seja, formação profissional e inserção no mundo do trabalho, principalmente dos jovens, debruçamo-nos sobre os seguintes autores que tratam do tema: Camarano (2006); Carneiro (2008); Dayrell (2007); Ferreti (1997); Frigotto (2005; 2010); Kuenzer (1998, 1999, 2001, 2007); Moura (2006); Piletti e Piletti (2000); Pino (2008); Pochmann (2000, 2004); Rocha (2008); Souza (2009, 2011); Thomé, Telmo e Koller (2010).

Convém ressaltar que, além dos acima mencionados, foram consultados outros autores que tratam do tema e, como suporte bibliográfico, debruçamo-nos também em

documentos oficiais, como leis, decretos, estatutos, organizações nacionais e internacionais, projetos pedagógicos da instituição, matrizes curriculares, dentre outros.

1.1. Educação de jovens e adultos (EJA)

Retomando a questão do primeiro eixo temático, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos entendida genericamente, não se pode esquecer que, até a década de 1980, poucas ações de políticas públicas enfocaram diretamente a situação daquelas pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular no período normal de estudos, sendo que naquela época essas pessoas eram inseridas no chamado Ensino Supletivo (capítulo IV da Lei nº. 5.692, 1971) que tinha em vista contemplar os jovens e adultos. Esse ensino funcionava como uma suplementação, uma reposição da escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e a qualificação sinalizando para a profissionalização (Friedrich, Benite, Benite, & Pereira, 2010), ou seja, uma “emenda” para um considerável atraso na aprendizagem.

A partir de 1985, com a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, ocupa seu lugar a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que foi extinta em 1990, quando ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Em 1989, a UNESCO convocou especialistas para discutirem o Ano Internacional da Alfabetização definido para 1990, que também é o ano em que é extinta a Fundação EDUCAR. No ano Internacional da Alfabetização (1990), entidades governamentais e não governamentais se uniram nos debates na tentativa de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil (Friedrich et al., 2010).

Contudo, foi a Nova LDB de 1996 que reafirmou a institucionalização da educação de jovens e adultos e trouxe significativa ampliação do conceito de educação para as pessoas naquela situação de defasagem pedagógica, mudando, inclusive, para Educação de Jovens e

Adultos (EJA) a antiga terminologia Ensino Supletivo. Soares (2002) entende que essa mudança de terminologia alarga o conceito ao usar a expressão “educação” no lugar de “ensino”, sendo aquela mais ampla no processo de formação. Também Machado (2006, p. 37) se posiciona a respeito:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 1996 - incorporou mudanças e alargamentos conceituais produzidos desde os finais da década de 80, ao assumir o termo Educação de Jovens e Adultos para designar as ações anteriormente designadas e conhecidas como Ensino Supletivo.

A ampliação conceitual significou reconhecer que este é um campo complexo, que inclui diversas dimensões que não podem ser traduzidas e resumidas simplesmente pela palavra ensino, pois envolve algo maior: a educação.

A EJA apresenta-se como modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em idade regular ou não puderam dar continuidade aos estudos nos níveis fundamental e médio, conforme o art. 37 da Lei nº 9.394/96, também explícito na Constituição Federal [CF](1988), no seu artigo 25, segundo o qual

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho cabendo aos sistemas de ensino assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos oportunidades apropriadas mediante cursos e exames. O que não deve ser, entretanto, confundido com cursos aligeirados e compensatórios (Machado, 2006) que, na realidade, não proporcionam a verdadeira aprendizagem, mas camuflam essa aprendizagem através de certificados de conclusão de cursos. De acordo com a Declaração de Hamburgo de 1997, as pessoas procuram a EJA para desenvolverem suas capacidades, enriquecerem seus conhecimentos e melhorarem suas competências técnicas ou profissionais através de

processos de aprendizagem, formais ou não formais, atendendo não só às suas necessidades, mas também às da sociedade.

Contudo, a Educação de Jovens e Adultos somente pode ser entendida sob uma perspectiva histórica como reflexo da evolução de uma sociedade que busca cada vez mais no trabalho e na valorização profissional as marcas de seu progresso. Nesse sentido afirmou Rodriguez (2009, p.332)

Não é possível definir a problemática da educação de adultos fora de uma perspectiva não pensada no marco de uma história inercial de tendências presentes, mas sim desde uma perspectiva que assuma a primazia dos sujeitos na construção da história, atravessada pelo conflito e pela contingência. É nesse marco que é possível imaginar políticas em que a educação de adultos seja uma parte substantiva de políticas de desenvolvimento e consolidação democrática, aportando o enorme caudal acumulado com respeito ao vínculo entre educação e transformação.

O Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação [CNE] (2000), por meio da Câmara de Educação Básica, estipulou que a Educação de Jovens e Adultos tem tripla função: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora implica no resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada. Assim, o ensino não seria apenas supletivo, mas integral e substitutivo, tendo, inclusive, um caráter redentorista. A função equalizadora refere-se à perspectiva de exigência de inclusão social que a EJA abre para seus beneficiados: surge para eles como uma oportunidade de maior inclusão tanto no meio social quanto no mundo do trabalho. Por fim, a função qualificadora, a mais conhecida da Educação de Jovens e Adultos, refere-se à garantia de um saber e de uma educação continuada para toda a vida, corrigindo as distorções sociais.

Segundo Rodriguez (2009), educar para incluir significa poder transformar o indivíduo através de uma educação que potencializa a consolidação de identidades, seja

individual ou coletiva, e não meramente como um instrumento assistencialista, que é o que acontece muitas vezes quando se ofertam cursos na modalidade EJA. Para Freire (1987), a educação tem como objetivo a formação da cidadania, a valorização da educação em suas várias modalidades, não só aquela dos bancos escolares, mas a continuidade dessa educação ao longo da vida do sujeito. Para que tal educação seja efetiva, há necessidade de políticas públicas articuladas, pois, conforme ressalta Rodriguez (2009), ainda não se consolidou uma proposta viável capaz de atender a esses indivíduos que não tiveram acesso à educação e encontram-se em defasagem escolar. Os discursos entre teoria e prática são muito distantes, e essa falta de articulação entre retórica e ação é um dos fatores que podem provocar o aumento do número de analfabetos.

Os indivíduos não escolarizados (Freire, 1987) seriam “marginalizados, ‘seres fora de’, ou ‘à margem de’, e a solução para eles seria que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade de onde ‘partirão’ um dia, renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz” (p. 70). Sendo excluídos, esses sujeitos seriam também, segundo Rodriguez (2009), seres politicamente subordinados, força de trabalho disponível e barata, culturalmente inferiores, enfim, desprovidos de características que lhes permitissem estar incluídos ao invés de excluídos. Na concepção freireana, educar para incluir significa educar para transformar o sujeito possibilitando-lhe posicionar-se no mundo de maneira digna e atuar nele como cidadão participante e crítico.

No Brasil, medidas para a erradicação do analfabetismo foram tomadas após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, organizada pela UNESCO, o que fez os índices de analfabetismo caírem significativamente, entretanto não foi suficiente para que o país cumprisse a meta estabelecida no documento da UNESCO, que era o prazo de 10 anos para a erradicação da sua taxa de analfabetismo.

Após a Conferência de Hamburgo de 1997, consolidaram-se duas importantes concepções a respeito da educação de jovens e adultos: uma que assegura a todos o direito à educação básica e que considera a educação como um direito fundamental, independentemente da faixa etária, e outra que vê a educação continuada como forma de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 1999). Para Paiva (2006), é a segunda vertente o verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, pois os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam não se restringem à questão da escolarização e muito menos da alfabetização. Porém, ainda segundo o autor, há no imaginário social a marca dessa educação ligada ao retorno à escola buscando fazer o que não foi feito no tempo da infância e da adolescência.

Com a Constituição Federal de 1988 é que surgem as políticas mais expressivas para a educação de jovens e adultos: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CF, 1988, Art. 208).

Mas é a LDB que define com mais clareza a EJA como Modalidade da Educação Básica: “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (LDB, 1996, Art. 37), e o governo do presidente José Inácio Lula da Silva (2002 a 2006) foi o que sinalizou com iniciativas mais enfáticas na EJA em relação aos seus antecessores. Foram criados três programas voltados especificamente para esse público: o Projeto Escola de Fábrica, que oferece cursos de formação profissional para jovens de 15 e 21 anos; o ProJovem, voltado aos jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o Ensino Fundamental nem tenham vínculo formal de trabalho; e o PROEJA, voltado à educação de nível médio integrado à formação profissional.

1.2. PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio

O segundo eixo temático, ou seja, a formação de jovens e adultos e a inserção no mercado de trabalho, centra-se de modo mais direto no tema/objeto desta pesquisa: o PROEJA, instituído pelo Governo Federal através do Decreto 5.840, em 13 de julho de 2006. O PROEJA é uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) à educação geral (no nível fundamental e médio). O objetivo dessa modalidade é resgatar jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio e reinseri-los no sistema escolar e ao mesmo tempo lhes possibilitar o acesso à formação profissional técnica, visando a uma formação geral, ou seja, à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do Ensino Médio.

Lançado em 2005 na rede federal de educação tecnológica (Centros Federais de Educação Tecnológica [CEFET] e Escolas Técnicas/Agrotécnicas), sob a supervisão do MEC, esse programa deveria destinar 10% das vagas para o Ensino Médio integrado à educação profissional para jovens acima de 18 anos e adultos que ainda não tivessem cursado o Ensino Médio. O objetivo desse programa é a ampliação dos espaços públicos da educação profissional para os adultos e a universalização da educação básica.

O PROEJA é uma política pública de inclusão social cujo objetivo é a elevação da escolaridade associada à profissionalização. Embora surgido do ideário de diversos intelectuais, como professores das universidades públicas e privadas e de técnicos do MEC, esse documento traz em seu bojo também a ideologia do governo sobre trabalho, mão-de-obra e qualificação profissional. Na prática, ele explicita o posicionamento favorável do governo federal quanto à profissionalização do ensino

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 socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (MEC, 2007, p. 13)

Percebe-se pela leitura desse trecho que, embora o relator trate da formação humana e acesso aos saberes, no final aborda a questão da formação para o mercado de trabalho, afirmando que o ensino não deve se fixar “apenas” naquele. A respeito da formação “na vida e para a vida”, sabemos que o trabalho, dentro da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, é de vital importância (Furtado & Svartman, 2009), pois é a partir da atividade consciente de transformação do mundo que o homem forma sua consciência a respeito da realidade, que pode ser considerada elemento central da constituição do psiquismo humano. Os autores acima tomam a teoria de Vygotsky, para quem o aparecimento da consciência humana possibilitou aos homens combinar as formas naturais de evolução com as formas históricas, de sua própria história, o que significa dizer que a humanidade interfere na sua história. Também a respeito da qualificação humana Frigotto (2010, p. 34) afirma que

diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano [...] capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores em uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

Segundo o Documento Base do PROEJA (MEC, 2007), o seu objetivo principal é proporcionar o acesso ao público da EJA ao Ensino Médio integrado à educação profissional

técnica de nível médio, desafio que enfrentam as instituições federais de educação onde foi implantado esse programa. O mesmo documento afirma que

Frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo as mudanças e as transformações só serão significativas se forem, efetivamente, estruturais e profundas, ou seja, se envolverem a configuração de uma outra sociedade, em bases éticas — políticas, culturais e sociais. (MEC, 2007, p. 31)

Portanto essa é a situação que se apresenta no país em relação a esse problema e à realidade histórica da educação, que, segundo ainda o mesmo documento, exigem ações de curto, médio e longo prazo, a fim de atender à universalização do acesso à educação básica do Ensino Fundamental até o nível médio. Frigotto (2005) diferencia políticas de inserção e políticas de integração, estas que se projetam para médio e longo prazos e aquelas como ações imediatas, que não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade. Portanto, segundo esse autor, a formulação de políticas públicas exige a concomitância de variadas formas de intervenção, muitas vezes vistas pela sociedade como fragmentação de ações e de redundância de objetivos em diversos campos de atuação governamental.

Segundo Machado (2008), as modalidades de EJA e Educação Profissional (EP) tiveram, ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias bem distantes: a escolarização de jovens e adultos através de campanhas cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e o campo da educação profissional direcionado ao treinamento de mão-de-obra. Considera Machado (2008) que, como resultado das campanhas e, na sequência, da oferta quase exclusiva de acesso e retorno à escolarização de jovens e adultos

por meio do ensino supletivo, consagrou-se um perfil de atendimento educativo de “viés compensatório, aligeirado e de baixa qualidade” (p. 423). Por outro lado, a área de formação profissional diferenciou-se em dois focos: um representado pela oferta de cursos de excelência na rede federal de educação profissional e tecnológica (CEFET, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia [IF] e Escola Agrotécnica Federal), disputados em processos seletivos concorridos e com grande potencial de empregabilidade; e outro foco sendo responsável por mais de 70% das matrículas em cursos profissionalizantes existentes no país, representado pela rede do chamado Sistema S, que, desde a década de 1940, vem representando o braço empresarial que define a tônica da formação dos trabalhadores.

A revogação do Decreto nº 2.208 (1997) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a publicação do Decreto nº 5.154 (2004), que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, pretendiam restabelecer a integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo nº 36 da LDB (1996), a saber

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

§ 3º Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

O PROEJA tem, também, um grande significado como desafio à construção curricular, pois o Decreto nº 5.840, de 2006, no § 4º do seu Art. 1º, prevê que “Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais”.

O Decreto nº 5.478 (2005), que institui a inclusão da Educação de Jovens e Adultos como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio, nos artigos 3º e 4º, prevê que a formação profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA possa ocorrer como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica. No caso da modalidade EJA, os cursos terão carga horária máxima de 1.600 horas, sendo 1.200 serão destinadas à formação geral e 200 à formação profissional. No caso da formação técnica, os cursos devem ter carga horária máxima de 2.400 horas, sendo 1.200 destinadas para a formação geral. A conclusão dos

cursos na modalidade PROEJA dará aos alunos o direito ao diploma com validade nacional, com habilitação profissional mais a conclusão do Ensino Médio, o que lhes possibilitará a continuação dos estudos.

A implantação do PROEJA, segundo Castro et al. (2010), deu-se entre a obrigatoriedade de um decreto e a possibilidade de retomada da educação integrada e tem sido um grande desafio nessa retomada da perspectiva de materialização da educação integrada. Primeiro porque ele chega com um decreto que deve ser cumprido; segundo porque a dualidade educação geral para a elite e formação profissional para a classe trabalhadora persiste até os dias atuais. Também nesse sentido temos as palavras de Machado, Alves e Oliveira (2008), segundo os quais é particularmente complexa a relação educação e mundo do trabalho nessa modalidade de ensino, pois implica desmistificar concepções “alienantes que colocam os sujeitos na condição de meros reprodutores, desconsiderando a sua capacidade criadora e criativa, tanto no mundo do trabalho quanto no âmbito escolar” (p. 414). Ou seja, o lugar do trabalho na vida dos jovens e adultos deve ser onde eles se realizam como produtores de si mesmos e de cultura, pois é a partir do trabalho como atividade consciente de transformação do mundo que o homem desenvolveu suas funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1934/2007).

Esse é o cenário que encontramos onde existe a oferta de cursos na modalidade PROEJA: de um lado os jovens e adultos retornando ao processo de escolarização numa proposta de aproximação entre o mundo do trabalho e o conhecimento científico acumulado pela escola, ansiosos por recuperarem o tempo “perdido” e de outro o estranhamento e a rejeição, identificados no interior da rede federal de educação profissional e tecnológica, contrastando com os documentos nacionais que ordenaram a implantação do PROEJA (Castro et al., 2010).

É nesta mesma vertente que surge o PROEJA, como uma perspectiva atraente de novos horizontes na vida profissional para aqueles que se encontram em situação de defasagem educacional. Por essa razão, com muita propriedade afirmou Machado (2006) que o PROEJA tem uma significação muito grande nesse contexto de mudança, de busca pela universalização da educação básica e de ampliação de oportunidades de qualificação profissional, além da perspectiva de continuação dos estudos em nível superior.

A educação por si só não é garantia de desenvolvimento de uma nação (Moura, 2006), mas a ela cabe uma importante função nesse processo, aliada a um conjunto de políticas organizadas, articuladas e implementadas ao longo de um processo histórico. Também a educação geral e a profissional não são garantias de trabalho e renda. Porém, ainda segundo o autor, deve-se reconhecer que a educação tem um papel fundamental e estratégico em todas as nações que construíram um projeto nacional de desenvolvimento soberano e autônomo: “a experiência histórica tem demonstrado que não há desenvolvimento econômico se não for acompanhado de desenvolvimento social e cultural” (p.09) e nesse sentido a educação insere-se no processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho.

Portanto, o PROEJA depara-se com um grande desafio, pois visa à integração de três campos da educação: o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Conforme ressaltam Moura e Henrique (2012),

igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. (p. 116)

Outro desafio é transformar esse programa em política pública educacional para os jovens e adultos, pois são os jovens na faixa etária das camadas populares entre 18 a 29 anos

os mais atingidos pelas transformações no mundo do trabalho e pelas fragilidades do sistema educacional. Com a crescente exigência de qualificações profissionais e excesso de mão-de-obra pouco escolarizada ou qualificada, torna-se um grande desafio a inserção desses jovens no mundo do trabalho, pois são eles os que mais sofrem com o desemprego e a precarização do trabalho (Crispim & Godoy, 2010).

Aquino (2009) também afirma que os jovens de origem social não privilegiada, ao contrário daqueles que podem adiar sua procura por colocação profissional, já que podem contar com a ajuda da família, acabam por se submeter a empregos de qualidade ruim e à má remuneração e, de certo modo, também continuam dependentes de suas famílias, mesmo que de forma precária. Os jovens participantes de nossa pesquisa inserem-se nesse cenário, pois é um público que sofre diretamente as transformações do mundo do trabalho: ao mesmo tempo em que precisam trabalhar para sua subsistência, precisam também se qualificar para atender a esse mercado cada vez mais exigente. Logo o PROEJA tornou-se para eles uma opção no que se refere ao aumento da escolarização e profissionalização.

1.3. Juventude, educação e trabalho

1.3.1. Juventude.

A partir da segunda metade da década de 1990, o tema juventude tem sido frequentemente retomado, pesquisado, debatido em vários segmentos da sociedade brasileira. Várias pesquisas têm procurado entender o universo juvenil em relação à família, à escola, à cultura, ao trabalho, etc. Também as autoridades governamentais têm se preocupado em criar políticas públicas voltadas para o segmento, uma vez que os jovens são, sem dúvida, afetados pelas constantes mudanças no cenário econômico-social.

Mas antes é necessário retomar o conceito atual de juventude. Novaes (2008) lembra-nos que o conceito de juventude é construído histórica e culturalmente e que as concepções de ser jovem têm mudado no “tempo e no espaço e refletem disputas no campo político, no

campo econômico e também entre gerações” (p.121). Normalmente eram considerados jovens aqueles indivíduos entre 14/15 anos a 24 anos. Porém, segundo Novaes, não há limites de idade que possam definir quem são os jovens, pois, “para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo” (Freitas & Papa, 2008, p.121).

Para Sanchis (1997), a juventude é uma categoria sociológica, constituindo “um processo a longo prazo no qual um indivíduo, fisiologicamente maduro, passa a realizar as funções físicas da existência do adulto em coletividade, adquire as habilidades necessárias para desempenhá-las numa forma social determinada” (p.111). Esse processo de transição não deixa de sofrer mudanças ao longo do tempo e, segundo Souza (2011), as crises econômicas influenciam consideravelmente as transições por que passa a juventude como fase da vida humana, o que pode ser visto pelo alargamento do tempo em que os jovens passam no sistema escolar, as dificuldades para encontrar um posto de trabalho, o atraso na idade de contrair matrimônio, o prolongamento junto da família, dentre outros.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1985 definiu como jovens as pessoas de 15 a 24, porém deixando livres outras definições. Quando aprovou o Programa Mundial de Ação para a Juventude para além do ano 2000, reiterou que definia a juventude como sendo a faixa etária 15 a 24, no entanto, acrescentou que, “para além dessa definição estatística, o sentido do termo juventude variava em todo o mundo e que as definições de juventude haviam mudado continuamente como resposta a flutuações das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais” (Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], 1990).

Levando em conta as considerações da ONU sobre as definições não serem fixas devido às características diversificadas, no Brasil adota-se o recorte etário de 15 a 29 anos, pelo aumento de expectativa de vida e o mercado de trabalho em constantes mudanças. A Emenda Constitucional nº 65 alterou a denominação do Capítulo VII do Título VIII da

Constituição Federal e modificou o seu art. 227 para cuidar dos interesses da juventude (Emenda Constitucional nº 65, 2010), a saber

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos [...].

Para efeito desta tese, tomamos o recorte de 20 a 30 anos, que é o que melhor reflete a realidade do IFMT, campus Cuiabá, pois é significativo o número de jovens nessa faixa etária que procuram programas de EJA para dar continuidade aos seus estudos, fenômeno chamado de “juvenilização” do alunado, que será tratado logo mais à frente.

Para Abramo e León (2005), a definição de juventude passa por vários fatores como faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração, dentre outros, todos eles não se desvinculando da dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Embora não seja possível definir precisamente os limites de idade, há uma correspondência com a faixa etária, sendo o período denominado juventude um momento de transição em que se passa de uma fase de dependência na infância a uma fase de autonomia na vida adulta.

Entretanto Bourdieu (1983/2003) assinala que é muito complexo fazer a relação entre idade social e idade biológica, pois, se compararmos jovens de diferentes camadas sociais, encontraremos características diversificadas entre eles. Para ele o conceito de juventude é

construído socialmente e a idade é um “dato biológico socialmente manipulado e manipulável” (p. 153) e que, até o fato de referir-se aos jovens como grupos constituídos de interesses comuns ou de relacionar esses interesses ao fator idade, já constitui uma evidente manipulação. Poder-se-iam analisar as diferenças entre as juventudes, aqui tomada no plural, já que se deveriam comparar as condições de existência, de acesso à educação, ao mercado de trabalho, dentre outras condições em que vivem os jovens de diferentes estratos sociais.

Segundo Abramo e León (2005), normalmente os psicólogos se referem a essa fase da vida, marcada por mudanças físicas, intelectuais e comportamentais utilizando o termo adolescência; já os sociólogos, demógrafos e historiadores utilizam o termo juventude. O termo adolescência foi predominante no Brasil até pouco tempo é motivo de preocupação por parte de vários segmentos da sociedade e do governo. Prova disso foi a criação do ECA em 1990, que se tornou uma ampla referência para a sociedade, desencadeando uma série de ações, programas e políticas para esses segmentos, principalmente para aqueles considerados em risco pelo não atendimento dos direitos estabelecidos. Também foi feita alteração no artigo 227 da Constituição Federal para nele incluir juventude e garantir seus direitos (Emenda Constitucional nº 65, 2010).

Entretanto, ainda segundo esses autores, o termo juventude, assim como os seus protagonistas, ou seja, os jovens com mais de 18 anos, ficaram por muito tempo fora dos debates sociais. Somente em meados dos anos 90, conforme já dito anteriormente, esse tema ganha a importância devida principalmente centrada na preocupação social com os problemas vividos ou representados pelos jovens, basicamente relacionados às dificuldades de inserção e integração social, de exclusão, decorrentes da crise do trabalho, do aumento da violência, enfim, das dificuldades de estruturar projetos de vida.

Os jovens (Freitas & Papa, 2008) passaram a ser o centro das atenções, seja no papel de vítimas, seja de protagonistas sociais. Questões como o desemprego, gravidez precoce,

doenças sexualmente transmissíveis, drogas e violência foram temas de muitos projetos e ações voltados para os jovens, o que só vem reforçar no “imaginário social a representação da juventude como um problema” (p. 07). Também é preciso reconhecer histórica e socialmente (Pais, 1990; Sposito, 1997, 2002; Sposito & Carrano, 2003) que a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais e, se eles não os contornassem, seriam considerados irresponsáveis, desinteressados (Pais, 1990) e, a partir do momento em que conseguiam, eram considerados adultos. Porém, o modo como se percebe isso não é o mesmo, ou seja, na década de 1960, os jovens eram protagonistas de uma crise de valores e conflito de gerações do ponto de vista comportamentais; já na década de 1970, enfrentavam a crise de emprego e de entrada na vida ativa; na década de 1980, os jovens eram novamente motivo de preocupação por causa da violência juvenil (Sposito, 1997).

Assim se posiciona Dayrell (2003) frente à concepção de juventude: “é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” (p.41). Para o autor, mesmo que haja um caráter universal nas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, a forma com as sociedades lidam com esse momento é variada, pois há que se levar em consideração fatores diversos como condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, de regiões geográficas, dentre outros aspectos. A juventude é parte de um amplo processo de constituição do sujeito, mas que tem suas especificidades e, mesmo sendo delimitada num momento determinado, não se reduz a uma passagem, “ela assume uma importância em si mesma” (p.42).

Barrientos-Parra (2004), ao se referir à concepção de juventude no Estatuto da Juventude, retoma Bourdieu, para o qual seria um erro tratar os jovens como uma unidade social, um grupo homogêneo quanto aos interesses comuns e relacioná-los a uma mesma faixa etária. Não se pode falar em uma juventude, “mas multiplicidade delas” (p.132).

Também Dayrell (2003) se refere à juventude no plural, pois, apesar de os jovens apresentarem características em comum, determinados modos de ser jovem, apresentam especificidades, o que não significa, portanto, que haja um único modelo de jovem: “É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social” (p.42).

A concepção de juventude como passagem (Abramo & Venturi, 2000) pressupõe momentos de instabilidade, em que o jovem está em busca de definições sobre sua identidade, seus valores, seus modos de se portar no mundo. Portanto é um tempo de indefinições, inseguranças, quando convivem com momentos de arrojamento, invulnerabilidade, intensidade, sensação de onipotência, turbulência e descaminhos. Por outro lado o próprio jovem percebe que esse momento é de centrar-se na preparação para a vida futura, na formação escolar, garantindo assim inserção na vida social (Abramo & Venturi, 2000).

Para Abad (2008), até pouco tempo a juventude era caracterizada pelas “relações de incorporação à vida adulta e à aquisição da experiência” (p.23), sendo uma etapa de transição entre o mundo infantil e o mundo adulto. Atualmente, pode-se dizer que os jovens constituem-se numa categoria social, interclassista, que demonstram interesses e necessidades próprias, não sendo mais esse conceito atrelado à ideia de período de transição.

Abad (2008) faz algumas considerações sobre alguns fatores que contribuem para o processo de “desinstitucionalização” dos jovens, dentre alguns a crise da família tradicional e as novas formas de relações da família moderna; a desilusão em relação à ascensão social advinda da educação, da modernização industrial e consequente empregabilidade; as novas expectativas e desejos desses novos atores sociais que não mais aceitam modelos institucionalizados; e o desajuste nas crenças e valores ligados à Nação. As novas formas de

sociabilidades, de comunicação, de relações familiares têm demonstrado, ainda seguindo o raciocínio desse autor, que a adolescência desponta mais cedo, sufocando a infância, e que a juventude pode se prolongar, em certos casos, até depois dos 30 anos. Ou seja, vive-se boa parte da vida em condição de jovem (Abad, 2008).

É evidente que esse novo formato de juventude vai refletir nas formas de tratamento desse segmento social, principalmente nas políticas públicas destinadas a ele. Retomamos as palavras de Abad (2008), que nos apresenta essa nova condição juvenil marcada por: autonomia individual; necessidade de experimentar o novo; maturidade física e mental precoce; iniciação mais cedo na vida sexual, dentre outras. Segundo ele, ao contrário de gerações anteriores, os jovens de hoje não têm pressa em “assumir uma condição adulta” (p.26), que significa uma vida mais dependente, com amarrações e obrigações, ou seja, essa fase é marcada pela busca da autonomia tanto pessoal quanto social (Abad, 2008). Também Camarano, Mello, Pasinato e Kanso (2004) observaram que os jovens têm passado mais tempo na casa dos pais na condição de dependentes, talvez em decorrência de uma série de fragilidades e vulnerabilidades a que estão sujeitos, como desemprego, emprego com baixa renda, violência, dentre outras.

Os jovens desta tese estão cada vez mais presentes nas discussões acerca do tema juventude e vêm despertando interesse no campo da educação, principalmente no que se refere à EJA, pois é significativa a presença deles nessa modalidade de ensino, conforme destaca Ribeiro (2001, p. 5)

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino e de sua adequação as características específicas da população a que destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenalização da clientela.

Carrano (2007) também usa o termo “juvenilização da EJA”, pois, segundo ele, nem todos os jovens têm a mesma condição juvenil, ou seja, nem todos vivem a sua juventude como passagem e preparação para as responsabilidades da vida adulta e, para os jovens de classe baixa ou média, as responsabilidades da vida adulta chegam mais cedo, justamente quando estão “experimentando a juventude” (p.05). A busca de trabalho por parte desses jovens é condição de sobrevivência e satisfação das necessidades materiais (Carrano, 2007), o que os diferencia das vivências de outros jovens.

Outro fator que podemos perceber na trajetória dos jovens participantes desta tese em relação ao trabalho é que muitos deles se inserem no trabalho precoce, problemática abordada pelo Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência em Situação de Risco Pessoal e Social (NUPEDIA). A maioria deles interrompeu os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família ainda adolescentes. Trabalho precoce (Santos, 2011) é uma problemática historicamente ligada à problemática da exclusão e estende-se a crianças e adolescentes que apresentam vulnerabilidades pela sua própria condição de desenvolvimento e pelo poder que o adulto tem sobre ela.

Trabalho infantil é caracterizado no Brasil como atividades de trabalho desempenhadas por crianças ou adolescentes até 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, entre 14 e 16 anos, conforme a Constituição Federal (1988) e o ECA (1990). A Emenda Constitucional nº 20 (1998), no seu Art. 1º, explicita “a proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. Se a criança ou adolescente exerce alguma atividade mediante pagamento em dinheiro ou em gênero, é considerado trabalho infantil (Alberto & Santos, 2011). Apesar dessa proibição, sabe-se que crianças e adolescentes estão inseridos precocemente em atividades de trabalho, não na

condição de aprendiz, mesmo com idade inferior a 14 anos, conforme apontou Alberto (2002).

São múltiplas as causas do trabalho precoce, segundo Alberto (2002), dentre as quais incluem-se fatores sociais, políticos e econômicos. Para a autora, o avanço tecnológico, a flexibilização do mercado, o acirramento das forças produtivas, o estabelecimento de políticas públicas recessivas assim como as crescentes transformações nas relações e condições de trabalho contribuem para agravar ainda mais a inserção precoce de crianças e adolescentes no mundo do trabalho. Outro fator é apontado por Sousa e Alberto (2008) no que se refere à perpetuação do trabalho precoce: a aceitação social, ou seja, há uma naturalização e disseminação desse tipo de trabalho, seja por parte da família, seja pela sociedade. Para as autoras, esses trabalhadores precoces deixam de desfrutar determinados privilégios no seio familiar, pois passam a executar tarefas que lhes impedem de viver sua infância ou adolescência.

Como essa trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho é incerta, eles acabam ocupando vagas de trabalho que estão disponíveis, muitas vezes trabalho precário e de baixa renda. Uma das implicações da inserção precoce no trabalho é, dentre várias outras, a interrupção dos estudos, o que faz com esses jovens futuramente busquem cursos de EJA na tentativa de recuperar a escolarização e obter uma qualificação profissional que lhes permitam melhorar de vida.

Outros fatores que podem explicar em parte essa juvenilização dentro dos cursos de EJA, aí compreendido o PROEJA, são deficiências no ensino regular público, o que contribui para a evasão, repetência e, conseqüentemente, a defasagem entre idade e série, assim como o ingresso cada vez mais antecipado no mercado de trabalho, o que faz com que esses jovens vejam na EJA a possibilidade de aceleração dos estudos, a busca da elevação da escolaridade

articulada a uma certificação profissional que lhes possibilite incluírem-se no mercado de trabalho.

1.3.2. Juventude e escola.

As relações entre escola e juventude tem sido motivo de estudos, debates por parte de profissionais da educação, familiares, instituições sociais, e não raro os jovens são citados como problemas devido ao seu "pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável" (Dayrell, 2007, p. 1109), entretanto (Costa, 2010) afirma que é resultado de uma realidade em que as culturas juvenis são caracterizadas pelas formas de comportamento, gostos, atitudes, estilo de vida, forma de ser, de se vestir, de se expressar, de se divertir, dentre outros fatores.

Segundo Dayrell (2007), as tensões existentes nessa relação entre escola e jovens são expressões das mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas constantemente no mundo contemporâneo, o que, sem dúvida, afeta diretamente as instituições e os processos de socialização. O jovem brasileiro que chega à escola apresenta características, práticas sociais e um universo diferentes das gerações anteriores. Ao lado dessas transformações, é preciso também ressaltar as transformações que ocorrem no mundo do trabalho, o que, conseqüentemente, altera as formas de inserção dos jovens no mercado, principalmente aqueles das camadas mais populares, menos favorecidas pelo contexto econômico.

Para um melhor entendimento da relação juventude/escola, Dayrell (2007) situa o lugar social desses jovens: os das camadas menos favorecidas vivem em condições duras e difíceis, tendo que conviver com a pobreza, que interfere diretamente na trajetória de suas vidas; eles têm que garantir a própria sobrevivência, projetar o futuro e ao mesmo tempo buscar a "gratificação imediata" de sua condição juvenil. Assegura esse autor que as relações entre o trabalho e a escola não são conflitantes, para ele são dois projetos que se superpõem.

Sposito (2005) afirma que a juventude também se faz pelo trabalho, apesar das diversas situações e posturas que existem por parte dos jovens em relação ao trabalho.

Em relação ao papel da escola nesse processo de sociabilização, tomamos como referência as palavras de Abramo (2008), para quem a escola, “por excelência” vem em primeiro lugar. Essa autora retoma palavras de um historiador francês Philippe Ariès, que mostra como o desenvolvimento da escola teve importante participação na constituição da juventude como categoria social. Entretanto, em um artigo sobre juventude e escola, Dayrell (2007) nos apresenta uma escola que assiste a “um ruir de seus muros” (p. 1.115). Segundo ele, alguns dos motivos desse ruir seria a concorrência cada vez maior dos meios eletrônicos, a convivência com situações de violência, dentre outros. Porém, o maior problema, continua Dayrell, foi o processo de massificação da escola pública, ou seja, se antes essa escola era restrita aos jovens mais abastados, a partir da década de 1990, os jovens das camadas mais populares passaram a ter acesso a ela, trazendo consigo (Sposito, 2005, citado por Dayrell, 2007) seus conflitos e contradições, colocando, assim, novos desafios à escola, um dos quais seria a escola perceber de fato quem é esse jovem, o que ele pensa e o que é capaz de fazer, pois a escola “tende a não reconhecer “o jovem” existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade” (p.1.117) que apresenta a condição juvenil.

Sposito (2005) também salienta que a moderna condição juvenil foi caracterizada pela manutenção das relações de reprodução social, ou seja, a família e a escola, sendo a escola um elemento importante que possa assegurar a reprodução cultural e social dos diversos grupos e classes. Para a autora, a instituição escolar é espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, “caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com a sua inserção no mundo do trabalho” (p. 1109).

Entretanto, conforme ressalta Dayrell (2007), não basta o acesso à escola, mas a garantia de qualidade do ensino oferecido por essa escola. Infelizmente ela ainda está bem

distante da juventude, não atendendo às suas demandas e necessidades, deixando, assim, de cumprir uma de suas funções fundamentais, qual seja, o diálogo entre as gerações. Para Pais (2003), os jovens acham a escola desinteressante, pois não se reconhecem nesse espaço onde suas culturas não estão presentes. Segundo o autor, a escola deve ser um espaço onde o jovem se encontre, porém essa mesma escola não reconhece suas culturas como possibilidade de inclusão e transformação.

Carrano (2007) chama a atenção para o fato de as escolas se perguntarem sobre os esforços empreendidos para que os jovens encontrem nelas as condições necessárias de serem como sujeitos de suas próprias vidas. Em se tratando dos alunos jovens que retornam tardiamente ao universo escolar, assim se manifesta esse autor

A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados. (Carrano, 2007, p. 09)

Andrade (2004) ressalta que a educação na modalidade EJA é, para esses jovens, uma forma de inclusão nos direitos político-econômico-sociais. Entretanto, ao mesmo tempo em que a escola que oferece esses cursos tem se aberto a essa diversidade de alunos, ela não está preparada para uma mudança qualitativa, não sabendo, portanto, responder aos anseios desses jovens, que trazem consigo suas vivências como classe social, sua cultura e suas especificidades, o que acaba por colocar em crise a oferta de educação escolar assim como a qualidade dessa educação.

1.4. Formação profissional

Com o fenômeno da globalização da economia e as transformações daí decorrentes, são evidentes os desafios e os problemas que surgem na educação e na formação profissional,

não só no cenário nacional, mas também no mundo inteiro. Essas transformações exigem hoje um novo perfil de trabalhador, que tenha iniciativa e criatividade, não apenas força física como antes. Necessita-se cada vez mais de profissionais multifuncionais, altamente qualificados para atender às demandas do mundo do trabalho, que é cada vez mais rigoroso na seleção do trabalhador. O mercado exige, além da escolaridade, trabalhadores motivados e criativos. Os empregadores, segundo Souza (2009), têm a possibilidade de escolher seus empregados, uma vez que a procura por postos de trabalho é maior que a demanda, e a população mais jovem passa a ter mais dificuldade de inserção no mercado de trabalho, mesmo que possua escolaridade média superior à de gerações passadas. Embora a educação seja um direito do indivíduo, garantido constitucionalmente, ela não está sendo suficiente para garantir ao jovem uma colocação no mundo do trabalho, porém Pochmann (2000) aponta que ela permanece como requisito capaz de evitar o pior constrangimento imposto pela marginalização infantil.

A preocupação com a formação para o trabalho nas escolas de ensino regular não é nova no Brasil: basta recordar que, no passado, essa foi, na verdade, a maior relevância para os currículos do Ensino Médio: cursos profissionalizantes foram implantados no Brasil após o final da década de 1940, durante o Estado Novo, sobretudo após a publicação do Decreto nº 37.029 (1948), que estabeleceu o Estatuto do Ensino Técnico Industrial e Comercial. Contudo, a política de valorização do Ensino Técnico-Profissionalizante na Era Vargas, muito mais do que atender aos anseios das classes menos favorecidas que buscavam um lugar no mercado de trabalho, visava consolidar os objetivos da ordem dominante e fazer da educação aliada ao trabalho um dos mais fortes aparelhos ideológicos do Estado. Nesse sentido, afirmou Carneiro (2008)

[...] a educação no Estado Novo possuía um caráter propedêutico para aqueles de melhor posição na pirâmide social e um caráter “profissionalizante precoce” para as

“classes menos favorecidas” atendendo assim aos desejos da classe empregadora, ratificando a ordem dominante.

O setor educacional foi um dos principais meios para Getúlio conseguir domesticar a consciência da classe trabalhadora, entrar no imaginário da mesma e não mais sair até os dias atuais, mesmo que se apresente com uma nova roupagem. (p. 09)

Como se pode perceber pela leitura do trecho, o ensino profissionalizante surgiu de uma necessidade, ou mais que isso, de uma estratégia política que tendia para a valorização do trabalho como forma de “domesticar” o trabalhador, recurso muito persuasivo e largamente utilizado pelos governos populistas. Naquele período (final da década de 1940), estavam em voga mais de oitenta cursos de formação nas áreas industrial, comercial, de formação feminina e de artes decorativas. Na década de 1950, houve uma grande procura pelos cursos secundários profissionalizantes, motivada pela crescente industrialização do país.

Na década de 1970, com a publicação da Lei nº 5.692 (1971), tornou-se patente a preocupação do legislador em aliar a educação ao mundo do trabalho ou, em outras palavras, fazer do Ensino Secundário uma passagem para a profissionalização, como bem destacam Piletti e Piletti (2000, p. 239): “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Entretanto, essa proposta de ensino, segundo Kuenzer (2007), estava articulada ao modelo político e econômico da ditadura e traduzia pelo menos três de seus objetivos: conter a demanda dos estudantes secundaristas ao ensino superior, o que evitaria a organização estudantil como a que marcou a década de 1960; despolitizar o ensino secundário, através de conteúdos tecnicistas; e preparar mão-de-obra qualificada para atender ao desenvolvimento

econômico que se anunciava. A partir dos objetivos dessa proposta contida na lei de 1971, compreendia-se a generalização da habilitação profissional no ensino secundário, assim como a sua fragmentação, com cursos especializados, bem definidos, para atender a demandas específicas do processo produtivo (Kuenzer, 2007).

Ainda segundo Kuenzer (2007), a atual LDB define a educação em seu conceito mais amplo que incorpora o conceito de trabalho, reconhecendo a sua dimensão pedagógica e a necessidade da vinculação da educação ao mundo do trabalho, já que o fim da educação é preparar o cidadão para ser participante ativo na vida política e produtiva do país. Em seu artigo 36, a referida lei afirma a necessidade de centrar as atenções do currículo do ensino secundário (atual Ensino Médio) no mundo do trabalho:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (LDB, 1996)

A mesma Lei, em seu artigo 37, deixa clara a preocupação com a orientação para o trabalho no âmbito da EJA, nos seguintes termos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Segundo Pino (2008), a formação profissional tem sido vista como uma resposta estratégica aos problemas decorrentes das modificações econômicas, da busca pela qualidade, da competitividade, pelas profundas transformações por que passam os segmentos do mundo do trabalho, além, é claro, do desemprego que assola grande parte dos países. Vários estudos, dentre eles Zibas (1990), Fogaça (1992), citados por Pino (2008), apontam a educação básica, a formação profissional e a qualificação como relevantes no processo de inserção no mundo do trabalho. Apesar de vasta bibliografia que aponta como importante a escolarização e formação profissional, há outros estudos, a exemplo de Leite (1996), também citado por Pino (2008), que consideram pouco provável que “a utilização de uma mão-de-obra bem paga, qualificada e estável se espraie pelo conjunto do sistema produtivo em todos os países industrializados” (p.71). Ou seja, trabalhadores não qualificados e, conseqüentemente, mal pagos, são encontrados e contratados em qualquer parte do mundo, seja por empresas de grande porte e nome, principalmente em países menos desenvolvidos, seja por empresas menos importantes.

Ressalta Pino (2008) que esse fenômeno de empregabilidade de força de mão-de-obra desqualificada não deixa de lado as modificações nos sistemas de formação profissional. Pelo contrário, a formação profissional ainda é um elemento fundamental no cenário atual. Porém, segundo ele, “também temos que nos preocupar com a exclusão de um contingente extremamente considerável de trabalhadores e trabalhadoras do acesso ao trabalho, por um

lado, e a precarização do trabalho de outra importante parcela da classe trabalhadora” (p. 71). Podemos acrescentar aqui que os jovens fazem parte desse contingente de trabalhadores.

Souza (2009) ressalta que a população jovem é o segmento que mais sente os efeitos negativos do desemprego, do trabalho precário e da desregularização dos direitos trabalhistas. Esse autor observa que as políticas públicas de qualificação profissional para o segmento jovem estão inseridas no conjunto de políticas de “conformação subalternas”, apenas com o objetivo de “mediar os conflitos e de manter a hegemonia do projeto neoliberal” (p. 04).

De acordo com Frigotto (2005), a concepção de educação profissional contida na LDB (1996) atende apenas às demandas do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do capital, ou seja, trata-se de dar o mínimo ao cidadão, para que ele pense e reaja minimamente. Em relação à qualificação humana, Frigotto argumenta que ela trata do desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas, as quais são capazes de dar ao ser humano condições de produzir estando satisfeitas suas múltiplas necessidades.

Em 2005, o MEC anunciou que no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva haveria um tratamento diferenciado a ser dado à educação profissional, como reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e práticas do governo anterior, que teria tratado de forma aligeirada e compensatória essa formação (Decreto n 5.478, de 24 de junho de 2005). A revogação do Decreto nº 2.208 (1997) restabeleceu a possibilidade de integração dos currículos de Ensino Médio e técnico, de acordo com o disposto no artigo nº 36 da LDB (1996), que diz “Sem prejuízo do disposto na Secção IV deste Capítulo, o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Embora a LDB (1996) manifeste a necessidade de se articular a Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, foi a publicação, dez anos depois, do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu no âmbito federal o PROEJA, que é uma política

pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) à educação geral (no nível fundamental e médio). Por meio desse programa o MEC obrigou as instituições federais de educação técnica e tecnológica a destinar 10% de suas vagas para o Ensino Médio integrado à educação profissional para atender aos jovens acima de 18 anos e adultos que apenas cursaram o Ensino Fundamental.

Experiências anteriores de educação profissional com jovens e adultos já eram desenvolvidas na rede federal de educação profissional, porém, segundo Moura (2006), há necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. Tal horizonte aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para além de um programa, institucionalizando uma política pública de integração da educação profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Continua Moura (2006) que o desenvolvimento de um país não depende exclusivamente da educação, porém há que se criar um conjunto de políticas articuladas, organizadas, que possam ser implementadas ao longo de um processo histórico, e a educação tem importante função, talvez estratégica, nesse processo de desenvolvimento. Entretanto, a educação geral e a profissional não são por si mesmas condições de desenvolvimento, trabalho e renda. Por isso, ressalta Moura (2006), esse projeto necessitaria de uma política pública de educação profissional articulada com outras políticas. Segundo ele

A educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional que não vise adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista,

mas, sim, que esteja voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (p. 10)

1.5. Educação e inserção

De acordo com a OIT, embora os avanços tecnológicos e a rápida globalização favoreçam oportunidades de trabalho aos jovens, esse fenômeno também aumenta o desemprego. Segundo essa organização, a população estimada de jovens desempregados mundialmente é de uma em cada cinco com idade entre 15 e 24 anos, totalizando 88 milhões de jovens, o que representa mais de 40% da totalidade dos desempregados. As perspectivas de reverter esse quadro não são animadoras, segundo a OIT, pois se espera que 660 milhões de jovens entrem no mercado de trabalho nos próximos dez anos (OIT, 2009).

Segundo Rocha (2008), os jovens são os mais afetados por esse contexto de mudanças no mercado de trabalho, de uma parte por causa da falta de experiência e a busca de experimentação e de outra (Camarano, 2006; Rocha, 2008), pelo que se chama de alongamento da juventude, ou seja, muitos jovens ainda moram com os pais, de quem recebem ajuda financeira, o que lhes dá a sensação de segurança, permitindo, com isso, estimular a instabilidade ocupacional.

Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Administrativa [IPEA] (2013), intitulado “Inserção dos jovens no emprego formal: uma abordagem de fluxos”, aponta que tanto o desemprego quanto a informalidade afetam mais os jovens que os adultos. Esse estudo revela que o que mais contribui para os índices elevados de desemprego entre os jovens não é especificamente a falta de vagas de trabalho, mas sim a alta rotatividade e a instabilidade da ocupação. Segundo esse estudo, o desemprego juvenil não deve ser entendido como falta de postos de trabalho, pois ocorrem muitas admissões, entretanto a taxa de desligamentos é superior à dos adultos. Esse fenômeno pode ser decorrente, segundo a pesquisa, dos vínculos frágeis de contratação, como contratação temporária, o que leva o

jovem ao abandono do emprego, e também pela falta de qualificação profissional, o que acaba empurrando o jovem para ocupações instáveis.

O aumento da escolaridade é um fator fundamental para a entrada e/ou permanência no mundo do trabalho, já que o mercado exige cada vez mais profissionais qualificados. Por outro lado, postergar a entrada nesse mercado em função dos estudos pode se tornar uma arma contra o próprio jovem, pois, ao mesmo tempo em que lhe é cobrada qualificação profissional também lhe cobram experiência. Para alguns, a experiência conta mais que escolaridade, principalmente para os mais desfavorecidos economicamente. Rocha (2008) ressalta que realmente há evidências de que o mercado valoriza mais nos jovens a experiência em detrimento da escolaridade e que um ano a mais de experiência aumenta em 20% a probabilidade de o jovem estar ocupado, enquanto um ano a mais de escolaridade aumenta essa probabilidade em apenas 1%.

Para os jovens das classes menos favorecidas economicamente esse problema torna-se mais complexo e, conforme Dayrell (2007), faz-se necessário situar o lugar social desses jovens, ao lado dos quais se alia a pobreza, que interfere diretamente na sua trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem as suas vivências. Eles enfrentam diariamente um grande desafio, ou seja, a luta pela sobrevivência e a busca por condições melhores no futuro. Portanto, a escola e o trabalho são projetos, ressalta o autor, que estão presentes em suas vidas, respeitadas as condições que lhes permitam viver sua condição juvenil.

Segundo estudos de Rocha (2008), embora o acesso à escola tenha tido alguns avanços consideráveis, muitos problemas ainda existem, como baixo rendimento escolar, taxas elevadas de repetência e/ou evasão, fatores que se tornam agravantes, uma vez que a frequência à escola diminui à medida em que a idade aumenta, o que resulta em baixo nível de escolaridade para um grande número de jovens. É um fato, segundo esse autor, preocupante, pois o mercado de trabalho passa a excluir os indivíduos com baixa

escolaridade. Mesmo que esse indivíduo tenha deixado a escola para adquirir experiência, torna-se difícil inserir-se ou manter-se no mercado se ele é pouco escolarizado.

Para Moreira e Almeida (2001), embora a educação seja necessária, o grau de escolaridade não garante ao jovem a sua inserção no mundo do trabalho. Ela deve ser somada à experiência, ou seja, a inserção depende da educação e do acúmulo de experiência profissional formalizada. Também Trevisan (2004) apresenta-nos um fenômeno que causa, no mínimo, estranheza: à medida que aumenta a ampliação das taxas de escolaridade, aumenta a exclusão do jovem no mercado de trabalho.

O aumento da inatividade dos jovens em virtude do maior tempo dedicado à educação (alongamento da escolaridade) decorreu, em parte, da preocupação com o fortalecimento da formação profissional como antídoto ao agravamento do desemprego. A escolarização torna-se uma espécie de refúgio temporário dos jovens diante do quadro de generalizada escassez de emprego. Entretanto, quando vão em busca do primeiro emprego, são-lhes exigidas experiências anteriores, que eles não têm por estarem na escola em busca de qualificação. É um círculo vicioso, já que obter uma boa ocupação supõe escolarização e conciliar as duas coisas torna-se difícil, quando não impossível, principalmente para os jovens das camadas sociais mais baixas.

Não restam dúvidas de que o trabalho é uma das grandes preocupações não só dos jovens como também do governo, seja em relação à formação para o trabalho, seja em relação à sua inserção no mercado, razão pela qual esse segmento da população se tornou um dos principais focos das políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil. A educação profissional é apontada como fator de empregabilidade, de geração e/ou manutenção de emprego e renda, e o governo, visando à inclusão do jovem no mundo do trabalho, investe em novas estratégias para reformulação da educação profissional, como diversos programas nacionais de integração e qualificação do jovem. Em vista disso, o Governo Federal, na

tentativa de investir em uma política nacional integrada visando ao desenvolvimento integral do jovem brasileiro, lançou, em 2005, a Política Nacional de Juventude, que compreendeu, além da criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem.

Interessa-nos aqui apenas mencionar, a título de exemplo, o ProJovem Trabalhador, que tem como finalidade preparar os jovens para o mundo do trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda. Esse programa atende a jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, em situação de desemprego, que sejam membros de famílias com renda mensal per capita de meio salário mínimo, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania (Decreto nº 6.629, 2008). Não trataremos aqui do ProJovem, já esta pesquisa gira em torno do PROEJA, que, segundo o documento base oficial, busca a integração profissional à educação básica de nível médio, superando a dicotomia trabalho manual e intelectual, a fim de que o trabalho assuma seu caráter criativo e não alienante.

Souza (2011) ressalta que a atual recomposição do capitalismo provocou profundas mudanças nas relações entre trabalho, produção e poder e, no bojo dessas mudanças, situa-se a reforma da política de educação profissional básica e de nível técnico e tecnológico, que tem o propósito de formar um novo tipo de trabalhador para atender a essas novas demandas de produtividade e competitividade das empresas. Entretanto, o desemprego é uma realidade inerente a esse processo, que deixa um amplo contingente de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho. Os jovens de 18 a 29 anos têm sido os mais penalizados por esse desemprego estrutural. Portanto, programas como o ProJovem e o PROEJA são de fundamental importância na formação desses jovens nesse cenário atual no mundo do

trabalho, ainda que, segundo alguns especialistas no assunto, trata-se de uma formação aligeirada e compensatória, “ilusão necessária que funciona como uma pedagogia política da classe dominante para educar as massas para o consenso em torno do modelo de desenvolvimento adotado, garantindo condições favoráveis à manutenção da hegemonia” (Souza, 2011, p. 15).

Thomé et al. (2010) constataram que a inserção dos jovens no mundo do trabalho nem sempre ocorre de maneira saudável, mas de forma cada vez mais precária, muitas vezes pela via informal com vínculos muito frágeis e transitórios, o que gera sofrimento para os jovens, que, segundo Gonçalves (2008) e Lehman (1998), citados por Thomé et al. (2010), atribuem-se as causas de sua incapacidade para ingressarem e/ou integrarem no mundo do trabalho. Retomando Rocha (2008), devido a mudanças estruturais e culturais, a participação no mercado de trabalho é vista como uma condição para a realização plena do indivíduo e, para o jovem, ser participante nesse mercado é uma condição para sua realização como indivíduo, portanto, para ele é uma etapa “desejável, inescapável e definitiva” (p.538).

A população juvenil tem enfrentado diversas transformações no que tange às relações de trabalho, à reestruturação reprodutiva, à competitividade e ao desemprego, pois a categoria trabalho (Thomé et al., 2010) é atravessada pela cultura do bom desempenho, da excelência dos resultados, da competição exacerbada, da produtividade e da fidelidade aos objetivos e ideais do empresariado. Mesmo concordando que muitas instituições que oferecem cursos nessas modalidades os fazem de forma aligeirada e compensatória, como afirmou anteriormente Souza (2011), esses programas são de fundamental importância para os jovens trabalhadores ou não que estão afastados da escola e que a ela retornam para dar continuidade aos estudos e ter uma qualificação profissional.

Os jovens participantes desta pesquisa encontravam-se trabalhando na época da entrevista, entretanto muitos estavam insatisfeitos com seus postos de trabalho, conforme se

verá no capítulo 4, na descrição dos dados. Essa insatisfação deve-se a baixos salários, a trabalhos precários e à falta de qualificação profissional. Nesse cenário cada vez mais dinâmico, que muda constantemente e que exige cada vez mais dos trabalhadores, o jovem busca se qualificar e procura em programas como o PROEJA a formação profissional na expectativa de que lhe seja garantida não só uma vaga no mundo do trabalho, mas também espera que, através desse trabalho, possam ter melhores condições de vida.

No próximo capítulo, são apresentadas as categorias teóricas que serviram de embasamento para a apreensão dos significados e sentidos que esses jovens atribuíram à sua formação e inserção no mundo do trabalho a partir do retorno à escola via PROEJA.

CAPÍTULO 2

Fundamentação teórica: Buscando os aportes teóricos

O presente capítulo apresenta as categorias teóricas que permitiram analisar os significados e os sentidos que os jovens do PROEJA atribuíram à sua formação, quais sejam: subjetividade na constituição do sujeito, significado/sentido, vivência/consciência e capital humano. Para tratar da subjetividade, significado/sentido e vivência/consciência, tomamos como alicerce a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky por se tratar de uma tese em Psicologia Social que aborda o significado, que é individual, porém construído coletivamente, logo se procurou articular os aspectos individuais e coletivos, os subjetivos e sociais, uma vez que o sujeito é concebido por Vygotsky imerso no social. A respeito da categoria capital humano tomamos como suporte teórico as considerações críticas que Frigotto (1986) tece em relação a essa teoria e a educação e formação para o trabalho.

A teoria Histórico-Cultural é a denominação dada ao legado que Vygotsky deixou para a Psicologia num momento em que ela se encontrava dividida entre a naturalista e a mentalista, o que deixava mais acentuado o dualismo mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade (Lucci, 2006). Para Vygotsky, essas abordagens não eram suficientes para explicar os processos psicológicos tipicamente humanos em seu contexto histórico-cultural, interesse central de suas pesquisas.

Uma das bases dessa teoria é que o homem é histórica e socialmente construído, é moldado pela cultura que ele mesmo cria e é nas interações sociais que ele se constitui. Para Vygotsky, o sujeito é interativo já que constitui o conhecimento a partir das relações inter e intrapessoais, ou seja, o conhecimento é proveniente dessas relações, construídas na interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio. Na perspectiva Histórico-Cultural, o conhecimento é uma produção social advinda de uma atividade social, planejada, organizada em ações e operações e socializada (Pino, 2001, citado por Cavalcanti, 2005). Essa ação

humana é produtora, já que por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento, ou seja, torna-se produção cultural e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento (Cavalcanti, 2005). Segundo Vygotsky, a apropriação de conhecimentos pelos seres humanos é resultado da interseção entre aspectos da história pessoal e social, ou seja, somos resultantes do contexto sócio-histórico em que vivemos. Mesmo havendo uma influência da família e da genética, as características do funcionamento psicológico humano são construídas ao longo da vida através do processo de interação do indivíduo com seu meio físico e social, o que lhe possibilita apropriar-se da cultura e ao mesmo tempo ser moldado por ela (Rego, 2011). Daí podermos dizer, a partir da teoria vygotskiana, que o homem é um ser histórico-cultural.

Segundo Pino (2000), Vygotsky, dentro da linha do materialismo histórico e dialético, concebia o homem como um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se é percebida em um grupo social, histórico e cultural específico. O desenvolvimento do psiquismo humano, dentro dessa perspectiva, realiza-se no processo de apropriação da cultura, mediante a interação entre os indivíduos e deve ser entendido como parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie, diferentemente da espécie animal, pois, numa abordagem dialética, o homem sofre a influência da natureza quando age sobre ela, criando novas condições para sua existência (Vygotsky, 1934/2007).

Na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, o desenvolvimento psicológico do sujeito tem estreita relação com seu aprendizado, com as interações sociais, já que é mediado por outros membros do grupo cultural no qual ele está inserido. Nessa relação dialética está a linguagem, considerada em suas grandes dimensões: a comunicativa e a organizadora do pensamento, constituidora da consciência. No processo de apropriação da cultura ela exerce o papel fundamental de mediação sobre a formação da consciência, compreendida na relação de síntese entre organismo e ambiente. Vygotsky (1934/ 2007) vê a linguagem, assim como

todas as funções psicológicas superiores, como um processo ao mesmo tempo “extremamente pessoal” e “profundamente social” (p. 158), num processo dialético indivíduo e sociedade que combina e, ao mesmo tempo, separa diferentes elementos da vida humana. Para ele, a linguagem simbólica tem o mesmo papel dos instrumentos, ou seja, ambos são construções da mente humana que estabelecem a mediação homem/realidade. A linguagem, para Vygotsky (1934/1993), determina o desenvolvimento do pensamento, isto é, pelos “instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (p.44). Ou seja, o seu desenvolvimento intelectual depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem. Sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural.

Também Rego (2011), em seus estudos sobre a teoria de Vygotsky, nos esclarece que, para ele, a linguagem imprimiu três mudanças essenciais nos processos psíquicos humanos, a saber: permitiu ao homem lidar com os objetos do mundo exterior; possibilitou a abstração e generalização e garantiu a comunicação entre os homens, preservando, transmitindo e assimilando informações e experiências ao longo da história. Logo, a linguagem possibilita aos indivíduos a interação social e funciona como mediadora no processo de comunicação e na apreensão e compartilhamento de significados, categoria que veremos a seguir sob a luz da teoria de Vygotsky.

2.1. Significado e sentido

Vimos, a partir dessa concepção do sujeito como um ser interativo concebido pela teoria vygotskiana, que as categorias linguagem e pensamento são fundamentais para que se compreendam também as categorias que nos ajudaram na construção desta tese, a saber, significado e sentido. Já que o pensamento se realiza na fala, o que faz a mediação entre os dois é o significado, pois permite uma representação da realidade no pensamento e que significado e sentido “são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na

medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos” (Aguar, Liebesny, Marchesan & Sanchez, 2009, p. 60).

Molon (2009) ressalta, dentre várias leituras de diversos autores sobre a obra de Vygotsky, que, em pelo menos duas, são identificados dois tipos de determinação do sujeito: a interação social e a linguagem. O sujeito interativo é resultado dessas determinações, isto é, aquele que não é nem ativo e nem passivo, mas “construído na e pela interação com os outros e nas pautas de relação interpessoal”, e o sujeito semiótico, aquele “constituído na e pela linguagem [...] resultante da relação e como sujeito constituído na relação eu-outro, em uma relação dialética” (pág. 69).

Para Vygotsky (1934/ 1993), o pensamento se realiza na palavra e o que faz a mediação na relação entre pensamento e linguagem é o significado. Para ele, o significado é ‘um ato de pensamento, no sentido pleno do termo’, é parte “inalienável” (p. 04) da palavra que pode ter seu significado alterado de acordo com o social, já que reflete a realidade e sustenta o pensamento generalizante. Os significados permitem a comunicação entre os homens, pois são produções históricas sociais, estáveis e compartilhadas. O significado da palavra (Vygotsky, 1934/ 2007) é tanto fenômeno do pensamento quanto da linguagem, pois ele parte de uma generalização e é também um ato verbal do pensamento. Uma palavra desprovida de significado é um “som vazio”, portanto a significação é um “critério da palavra”, indispensável a ela

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa- uma união da palavra e do pensamento.
(p. 104)

O significado (Vygotsky, 1934/1993) é a transição do pensamento para a palavra, porque um pensamento não encontra equivalente imediato em palavras, por isso “o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (p. 104). Também Smolka (2006) recorre à contribuição teórica de Vygotsky em relação à problemática da significação. Segundo ela, o teórico enfatiza a importância de se compreender a história do signo, partindo da significação como princípio, como a chave para compreendermos que a cultura, enquanto produção humana, deixa marcas nos corpos. O signo é produzido nas relações sociais e afeta os participantes nessas relações (Smolka, 2006), e o sujeito estabelece essas relações a partir do significado, pois este transita nas diferentes dimensões do sujeito, como o “pensar, o falar, o sentir, o criar, o desejar, o agir, etc.” (Molon, 2009, p. 108), logo podemos deduzir que na significação a relação se dá entre os sujeitos constituídos historicamente e socialmente.

Para Vygotsky (1934/2007), o significado da palavra é uma unidade de análise entre pensamento e linguagem e contém as propriedades do todo, em razão de estar na intersecção entre pensamento e linguagem. Para ele a palavra desprovida de significado não é palavra, pois o que a caracteriza é justamente o seu significado, que evolui, modifica-se, não é constante, mas é dinâmico. Segundo ele “a associação entre a palavra e o significado pode tornar-se mais forte ou mais fraca, enriquecer-se pela ligação com outros objetos de um tipo semelhante, expandir-se por um campo vasto ou tornar-se mais limitada [...]” (pp. 104-105).

Essa compreensão da mutabilidade das palavras nos leva a outro conceito fundamental para explicar essa dinamicidade do significado e também para investigar a relação entre pensamento e linguagem. É nesse processo de construção da realidade e do sujeito que nos deparamos com a categoria sentido, que não pode ser compreendida separadamente do significado, uma vez que ambas estão em estreita relação e não podem ser vistas dicotomicamente.

Segundo Molon (2009), o sentido predomina sobre o significado, pois ele é mais amplo, ao passo que o significado é mais estável, conforme nos apresenta Vygotsky (1934/1993), retomando Paulhan, para o qual sentido

É um todo complexo, fluido e dinâmico [...]. O significado é apenas umas das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge, em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. (p. 125)

Ainda segundo Molon (2009), enquanto o sentido modifica-se dependendo do contexto e dos sujeitos, pois não é pessoal, mas constituído na dinâmica dialógica, o significado é mais estável e preciso, uma vez que ele é convencional e dicionarizado. Acrescenta a autora que, na discussão da significação, “o significado é o aspecto que torna possível a relação social, e são significados produzidos nas relações sociais, em determinadas condições históricas” (Molon, 2009, p. 109).

Também Bakhtin distingue sentido e significado (Elichirigoity, 2008): o significado está em algum lugar no entremeio, compartilhado e múltiplo. Cada um pode significar o que diz, mas só indiretamente, com palavras que são tomadas da comunidade e que são a ela devolvidas, conforme os protocolos que ela observa. Logo, “a voz de cada um pode significar, mas somente com outros – às vezes em coro, mas na maioria das vezes em diálogo”. Ou seja “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir” (Bakhtin & Voloshinov, 1997, p. 106).

O sentido, portanto, não tem a estabilidade do significado, pois, a partir do momento em que se mudam os sujeitos, o contexto, mudam-se os sentidos, tornando-se novos em novas situações. Os sentidos emergem das relações resultantes das múltiplas dimensões:

“sentido relacionado à sensibilidade orgânica, às sensações [...] às emoções e aos sentimentos; sentido relacionado à direção e orientação das (inter) ações: sentido relacionado à razão, à significação” (Smolka, 2006, p. 108). Segundo Vygotsky (1934/ 2007), o sentido é mais abrangente que o significado, sendo este mais formal e generalizante, e o sentido se produz de determinado lugar, por determinada pessoa para outra pessoa. Portanto, como bem assinala Máximo (2012), os sentidos são determinados pelos contextos sociais de produção e nunca se esgotam, já que não é possível apreender todos os sentidos construídos pelo sujeito, posto que eles são construídos constantemente a partir do desvelamento dos sujeitos.

Furtado e Svartman (2009) asseguram que não existe “pensamento sem significado e consciência sem sentido”, pois ambos fazem parte do psiquismo humano. Para esses autores, o sentido articula o pensamento e apresenta “caráter aberto” (p. 78), o que permite ao sujeito reconstruir significados. Apesar de ser o sentido dinâmico, ele sempre estará vinculado às condições materiais de produção social, daí o seu caráter histórico e social.

Segundo González Rey (2003), os sujeitos compartilham sentidos e significados dentro de um mesmo espaço social, sendo, portanto, elementos da subjetividade individual, esta constituída em um sujeito ativo que tem uma vivência geradora de sentidos e significados, a qual levará ao desenvolvimento de outras configurações subjetivas individuais, condição que faz parte do processo do desenvolvimento humano.

Dentro dessa perspectiva, buscamos compreender como os jovens participantes desta pesquisa se veem como sujeitos, pois, ao nos falar sobre si mesmos, partirão dos sentidos, de suas vivências particulares, mas também das relações históricas e culturais, do seu lugar no mundo do trabalho e da escola, de suas expectativas e de expectativas de outros e, para tal, é necessário compreender não só os sentidos atribuídos por eles, mas também os significados que permeiam essa relação. A relação com o conhecimento é “indissociavelmente singular e social” (Alvares, 2010, p. 83), ou seja, uma relação consigo mesmo e com o outro. As

representações que o sujeito faz da escola e do seu desempenho são construídas não apenas na própria escola, mas na família e nas relações sociais, por meio de expectativas de si mesmo e dos outros.

2.2. Subjetividade

Dentro do materialismo histórico e dialético, o homem é concebido por Vygotsky como sendo um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se constitui no grupo social, histórico e cultural. Na perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano se dá no processo de apropriação da cultura, mediante a interação entre pessoas. Embora na obra de Vygotsky não esteja explícito o conceito de subjetividade (Hernández, 2008; Molon, 2009), ela se apresenta em suas bases e mais tarde foram investigadas por alguns de seus seguidores. Dentro da concepção vygotskiana, o homem e a natureza se articulam em níveis sociais e psicológicos dentro de um marco dialético, ou seja, tenta superar a dicotomia social-individual. Dentro desse enfoque histórico-cultural, a subjetividade emerge como um conceito bastante complexo, pois não se trata de reduzir o sujeito a um estado interno, mas a uma relação dialética que envolve tanto o psicológico como o social (Hernández, 2008).

Mesmo não encontrando referências explícitas sobre essa categoria na obra de Vygotsky, partimos da ideia de que ele concebe o homem como um ser construído a partir de suas relações sociais num movimento dialético EU-OUTRO, não existindo um sujeito anterior à relação social, ou seja, esse sujeito não existe, segundo Delari (2001), anterior à sua emergência num processo de individualização que se dá pela tomada de consciência do outro. A constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro e também pelo conhecimento do EU. Temos consciência de nós mesmos a partir do momento em que temos consciência dos demais, pois somos para nós aquilo que os demais são para nós, ou seja, “nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos” (Molon, 2009, p. 84.). Assim, esse

processo de reconhecimento do outro passa também pelo autoconhecimento do EU, que só é possível através da consciência que se tem do outro.

Vygotsky, citado por Molon (2009), concebe o Eu na relação com o outro, na qual a palavra desempenha importante meio de contato social, ao mesmo tempo em que constitui o comportamento social e a consciência. Segundo ele, a tomada de consciência de si mesmo e o reconhecimento do outro é idêntica, pois, assim que temos consciência do outro, passamos a ter consciência de nós mesmos, pois somos o mesmo que os outros são em relação a nós mesmos.

Segundo Hernández (2008), um dos elementos que estão estreitamente relacionados com a categoria subjetividade é a consciência, através da qual o homem se relaciona com o meio externo sendo um reflexo do seu mundo interno. A consciência, dentro da tese materialista dialética, é um conceito sobre o qual se constrói a categoria subjetividade. Toassa (2006) também aponta a consciência como um “sistema de transmissores” (p. 63) dos reflexos internos e externos, o que nos permite apreender que a tomada de consciência de nós mesmos se dá a partir da consciência que temos dos outros, ao mesmo tempo em que nos reconhecemos na medida em que somos outros para nós mesmos, ou seja, quando somos capazes de perceber nossos próprios reflexos.

Essa consciência do outro e, conseqüentemente do Eu, acontece dentro do contexto social, sendo ela social e historicamente construída, mas como experiência duplicada, ou seja, ao mesmo tempo em que ela é uma duplicação de si mesma, é uma duplicação do social (Molon, 2009). Nesse sentido temos que a subjetividade é construída nas circunstâncias históricas, sociais e culturais, apesar de não serem ignoradas por Vygotsky as questões individuais, pois o homem, mesmo imerso na mesma cultura do outro, ressignifica determinados acontecimentos fazendo com que sua vivência seja particular e única.

Ao tratar a constituição do sujeito sob a ótica da flexibilidade, ou seja, dessa dual relação Eu que se vê no outro, que se reconhece no reconhecimento do outro, Vygotsky, segundo Molon (2009), ainda não superou o pensamento reflexológico da psicologia da época com a qual ele não concordava. Entretanto, o que ele traz de inovador é que a consciência começou a ser vista como elemento fundamental na compreensão do homem, pois este é constituído por meio da experiência social, histórica e pelo desdobramento da consciência do Eu e do outro, no sujeito consciente, que estabelece “relações com a experiência de outros sujeitos, e na experiência com outros sujeitos, pela intersubjetividade” (Molon, 2009, p. 87).

Molon (2000) também aponta que Vygotsky já anunciava a origem social da consciência e, na sua constituição, a linguagem ganhava fundamental importância. Ele apresentava, assim, a sua concepção do Eu, que se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência. Portanto,

o sujeito não simplesmente é reflexo, não é comportamento observável, nem reações não manifestadas e nem o inconsciente, mas o sujeito é uma conformação de um sistema de reflexos - a consciência -, na qual os estímulos sociais desempenham um papel importante na operacionalização do eu, já que o contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e por meio disso, o auto-conhecimento. (Molon, 2000, parágrafo 09)

Logo, o sujeito se constitui passando pelo reconhecimento do outro e também pelo conhecimento de si mesmo, que são processos que acontecem do mesmo modo. Dessa maneira, segundo Molon (2000), é através do contato social que a consciência é construída e originada social e historicamente, sendo também uma experiência duplicada, pois ela é um contato social consigo mesma para depois se externalizar no outro, entretanto não se pode

confundir a subjetividade com os processos intrapsicológicos nem com os processos intersicológicos, pois essa relação dialética se dá na subjetividade.

Sendo o sujeito constituído nas relações sociais através da tomada de consciência de si mesmo através do outro, o estudo da categoria subjetividade/consciência é de fundamental relevância nesta tese, pois assim tivemos embasamento para compreender como os participantes desta pesquisa se veem como sujeitos antes e ao retornarem à escola e como (re)significam a sua educação e formação para o trabalho.

2.3. Vivência/consciência

Outra categoria teórica importante na constituição desta tese é a vivência e aqui também nos ancoramos nos conceitos trazidos por Vygotsky para sustentar nossos achados nas observações empíricas. O significado da palavra vivência, na concepção vygotskiana, não é tão simples de se compreender, já que é um vocábulo do léxico russo e as traduções feitas até então não conseguem abarcar todo o significado que ela traz dessa língua. Segundo Toassa e Souza (2010), a vivência tanto pode se estender ao passado quanto ao futuro do homem trazendo elementos importantes que orientam as ações humanas. Para as autoras, esse vocábulo delimita um processo psicológico que une sujeito e objeto numa relação imediata, exprimindo diversos conteúdos mentais e permeados por qualidades variadas. O termo vivência, ainda sob o olhar vygotskiano, também é “um processo básico da vida humana, um acontecimento profundo na existência da pessoa real ou do personagem na arte” (Toassa & Souza, 2010, p. 761).

Ainda de acordo com Toassa e Souza (2010), as vivências delimitam as nossas relações com o mundo a partir do nascimento e vão se tornando mais complexas com alguns sistemas psicológicos superiores como a consciência e a personalidade. O desenvolvimento das nossas vivências está muito ligado ao processo de tomada de consciência, que seria como o sujeito compreende a realidade exterior e a si próprio. Para Toassa (2009), essa tomada de

consciência é um processo pelo qual a consciência realiza um trabalho intencional, desde os mais simples aos mais complexos do desenvolvimento humano. Para a autora, a vivência é uma unidade dinâmica que contém o meio e a personalidade da criança, referindo-se a uma relação pessoal de si mesma com o seu meio, resultando, portanto, em uma tomada de consciência. Vygotsky concebe a vivência como a unidade da personalidade e o meio e deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano.

Ponce (2010) considera que o primeiro elemento a que se deve referir quando falamos de vivência é a determinação histórico-social, já que o homem é resultado da sociedade na qual vive, não como produto acabado, mas como sujeito em construção. Segundo ele, a vivência é condicionada socialmente e se expressa no social personalizado, sendo essa vivência condicionada também pela cultura, pela sociedade e pelos vínculos que se criam no meio. A vivência é concebida não apenas como manifestação de acontecimentos particulares, mas como um fenômeno carregado de valores sociais, é a relação do interior do homem com um elemento da realidade.

Os acontecimentos culturais, políticos, sociais e econômicos da época em que vive e se desenvolve o sujeito atravessam e constituem esse sujeito, portanto a vivência está condicionada socialmente, não como a expressão dessa sociedade, mas ela influencia sobremaneira a personalidade desse sujeito e do seu meio (Ponce, 2010). Quando trata da crise dos sete anos, Vygotsky (1933-34/ 2006) percebe que a vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Nessa idade, a criança descobre suas relações com o outro e, a partir daí, descobre as próprias vivências que passam a adquirir sentido. A partir dessa descoberta, a criança passa a ter consigo mesma novas relações tanto afetivas quanto cognitivas. Portanto, para Vygotsky, a vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno e não existe vivência sem motivos, assim como não existe consciência sem ser consciência de algo. Entretanto,

toda vivência é pessoal, particular, mesmo que imbricada do social e deve ser entendida como a relação interior com a realidade.

A vivência, segundo Vygotsky, possui uma orientação biossocial, já que associa a personalidade com o meio, e essa relação dialética personalidade/meio influi no desenvolvimento da criança. A vivência reflete o meio nas relações consigo mesmo e com o outro, ao mesmo tempo em que deixa manifestar aspectos particulares do próprio eu propiciando o surgimento de novas formações psicológicas, fazendo com que haja uma ressignificação de suas relações com o meio e com os outros.

Esse processo, segundo Ponce (2010), é contínuo e apresenta um dinamismo no desenvolvimento do sujeito, modelando a vivência, dotando-a sempre de novas características. Desse modo, durante toda sua vida as vivências do sujeito vão se modificando, reestruturando-se e adquirindo novos significados. Portanto, a vivência constitui uma unidade bastante significativa para a Psicologia Social, uma vez que esta se encarrega de estudar o homem inserido no meio social.

Vygotsky, tomado por Toassa e Souza (2010), define a vivência como uma unidade da consciência/personalidade e da consciência/meio. Existem características individuais em relação à consciência, mas que são formadas histórica e culturalmente, não existindo personalidade ou caráter inteiramente particulares, tudo passa pelo social. As vivências são conceitos que delimitam a nossa relação com o mundo desde que nascemos e que vão se tornando mais complexas à medida que se desenvolvem outros processos psicológicos, como a consciência e a personalidade. A tomada de consciência está presente no desenvolvimento das vivências.

Ainda tomando Toassa e Souza (2010), as vivências são marcadas por duas dimensões: externa e interna. A externa é marcada por uma percepção da realidade externa e a interna refere-se ao próprio sujeito, aos processos mentais singulares desse sujeito, mas

marcadas por referenciais do mundo externo. Através desse processo, o sujeito toma consciência de si mesmo, do mundo e da sua relação com esse mundo. Podemos, então, dizer que a tomada de consciência é a relação de compreensão que estabelecemos com algo e o que une a consciência à vivência é a linguagem. Através da linguagem, tomamos consciência dos objetos, das outras pessoas e de nós mesmos, num processo dialético, já que Vygotsky concebe o homem nesse movimento de interação, imerso num contexto histórico-cultural em que ele se reconhece com objeto social. A consciência é sistema psicológico composto por estruturas de condutas conscientes, aqui tomadas como sendo as funções psicológicas superiores (memória, atenção, linguagem oral e escrita, sentimento, dentre outras) e também pela internalização das relações sociais como ações, representações e palavras, ou seja, a consciência é uma estrutura formada por outras estruturas (Toassa, 2009).

A tomada de consciência é a relação estabelecida pelo sujeito entre a realidade exterior e a realidade interior, é o processo pelo qual ele internaliza os fatos externos e sua representação e depois externaliza esses fatos num trabalho intelectual. Essa tomada de consciência reflete-se na vivência, que é a relação da personalidade com o meio. A vivência constitui, portanto, a unidade da personalidade e do meio no processo de desenvolvimento do ser humano e inscreve-se na diferenciação do interno e do externo. Assim esclarece Vygotsky (1934/1993) sobre o termo consciência

A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó- fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o *como* da minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra *consciência* para indicar a percepção da atividade da mente- a consciência de estar consciente. (p.78)

Dessa forma, pode-se entender que a consciência é a possibilidade de dominar as formas de conhecimento do mundo, de se autoconhecer e de conhecer o outro, já que temos consciência de nós mesmos porque temos consciência do outro. Essa consciência só é possível em um mundo concreto, com um sujeito concreto, com o qual ele se relaciona. A tomada de consciência permite ao sujeito afastar-se do mundo para conhecê-lo melhor e assim poder planejá-lo e mesmo dominá-lo (Santos, 2011). Ou seja, há uma atividade externa que possibilita a reconstrução de uma atividade interna. Nesse processo de transposição social para o individual, que não constitui uma mera transposição, mas uma apropriação desse social que será recriado individualmente, encontra-se a linguagem, que, segundo Vygotsky (1934/1993), é produzida historicamente e socialmente e é o instrumento essencial na constituição do sujeito.

Para Vygotsky (1934/1993), a relação entre o pensamento e a palavra é um processo dinâmico, é a partir das palavras que nasce o pensamento e surge ao longo do desenvolvimento do sujeito, modificando-se continuamente. A chave para a compreensão da natureza da consciência está no pensamento e na linguagem e “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (Vygotsky, 1934/1993, p. 132.). Isso porque os signos, também de natureza social, são os meios de que os sujeitos dispõem para contatar o mundo exterior, o seu mundo interior e a sua própria consciência.

A consciência, na concepção vygotskiana, está além de sua expressão individual (Furtado & Svartman, 2009), pois é, ao mesmo tempo, constituição individual e social. Assim, ela se apresenta na dialética da constituição da subjetividade individual e recurso do sujeito para seu posicionamento no mundo e da subjetividade social, recurso coletivo para a compreensão de determinado momento social/histórico.

Para Molon (2009), o conhecimento do eu e do outro se processa do mesmo modo, já que tomamos consciência de nós a partir da consciência que temos dos demais, porque “nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós”, ou seja, a constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, pelas experiências do outro, pela intersubjetividade. Continua a autora que a consciência é “a capacidade que o homem tem de refletir sobre a própria atividade, isto é, a atividade é refletida no sujeito que toma consciência da própria atividade” (p. 88).

Sendo a vivência uma unidade dinâmica da consciência, segundo a teoria vygotskiana, ela é compreendida como sendo a relação interior do sujeito com a realidade externa e faz uma intermediação entre a personalidade e o meio social. Porém, sendo uma vivência (Santos, 2011) nem todas as características particulares do sujeito emergem de uma só vez, apenas algumas terão papel decisivo em determinadas situações, o que quer dizer que situações diferenciadas envolvem características diferenciadas desse sujeito, pois ele é fruto da interação meio/indivíduo. Essa consciência de que cada vivência é pessoal e ao mesmo tempo social foi que nos ajudou a compreender como os jovens participantes desta pesquisa vivenciam/vivenciaram o seu retorno ou sua passagem pelo PROEJA e como concebem e sentem a sua formação e inserção no mundo do trabalho.

2.4. Capital humano e trabalho

Na concepção Histórico-Cultural, a categoria trabalho é de vital importância porque o homem adquire o reflexo consciente da realidade a partir da atividade consciente de transformação do mundo. Sabemos que o trabalho tem papel fundamental na construção do sujeito como cidadão e para o jovem ele é um elemento estruturante, pessoal e socialmente, para ele se inscrever no mundo e ter acesso à cidadania. Frigotto (2010, p. 33), a esse respeito, afirma que “... o trabalho é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano”.

Também nesse sentido nos ancoramos na teoria vygotskiana, segundo a qual o trabalho possibilita a hominização, ou seja, o sujeito se constitui humano pela atividade do trabalho (Molon, 2009). Pelo trabalho, o homem se distingue de outro animal, pois “se produz homem, torna-se o único ser capaz de apropriar-se da natureza, transformá-la, de criar e fazer cultura” (Frigotto, 1986, p. 72). Os conhecimentos advindos do trabalho (Alvares, 2010) refletem as ações humanas sobre os instrumentos, atuando como objetos sociais que medeiam a relação indivíduo/mundo. O trabalho também é uma marca da evolução humana, pois o homem tem controle sobre os instrumentos e sobre o próprio comportamento, além de estabelecer as relações sociais.

Através do trabalho, o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo, ou seja, a si próprio. A educação, nesse contexto, é concebida por Frigotto (2010) como uma prática social, uma atividade humana e histórica no conjunto das relações sociais. Ela é, assim como o trabalho, uma forma de relação social. Segundo o enfoque psicológico da educação para o trabalho de Vygotsky (2001), uma possibilidade da escola para o trabalho e para a educação consiste na visão inteiramente nova do trabalho como fundamento no processo educativo. Nessa escola genuinamente voltada para o trabalho, este não é introduzido como objeto de ensino, como método ou meio de aprendizagem, mas como matéria de educação, ou seja, trabalho e escola estão interligados.

Na concepção vygotskiana, o trabalho atua como um processo dialético homem-natureza, pois ele exige esforços coordenados, habilidades para combinar o seu comportamento com o dos demais, enfim, para que as ações sejam integradas dentro do coletivo. Ele significa, portanto, uma experiência social que assume grande importância na constituição do indivíduo. Para Frigotto (1986), são essas relações sociais estabelecidas na produção de sua existência e a sua capacidade de produzir que constituem o modo de produção que caracteriza as sociedades e nos permite analisar suas transformações. Pelo

trabalho, ainda segundo Frigotto (1986), essas relações são mediatizadas, variando de acordo com a natureza, com o desenvolvimento das forças produtivas e dos instrumentos utilizados, ou seja, são historicamente determinadas pelo tipo de relação estabelecida.

A forma como o indivíduo se posiciona no seu meio é elaborada a partir de sua história e da história dos outros indivíduos com quem se relaciona, ou seja, esse posicionamento se dá através das relações sociais, portanto é no social que se dá a constituição do sujeito. Nesse sentido, o trabalho aparece nessa relação como um fator de fundamental importância, pois é compreendido como uma ação transformadora no mundo. É pelo trabalho que o homem interfere na natureza modificando-a para produzir e ao mesmo tempo é modificado por ela. O homem não nasce em um mundo natural, mas em um espaço já modificado pela presença do homem através do trabalho (Vygotsky, 1934/2007).

A partir dessas concepções é que nos propusemos a trabalhar com esse autor, já que o trabalho emerge nesta pesquisa como um dos fatores essenciais na efetivação da cidadania. Segundo a teoria de Vygotsky, a constituição do homem se dá na relação dialética sujeito/sociedade, com o homem modificando o ambiente e o ambiente sendo modificado por ele, sendo essa relação dialética perpassada pelo trabalho.

Para dar conta dos significados/sentidos que os jovens participantes desta pesquisa atribuíram à sua formação para o trabalho, ancoramo-nos, ao lado da teoria Histórico-Cultural, em Frigotto no que se refere ao capital humano, que está intimamente ligado ao nosso objeto de investigação, tomando como base as críticas que esse autor tece em relação ao capital humano. Apesar de a teoria do capital humano não ser nosso foco, julgamos pertinente fazer uma breve descrição do que ela foi quando do seu surgimento e sua resignificação nos dias atuais.

A teoria do capital humano surgiu no cenário mundial na década de 1960 e no campo educacional nas décadas de 1960/70 e ganhou terreno no Brasil no fim da década de 1960,

quando as faculdades de educação introduziram em seus cursos a disciplina Economia da Educação, a qual definiu a educação como fator de produção. A expressão 'capital humano' foi cunhada por Theodore Schultz, renomado professor da Escola de Chicago, um dos pioneiros na divulgação dessa teoria, a qual tem como pressuposto básico que a educação é produtora de capacidade de trabalho, de produtividade e de renda, ou seja, a instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que implicaria em aumento de renda, sendo, portanto, um investimento como qualquer outro (Frigotto, 2010).

A educação seria, então, o principal capital humano, posto que era concebida como produtora de capacidade de trabalho, logo potenciadora de melhoria de renda. Nesse sentido, segundo Frigotto (1986), a educação estaria reduzida a produzir um conjunto de habilidades intelectuais, de determinadas atitudes e de determinados conhecimentos que funcionariam como geradores de produção. Ela seria, portanto, responsável para explicar economicamente as diferenças de produtividade e de renda. O conceito de capital humano buscava traduzir o investimento que cada país ou cada indivíduo faz na educação tendo em vista retornos futuros. Segundo ele

Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento superação de atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (p. 41)

Ou seja, a tese dessa teoria vincula educação a desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, à equalização social, sendo, assim, uma teoria do desenvolvimento. O indivíduo seria uma combinação de trabalho e educação ou treinamento, sendo ele o produtor de suas capacidades de produção. O investimento humano seria de sua responsabilidade ou do Estado, o que seria capaz de aumentar sua produtividade. Logo, o nível de escolaridade é

que determinaria o nível de produtividade e, conseqüentemente, de renda, inferindo-se que a educação seria um instrumento eficiente de distribuição de renda e de igualdade social (Frigotto, 1986).

Ruckstadter (2005) também faz algumas considerações a respeito do termo capital humano, sendo uma delas proporcionador de melhorias do bem-estar das pessoas a partir do conhecimento, não da terra, das máquinas ou da energia. Segundo a autora, essa teoria sugere que todas as habilidades do indivíduo podem ser aperfeiçoadas por meio de investimentos no capital intelectual e é condição para o desenvolvimento das nações, que deveriam investir em saúde, educação, treinamento e pesquisa.

Para Frigotto (1986), a teoria do capital humano se constituiu numa teoria do desenvolvimento que via a educação como produtora de capacidade de trabalho, “potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator de desenvolvimento econômico e social” (p. 16). Também se constituiu numa teoria da educação, cuja função seria ajustar a educação ao mercado de trabalho, ou seja, a educação é tratada na perspectiva de instrumentalizar o sujeito para atender às demandas do mercado.

Ainda sob a análise de Frigotto, a teoria do capital humano sugere uma linearidade entre desenvolvimento e superação da desigualdade social através do investimento em educação, do qual, conseqüentemente, resultariam retornos individuais e sociais, havendo, portanto, um vínculo direto entre educação e produção. Frigotto admite que a escola insere-se no movimento geral do capital articulando-se com os interesses capitalistas, porém ela pode ser um instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de produção, quando explora as contradições inerentes à sociedade capitalista. Ela pode ser também um instrumento para superar essas relações sociais que separam o capital e o trabalho, o trabalho manual e intelectual, o mundo da escola e o mundo do trabalho.

Ruckstadter (2005) também tece algumas considerações a respeito das discussões que se tem feito acerca dessa educação que atrela formação de mão-de-obra para atender ao mercado de trabalho e de dar condições a quem estuda de competir por uma vaga nesse mercado. Segundo a autora, do ponto de vista da teoria do capital humano, à escola caberia o papel de dotar os indivíduos de competências e habilidades que são exigidas pelo mercado de trabalho e, caso não houvesse sucesso, a culpa recairia sobre a escola, que não soube conduzir de maneira eficiente o ensino, e também sobre os indivíduos que não foram hábeis o suficiente para adquirirem os conhecimentos necessários para sua formação. O que se depreende desse discurso mencionado por Ruckstadter (2005) é que ele pode ser entendido como a responsabilização dos indivíduos por seus sucessos ou fracassos quanto às suas habilidades de competências.

Também Frigotto (2010), em sua crítica sobre a teoria do capital humano, vê que a educação brasileira tem sido reduzida a um mero fator de produção, ou seja, a simplesmente capital humano. Essa educação passa a definir-se, segundo ele, como sendo uma técnica de preparar recursos humanos para o processo produtivo, capaz de “operar o milagre da equalização social, econômica e política entre indivíduos grupos, classes e nações” (p. 20). Entretanto, enfatiza Frigotto, a educação passa conhecimentos para o mercado, mas também faz uma articulação ou desarticulação para os interesses dominantes e acrescenta que “a escola é uma instituição social que, mediante suas práticas do campo do conhecimento, valores, atitudes [...] articula determinados interesses e desarticula outros” (Frigotto, 1986, p 44).

Na perspectiva do materialismo dialético de Marx e Engels, citados por Frigotto (2010), a realidade social é uma estrutura de relações sociais e econômicas que são fundamentais na produção material dos homens, sendo as relações econômicas também relações sociais que determinam as demais relações. O homem, nessa perspectiva, atua na

reprodução da sua vida material não de forma fragmentada, mas numa totalidade psíquica, física, cultural, política, dentre outras. O trabalho, portanto, não poderia ser reduzido a simplesmente um fator, mas ele é a forma através da qual esse homem produz as condições de sua existência, de forma a construir sua história e, conseqüentemente, construir a si mesmo. Também a educação não pode ser reduzida a outro fator, pois ela é uma prática social, humana e histórica que acontece nas relações sociais.

Ainda na análise de Frigotto (2010), conceber a educação com capital humano seria subordinar a qualificação humana às leis do mercado e, segundo ele

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. (p.34)

A educação, portanto, é um direito de todo cidadão e, como direito, não poderia nem deveria ser mercadoria de troca, pois assim estaria sendo agredida a sua condição humana.

Para Frigotto (2006), a teoria do capital humano é uma noção criada pela burguesia mundial para justificar ou explicar a desigualdade reinante entre indivíduos e mesmo entre países, sem levar em consideração as causas dessas desigualdades. Em estudos sobre educação e crise do trabalho, Frigotto (2005) constatou que, três décadas após a disseminação da teoria do capital humano, o que ela apregoava não se efetivou, como a possível igualdade entre indivíduos, grupos e nações através de uma maior produtividade, competitividade e equilíbrio, ascensão profissional, mobilidade social e a diminuição das desigualdades sociais.

Por fim, Frigotto evidencia o caráter limitado do conceito de capital humano, uma vez que há que se defini-lo em face do fato de que, paradoxalmente, ao contrário da tendência universal do aumento da escolaridade, há um recrudescimento no desemprego estrutural,

além do trabalho precarizado, sobretudo em países em desenvolvimento, como o Brasil. A noção de capital humano, segundo Frigotto, vem sendo redefinida e ressignificada pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade (Frigotto, 1995), o que acaba por atribuir aos indivíduos a responsabilidade por seu bom emprego, desemprego ou subemprego. Essa atribuição de “culpa” pode ser evidenciada nos depoimentos colhidos por esta pesquisadora no início de suas atividades docentes com os alunos do PROEJA, os quais acreditam que a falta de escolaridade foi responsável pela falta de emprego e/ou por subempregos e esperam que a volta à escola lhes proporcione ascensão profissional e social.

CAPÍTULO 3

Método: Demarcando o trajeto metodológico

3.1. Percurso metodológico

Neste capítulo, apresentamos o delineamento metodológico adotado nesta pesquisa e, para isso, julgamos importante retomar aqui o objetivo geral desta pesquisa: analisar o significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do PROEJA do IFMT.

Temos como tese que os jovens do PROEJA do IFMT atribuem significação ao retorno à escolarização como uma forma de cidadania, ao mesmo tempo em que buscam uma qualificação profissional, confirmando, assim, as três funções essenciais da educação de jovens e adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Como pressupostos, temos que o PROEJA: é um programa que promove a recuperação da escolaridade, a qualificação profissional e a inserção no mundo do trabalho; o projeto político pedagógico da instituição é satisfatório para essa modalidade de ensino; as práticas docentes levam em consideração as particularidades desses jovens; o PROEJA como política pública educacional mostrou-se efetivo na garantia de cidadania para os jovens no IFMT/Cuiabá; a certificação em um curso de PROEJA dificultou a aceitação no mercado de trabalho.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se a abordagem de cunho qualitativo, uma vez que a significação passa pela compreensão da constituição dos participantes envolvidos, que apreendem esses significados no seu contexto histórico-cultural. Considerou-se que uma abordagem qualitativa seria mais viável para compreendermos as dimensões psicossociais que envolvem os participantes deste estudo, pois, segundo Minayo (2010. p. 57)

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das

interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

A abordagem qualitativa (Minayo, 2010) visa apreender a totalidade coletada buscando atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que tem significância na singularidade, aproximando sujeito e objeto, que são da mesma natureza quanto aos motivos, às intenções, aos projetos dos participantes envolvidos. A partir daí as estruturas e as relações passam a ser significativas, ou seja, a partir dela pode-se trabalhar com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2011, p. 21). Todo esse conjunto de fenômenos humanos, segundo a autora, é parte da realidade social, pois o ser humano não só age, mas também pensa sobre suas ações e as interpreta dentro da realidade e a partir dela.

De acordo com González Rey (2005), a pesquisa qualitativa, dentro dos princípios da Epistemologia Qualitativa, tem um caráter construtivo-interpretativo e dialógico, dando-se atenção a estudo de casos singulares, desenvolvidos dentro do processo da constituição subjetiva do sujeito e dos processos sociais nos quais ele se insere. Para ele, o método qualitativo nos permite estudar com mais dinamismo o processo da subjetividade e, nessa perspectiva, a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky serviu de suporte para nossa investigação, pois, segundo ela, o sujeito é, ao mesmo tempo, individual e social.

González Rey (2005) aponta três princípios importantes da Epistemologia Qualitativa no processo de estudo da subjetividade, quais sejam: o conhecimento como uma produção de construção e interpretação; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; e a significação da singularidade que legitima a produção do conhecimento. Também Minayo (2010, p. 76) aponta que “o arcabouço qualitativo é o que melhor se coaduna a estudos de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos”.

Na constituição da subjetividade dois momentos são essenciais, o individual e o social, sendo a subjetividade individual determinada socialmente em um processo que integra simultaneamente as subjetividades social e individual. Para González Rey (2005, p.37) “O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela”, portanto excluir a dimensão individual da subjetividade social é ignorar a história do social expressa nos indivíduos, é ignorar a complexidade da subjetividade. Para ele, as subjetividades social e individual são integrantes na definição qualitativa do subjetivo e “são momentos constantes de tensão e contradição que atuam como força motriz do desenvolvimento em ambas as instâncias da subjetividade”.

Como esta tese buscou, sobretudo, a compreensão dos sujeitos, buscando também a compreensão dos significados e sentidos por eles atribuídos à sua formação profissional, entendemos que o método qualitativo é o mais adequado aos nossos objetivos, sempre alicerçados nos pressupostos da Psicologia Social, principalmente na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que também concebe o sujeito interativo, construído na interação com os outros e consigo mesmo.

3.2. *Lócus da pesquisa*

O local escolhido para a coleta dos dados foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT, campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva, fundado em 23 de setembro de 1909, através do Decreto n.º 7.566 (1909). Inaugurado em 1º de janeiro de 1910 como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), tinha como objetivo munir o aluno de uma arte que o habilitasse a exercer uma profissão e a se manter como artífice.

Em 20 de agosto de 1965, transformou-se em Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIFMT), em função da Lei n.º 4.759. Três anos depois, a Portaria Ministerial n.º 331,

de 17 de junho de 1968, alterou a lei anterior e a escola industrial passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT).

Pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, a ETFMT transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT), nos termos da Lei n.º 8.948 (1994). A partir daí, além do Ensino Médio e do ensino profissional de nível técnico e básico, a instituição passou a oferecer o ensino profissional de nível tecnológico e a pós-graduação em nível Lato Sensu. Em 2008, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres.

Atualmente o IFMT campus Cuiabá oferece os seguintes cursos: Ensino Médio Integrado em Agrimensura, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Eventos, Gestão/Habilitação em Secretariado e Telecomunicações; Subsequente/Pós-Médio: Técnico em Agrimensura, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eventos, Gestão – Habilitação em Secretariado, Guia de Turismo, Manutenção e Suporte em Informática e Telecomunicações; Bacharelado em Secretariado Executivo; Tecnólogo em Automação Industrial, Construções de Edifícios, Controle de Obras, Redes de Computadores; PROEJA em Edificações, Refrigeração e Ar Condicionado e Eletrotécnica.

A escolha do IFMT para a coleta de dados deveu-se primeiramente por ser uma instituição que oferece cursos na modalidade PROEJA desde que este foi implantado na rede federal de educação e também por ser o local de trabalho da pesquisadora desde 2009, a qual vem sempre atuando nos cursos dessa modalidade, o que a instigou a investigar acerca da formação profissional e inserção no mundo do trabalho e o significado que os alunos atribuem à sua formação.

3.3. Participantes

Participaram desta pesquisa 10 jovens/alunos do PROEJA do IFMT, de 20 até 30 anos, tantos ingressantes quanto egressos, do campus Cuiabá, que oferece desde 2007 três modalidades de cursos: Técnico em Edificações, Edificações, Eletrotécnica e Refrigeração e Ar Condicionado. A escolha de dois tipos de participantes, ingressantes e egressos, justifica-se pelas diferentes expectativas diante da volta à escola, tendo em vista que os egressos já passaram pela experiência da formação, portanto, pressupõe-se que os significados/sentidos construídos por ambos os grupos diferem no que se refere a essa concepção de formação. O critério para participação é que estivessem regularmente matriculados, os ingressantes, e que tivessem concluído o curso na mesma instituição, os egressos.

Como a pesquisadora tinha contato direto com as turmas de PROEJA do IFMT e dos departamentos que ofereciam cursos nessa modalidade, ela solicitou a lista completa das matrículas do semestre 2012/01, que informavam a data de nascimento e também a lista das matrículas de 2007 a 2012 para verificar a idade dos egressos. A partir dessas informações, foi feito o convite a quem estivesse na faixa etária estabelecida para a amostra.

Os jovens pesquisados nesta tese são moradores da região metropolitana de Cuiabá, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,785, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD] (2010). São jovens trabalhadores, com baixa escolaridade, a maioria não havia começado o Ensino Médio e alguns não haviam concluído esse nível de ensino básico. A maioria é casada, com filhos e são arrimo da família, assim como a maioria dos alunos que procuram cursos de EJA. A interrupção dos estudos se deu, na maioria dos casos, motivados pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família ou para satisfazer suas próprias necessidades materiais. Esses dados podem ser observados na tabela 3 a seguir.

Tabela 3

Dados biossociodemográficos participantes.

Nome	Sexo	Idade	Etnia	Estado civil	Com filhos	Trabalha	Com quem mora	Renda familiar	Contribui com a renda	Vivem com a renda	Parou de estudar	Curso	Situação escolar
P1	M	20	pardo	solteiro	não	sim	Mãe e irmã	Cerca de 3 a 4 salários mínimos	sim	3	Um ano	Edificações	Cursando
P2	M	30	negro	casado	sim	sim	Esposa e 4 filhos	3 mil e cem reais	sim	6	16 anos	Eletrotécnica	Formado
P3	M	25	mestiço	casado	sim	sim	Mãe, esposa e filha	De 4 a 5 salários	sim	4	3 anos	Edificações	Cursando
P4	M	27	pardo	casado	sim	sim	Esposa e filho	Mil novecentos reais	sim	3	6 anos	Edificações	Formado
P5	F	26	pardo	casada	sim	sim	Esposo e filhos	2 salários mínimos	sim	4	5 anos	Edificações	Cursando
P6	M	25	negro	solteiro	não	sim	Mãe e dois irmãos	7 a 8 mil reais	sim	6	Um a um ano e meio	Edificações	Formado
P7	F	23	pardo	solteira	não	sim	Pais	2 salários	sim	5	3 anos	Edificações	Cursando
P8	M	28	pardo	casado	sim	sim	Pais, esposa e filho	3 salários mínimos	sim	6	6 anos	Edificações	Cursando
P9	M	29	negro	casado	sim	sim	Esposa e filhos	2 mil reais	sim	5	3 anos	Eletrotécnica	Formado
P10	M	21	branco	solteiro	sim	sim	Esposa e avó	4 a 5 mil reais	sim	3	Não parou	Edificações	Cursando

A delimitação da idade de 20 a 30 anos justifica-se pela nova concepção de juventude no que se refere à faixa etária e retomamos o conceito atual de juventude de Novaes (2008), que nos lembra que esse conceito é construído histórica e culturalmente e que as concepções de ser jovem têm mudado no “tempo e no espaço e refletem disputas no campo político, no campo econômico e também entre gerações” (p. 121). Também a Assembleia Geral da ONU, em 1985, quando aprovou o Programa Mundial de Ação para a Juventude para além do ano 2000, definiu como jovens as pessoas entre 15 a 24 anos, porém deixando livres outras definições, já que o sentido do termo juventude variava em todo o mundo e que as definições de juventude haviam mudado em resposta a flutuações das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais. O Estatuto da Juventude, sancionado na Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, adotou como recorte etário as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, ao passo que o IBGE considera jovem a faixa etária de 15 a 24 anos para levantamentos do censo demográfico. Levando em conta as considerações da ONU sobre as definições não serem fixas devido às características diversificadas, adotamos o recorte etário de 20 a 30 anos, que melhor retrata a nossa realidade.

3.4. Amostra

A partir do levantamento dos dados da pesquisa documental sobre as turmas dos cursos do PROEJA em relação ao número de jovens que se encaixavam na nossa proposta de investigação, foi feita a seleção dos participantes através de convite, levando-se sempre em conta o seu interesse e a disponibilidade em participar da pesquisa. Inicialmente não se estabeleceu um número mínimo ou máximo, pois, conforme González Rey (2005), não se pode definir a priori o processo de seleção de grupos e pessoas, pois a seleção da amostra é um processo que acompanha a pesquisa e suas necessidades. A presente amostra foi por conveniência, uma vez que a pesquisadora trabalhava com várias turmas de PROEJA, e o dimensionamento da quantidade de entrevistas seguiu o critério da saturação, que é, segundo

Minayo (2010), “o conhecimento formado pelo pesquisador, no campo, de que conseguiu compreender a lógica interna do grupo ou da coletividade em estudo” (p.197-198). O critério da saturação permite suspender novos participantes se não houver novas contribuições, ou seja, na avaliação do pesquisador, as informações começam a se tornar redundantes, não mais contribuindo significativamente para seus os objetivos. No caso desta tese, atingiu-se a saturação com 10.

3.5. Técnicas e instrumentos

Para este estudo, utilizamos a análise documental e a entrevista. Quanto à primeira, foram objeto de análise documentos referentes ao PROEJA e à educação de jovens e adultos, tais como o Documento Base, o projeto político pedagógico da instituição, a matriz curricular dos cursos, dentre outros que se fizeram necessários.

Quanto às entrevistas, foram utilizadas as semiestruturadas, que combinam perguntas abertas e fechadas dando ao participante a possibilidade de aprofundar sobre o tema proposto sem se prender ao questionamento formulado inicialmente e possibilitar ao pesquisador ter acesso à subjetividade, desafio que, segundo González Rey (2005, p.81), é muito grande, já que não temos acesso a ela de forma direta, mas “apenas por meio dos sujeitos em que aparece constituída de forma diferenciada”.

Para González Rey (2005), a entrevista é um instrumento ou diálogo que se constitui subjetivamente num processo comunicativo que define a identidade dos participantes. Sendo um instrumento dialógico, a entrevista não se limita a perguntas padronizadas, pois o que interessa ao pesquisador é o diálogo permanente que a pesquisa envolve. Para ele, não se deve usar a entrevista na perspectiva qualitativa com um instrumento fechado, mas sim com o propósito de que ela se converta em diálogo, “em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real” (p. 89).

Também Minayo (2010) vê a entrevista como uma conversa dialógica, que parte do pesquisador com o objetivo de obter as informações relevantes para seu estudo. Para ela, a relação entre pesquisador e pesquisado é muito importante, pois ambos são responsáveis pelo resultado desse processo dialógico. O envolvimento do pesquisador e do pesquisado, longe de se constituir uma falha ou risco que possa comprometer a objetividade, é, segundo Minayo (2011), condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade. Essa inter-relação que “contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sinequ non* do êxito da pesquisa qualitativa” (Minayo, 2011, p. 68).

As entrevistas foram elaboradas de modo a contemplar as principais categorias teóricas e questões relevantes que nos auxiliassem no desvelamento dos objetivos da pesquisa, tendo também em vista confirmar ou refutar nossos pressupostos. Em vista disso os temas abordados nas entrevistas foram: significado/sentido; subjetividade; vivência/consciência; educação; formação e inserção profissional; vivências no retorno aos estudos e após; melhoria das condições de vida; cidadania e expectativas em relação à volta aos estudos e ao PROEJA (Apêndice A). As entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas literalmente, levando-se em conta todos os indicadores de linguagem, tais como pausas, interrupções, expressões fisionômicas, intervenções externas que pudessem influenciar na compreensão dos sentidos, dentre outros elementos que julgamos ser relevantes para a posterior análise.

3.6. Procedimentos

Tendo-se em vista a importância do caráter ético da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Saúde do Estado de Mato Grosso, atendendo à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes de pesquisas envolvendo seres humanos. Foi solicitado o consentimento dos gestores e chefes

de departamentos da instituição IFMT para o acesso aos documentos relacionados ao PROEJA, tais como Projeto Político Pedagógico, matriz curricular, ementário dos cursos, dentre outros.

Após essa etapa protocolar, foram feitas as entrevistas com os participantes escolhidos, mediante esclarecimentos prévios sobre os objetivos e da relevância social da pesquisa, assim como a garantia do sigilo das informações recebidas, conforme determina a Resolução 196/96. Os entrevistados assinaram um termo de livre consentimento no qual se garante o sigilo das informações e lhes dá a opção de desistirem de sua participação a qualquer momento.

Concomitantemente às entrevistas, foi feita a coleta de dados documentais na instituição, a saber, o Projeto Político Pedagógico do IFMT campus Cuiabá, assim como dos documentos oficiais que tratam do PROEJA, como o Decreto nº 5.840 (2006), o Documento Base do PROEJA (MEC, 2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica [CNE/CEB], 2012), dentre outros referentes ao nosso objeto. A coleta dos documentos na instituição foi feita através de solicitação via e-mail aos chefes de departamentos que oferecem os cursos na modalidade PROEJA e recebida também através de e-mail. Quanto aos documentos oficiais do MEC, a coleta foi realizada via internet usando-se para a busca as palavras-chave: educação de jovens e adultos; PROEJA; formação profissional; inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho; políticas públicas para jovens e adultos. Utilizamos principalmente os sites de busca: Google Acadêmico, o portal do MEC e da Presidência da República. Em seguida, procedemos a uma análise descritiva e intertextual desses documentos verificando, principalmente, se o projeto pedagógico da instituição contempla o que dizem os documentos oficiais e se os mesmos apresentam diretrizes que vão ao encontro dos dados coletados nas entrevistas.

3.7. Análise dos Dados

Adotamos como técnica de análise dos dados das entrevistas as práticas discursivas de Spink (2004) por entender que elas remetem ao sentido dado ao cotidiano, à prática social e produzem críticas, questionamentos, justificativas, posicionamento. Segundo Spink (2010), para a Psicologia Social o interesse maior quando se trabalha com a linguagem é desvelar o seu papel nas interações sociais, pois é pela linguagem que as pessoas produzem sentido ao que dizem e posicionam-se nas relações cotidianas. Nesta tese tivemos sempre a preocupação em buscar apreender os sentidos atribuídos pelos jovens participantes da pesquisa quanto ao retorno aos estudos e à sua qualificação profissional.

A escolha por esse tipo de análise se deu uma vez que, através das práticas discursivas, podemos “dar sentido ao mundo [...] é uma prática social que faz parte de nossa condição humana” (Spink & Menegon, 2004, p. 63). Segundo as autoras, as relações sociais no cotidiano são atravessadas por práticas discursivas construídas por múltiplas vozes. Para Spink (2010, p.34)

o sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta.

Ou seja, o sujeito não constrói o sentido individualmente, ele é uma construção social, interativa, implicando a existência de outros interlocutores que atravessam seu discurso. Foi dentro dessa ótica que nos debruçamos no conjunto de informações obtidas através das entrevistas, procurando não só analisar o conteúdo, mas também o efeito desses conteúdos. Aqui nos aproximamos da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, segundo a qual o sujeito é constituído socialmente e seu desenvolvimento se dá a partir das interações com o meio social, ou seja, o sujeito em Vygotsky é interativo e “na e pela interação com os outros

sujeitos que o sujeito se constrói” (Molon, 2009, p. 63). Na perspectiva da linguagem em uso de Spink, o sentido também é sempre interativo, ele é uma construção social assim com o é o sujeito que produz sentidos, já que ninguém produz sentidos individualmente.

Em vista disso julgamos ser as práticas discursivas a técnica de análise que mais se adequava ao que se buscava através dos objetivos da pesquisa, pois práticas discursivas são compreendidas como a linguagem em uso (Bernardes, 2004), ou seja, são as formas usadas pelas pessoas para produzirem sentidos e se posicionarem frente a situações sociais. Para Spink (2004), as práticas discursivas remetem aos momentos em que os sujeitos ressignificam seus discursos, produzem sentido, ou seja, “corresponde aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade” (p. 45).

Spink (2004) relaciona práticas discursivas com produção de sentidos, não na materialidade da linguagem, mas no uso que se faz dessa linguagem para a construção da realidade. Na interação com o outro, os sentidos são produzidos não apenas por quem fala e por quem ouve, mas são atravessados por outras vozes, por outros discursos, sendo ressignificados de acordo com o contexto. Na busca da apreensão dos sentidos que os jovens do PROEJA do IFMT atribuíram à sua formação, trabalhou-se nesta tese com a identificação e compreensão dos repertórios linguísticos com o objetivo de verificar o alcance social desse programa, os motivos do retorno à escola, as suas vivências na formação, a inserção no mundo do trabalho, a efetivação da cidadania e a melhoria das condições de vida.

Os repertórios linguísticos são, segundo Spink (2004, p. 47), “as unidades de construção das práticas discursivas - o conjunto de termos, descrições, lugares-comuns e figuras de linguagem - que demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas, tendo por parâmetros o contexto em que essas práticas são produzidas [...]”. Logo, os repertórios são elementos fundamentais utilizados pelos falantes para construir versões das ações, são as unidades de análise que se concretizam nas práticas discursivas do cotidiano

(Bernardes, 2004). Os repertórios nos ajudam a compreender as regularidades e singularidades presentes nas práticas discursivas e nos permitem também apreender os atravessamentos de outros discursos que se fazem presentes na interanimação dialógica e como eles são ressignificados pelos sujeitos.

Para sistematizar o processo de análise das práticas discursivas e buscar os aspectos linguísticos, os repertórios utilizados e a dialogia implícita, foram utilizados os Mapas de Associação de Ideias (Spink, 2004). Os mapas são instrumentos visuais que têm por objetivo “dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo” (Spink & Menegon, 2004, p. 107). Para a construção dos mapas, primeiramente foi feita uma leitura cuidadosa das entrevistas a fim de levantar as categorias gerais e subcategorias presentes nas falas sempre tendo em vista os objetivos da pesquisa. Procedeu-se da seguinte forma:

- 1- Inicialmente as entrevistas foram transcritas literalmente, levando-se em conta os elementos extratextuais, como risos, choros, pausas, silêncios;
- 2- Em seguida foi feita a leitura cuidadosa das entrevistas a fim de se ter uma ideia geral do material coletado;
- 3- Na sequência foram levantadas as categorias empíricas que guiaram a organização das falas, segundo os objetivos da pesquisa (Apêndice B);
- 4- As falas das entrevistas foram numeradas para facilitar a localização nos mapas (Apêndice C);
- 5- Os mapas foram divididos em dois blocos: Formação e Inserção. Do primeiro identificamos as categorias empíricas: Alcance social, Motivos do retorno à escola e Vivências no retorno. O segundo bloco foi dividido em três grandes categorias: Melhorias das condições de vida, Educação e Vivências após. Da categoria Educação emergiram mais duas categorias: Inserção no trabalho e

Efetivação da cidadania. Essa sistematização teve como objetivo facilitar a identificação dos repertórios interpretativos;

- 6- Os mapas foram então construídos em tabelas no formato *word* com as colunas necessárias para as categorias de modo que as falas não fossem fragmentadas e que o diálogo se mantivesse intacto. As perguntas e intervenções da pesquisadora foram consideradas, uma vez que fazem parte do processo discursivo. Os repertórios aparecem procedendo-se a uma leitura vertical, enquanto que a leitura horizontal nos oferece a dialogia (Apêndice D);
- 7- Em relação aos documentos, eles serviram-nos para procedermos a uma análise descritiva para, em seguida, confrontarmos com os dados coletados, a fim de saber se confirmam ou contrariam as práticas discursivas dos jovens entrevistados.

Em relação à coleta dos documentos, os caminhos percorridos para localizá-los foram: o contato com o IFMT foi feito por e-mail e/ou solicitação via protocolo em relação aos documentos da instituição referentes ao PROEJA, a saber: Projeto Político Pedagógico do IFMT assim como do PROEJA especificamente; projetos de cursos, ementários e matrizes curriculares do PROEJA. Esses documentos foram-nos enviados por e-mail, exceto o projeto político pedagógico do PROEJA, que, segundo informações dos departamentos, não existe.

Quanto aos documentos oficiais do MEC, a busca foi feita basicamente pela internet, especificamente nos portais www.mec.gov.br, através do qual acessamos os links da Setec e do PROEJA para tentarmos localizar os documentos específicos do nosso estudo. Além desses, também se recorreu ao portal www.planalto.gov.br, aos sites de busca Google, Google Acadêmico para acessar as leis, emendas constitucionais e os decretos usados nesta tese.

CAPÍTULO 4

Descrição dos dados: Ouvindo as vozes dos jovens do PROEJA

Os Mapas de Associação de Ideias (Spink, 2004) foram construídos levando-se em conta os objetivos do estudo, dos quais emergiram as categorias teóricas e as categorias empíricas identificadas nas entrevistas. Destacamos duas grandes categorias que estão grafadas em negrito, as quais foram divididas em dois blocos: **Formação** e **Inserção**. Do bloco **Formação** pudemos identificar três categorias que deixamos sublinhadas: Alcance social, Motivos do retorno à escola e Vivências no retorno.

O segundo bloco **Inserção** foi dividido em três grandes categorias: Melhorias das condições de vida, Educação e Vivências após. A categoria Educação foi dividida em duas categorias: Inserção no trabalho e Efetivação da Cidadania. Os repertórios interpretativos foram grafados em itálico (Apêndice E). Esclarecemos que a palavra “bloco” foi usada para o levantamento das categorias por se tratar de uma nomenclatura metodológica de Spink (2004). Os nomes dos participantes são fictícios em nome do sigilo que lhes foi garantido no Termo de Consentimento Livre assinado por eles e pela pesquisadora antes da entrevista (Apêndice F).

4.1. Dario

4.1.1. Contextualização.

Dario tem 20 anos, autodeclarou-se de etnia parda, é solteiro, mora com a mãe e a irmã. Trabalha na área da construção civil, na parte de laboratório de solo e concreto. A renda mensal da família é cerca de três a quatro salários mínimos com a qual ele contribui com um salário, sendo que três pessoas vivem com essa renda. Ficou sem estudar apenas um ano por causa da incompatibilidade de horários da escola e do trabalho. Tomou conhecimento do que era o PROEJA na própria instituição e soube que ele propiciava a profissionalização e

conclusão do Ensino Médio. Na época da entrevista, cursava o terceiro semestre de Edificações.

4.1.2. Mapas de associação.

No bloco **Formação**, na categoria Alcance social, Dario nos aponta em suas práticas discursivas que procurou um curso de PROEJA para *poder aprimorar o Ensino Médio*, terminar o que não foi feito na idade adequada e, segundo ele, a escola em que estudava antes não lhe dava muitas condições de aprender e para *também conciliar com o curso técnico* dentro da área em que já atuava. Entretanto Dario ressalta que o PROEJA infelizmente *não proporciona o que esperava*, pois pensava que *seria um ensino mais aprofundado, em um ritmo mais acelerado*, o que ele diz não ter encontrado. Dario explica que, como o PROEJA é procurado pelos estudantes que trabalham e não têm muito tempo sobrando, o aprendizado fica um pouco aquém do esperado e sugere ter, por exemplo, *aulas aos sábados como uma complementação da carga horária*. Embora avalie a parte prática do curso como boa, pois a *escola oferece um número muito grande de laboratórios, de asfalto, de parte estrutural*, reconhece que falta tempo para levar os alunos para a parte externa da instituição, o que, segundo seus atos de fala, *atrapalha o aluno na hora de aplicar o conhecimento*. Ele sente necessidade de *sair do laboratório e ir pra prática*. Mesmo reconhecendo essa deficiência em relação à parte prática do curso, Dario disse que recomendaria o PROEJA principalmente *para aqueles que não estão estudando, justamente pra pessoa ter novas oportunidades* e ressalta que, se a pessoa nunca parar de estudar, ela vai estar sempre em atividade, e o PROEJA é bom nesse sentido.

D62: *a parte é muito boa... a parte teórica. A parte prática dentro da escola ela é boa porque a escola oferece um número muito grande de laboratórios, de asfalto, de parte estrutural, salas de desenho, só que é justamente isso, a falta de tempo pra levar os*

alunos pra parte externa da instituição então no curso de PROEJA é o que mais atrapalha o aluno na hora de aplicar o conhecimento.

Como Motivos do retorno à escola, Dario disse que voltou a estudar porque a *exigência do mercado de trabalho é por pessoas qualificadas e para ter uma perspectiva de futuro* e explica que, se a pessoa não estuda, por mais que ela seja um bom profissional, não conseguirá arrumar um bom trabalho, um bom salário.

D32: porque hoje a exigência do mercado de trabalho é por pessoas qualificadas, então se você não estuda, por mais que você seja um bom profissional você não consegue arrumar um bom trabalho, um bom salário, então por causa dessas exigências mesmo e também por uma perspectiva de futuro.

Como Vivências no retorno, podemos identificar nas práticas discursivas de Dario que *voltar a estudar foi maravilhoso, foi uma coisa que realizou muito* e explica que o tempo em que ficou parado foi um tempo perdido que ele *só pode resgatar estudando mais agora*. Dario deixa claro que o que vivencia no curso *não é o que esperava*, ou seja, ele esperava *um pouquinho mais forte a parte de aplicação dentro da construção civil* e avalia que até o momento ele *estava vivendo o Ensino Médio*, porém acredita que terá uma perspectiva técnica mesmo a partir dos semestres seguintes. Outro fator apontado por Dario como insatisfatório refere-se às *disciplinas técnicas que não são aprofundadas* e explica que eles têm *apenas uma noção básica pra poder trabalhar dentro da área*, principalmente com a execução de partes de obras e leituras de projetos. Mesmo não proporcionando o que ele esperava, Dario aponta o lado positivo do PROEJA e acredita que o curso vai ajudar muito porque a pessoa pode não saber tudo, *ninguém precisa saber tudo, ter uma noção básica das coisas talvez é o que mais importa, porque aprende*. E complementa que em outros cursos, como o de tecnólogo, se consegue aprofundar mais. Em relação à parte pessoal, Dario deixa emergir em seus atos de fala que, ao voltar a estudar, ele *teve uma maior ocupação do tempo*

e, estando com seu tempo ocupado, *não tem tempo de pensar em outras coisas*, como ir a festas, *para se aplicar mais ao conhecimento* que, segundo ele, *vai levar para o resto da vida*, pois o conhecimento *é uma coisa que quanto mais tem, mais precisa* e acrescenta que *é fascinante quando se pode conhecer e dividir novas experiências*. Apesar de em Alcance social Dario dizer que sente necessidade de sair do laboratório para a prática fora da instituição, ele reconhece que *infelizmente isso não é possível dentro do curso de PROEJA*, pois a maioria das pessoas trabalha, são pais de família ou têm outras responsabilidades e acabam não conseguindo assimilar isso e acrescenta que *no primeiro obstáculo que surgir vai ser muito difícil pra eles superarem*, pois têm o conhecimento, sabem toda a parte teórica, *mas não conseguem aplicar*. Emerge dos atos de fala de Dario que ele notou *uma mudança significativa para melhor* depois que começou o curso e explica que tinha muita dificuldade em problemas básicos de matemática, regras simples de português, e conta que no PROEJA ele faz uma revisão de tudo isso, razão pela qual considera essa a grande vantagem dessa modalidade de ensino. Dario vê o PROEJA como *um leque de oportunidades no sentido de* lhe proporcionar novas amizades, novas experiências e explica que o fato de estar com colegas de 18 a 60 anos lhe dá *uma vasta experiência* de vida, o que *cada um já viu da vida, trocar experiências*, isso ele considera muito enriquecedor. Dario disse recomendar o PROEJA *para as pessoas que estão sem estudar* e ressalta na área da construção civil tem futuro, porém acredita que a pessoa só deve fazer aquilo de que gosta, *aquilo que vai dar futuro* e dá como exemplo alguém gostar de medicina e trabalhar na construção civil, *a pessoa tem que gostar daquilo que faz*, senão nunca vai dar certo.

D78: [...] *novas amizades, novas experiências. O fato de você tá no PROEJA, você tem por exemplo os colegas que têm 18 anos de idade e colegas que têm até sessenta anos de idade, então você tem dentro de sala de aula uma vasta experiência muito grande, talvez de vida mesmo assim, que cada um já viu da vida a gente consegue*

trocar experiências um com o outro, então eu acho que o outro lado do PROEJA que é muito bom.

No segundo bloco, **Inserção**, emerge das práticas discursivas de Dario para caracterizar a Inserção no mercado de trabalho que, com o PROEJA, ele teve *novas oportunidades dentro da área profissional*. Antes de ingressar no curso de Edificações, ele disse que já trabalhava no ramo acompanhando técnicos em edificações e sentiu afinidade com a área, justamente por isso afirma ter *escolhido o curso que se encaixava dentro de suas necessidades de aperfeiçoamento*. Dario ressalta que, depois que começou a estudar, *outras portas se abriram e teve uma perspectiva de condições de trabalho melhor*, por isso considera que o curso melhorou muito não só a parte pessoal, mas também a parte profissional. Emerge das práticas discursivas de Dario que o PROEJA *contribui para a inclusão no mercado de trabalho*, porém chama a atenção sobre o problema do tempo de duração do curso em relação ao subsequente, ou seja, o fato de ser um tempo mais longo talvez desanime quem está no PROEJA, mas ressalta que no fim todos vão ter um diploma de técnico em edificações, *ai vai depender da competência do próprio formando*. O fato de ter feito um curso de PROEJA, no entender de Dario, *não prejudica em nada nessa inclusão*, segundo ele talvez seja até melhor e explica que, por ser um tempo maior em relação a outros cursos, *consegue assimilar melhor, rever toda a matéria do Ensino Médio* e reafirma que vai depender justamente da própria pessoa ir mais além. Dario reconhece a contribuição do PROEJA também em relação aos ensinamentos teóricos e explica que, *se tem alguma dúvida no trabalho ele pode chegar e perguntar para os professores*, tirar suas dúvidas, *então fica melhor assimilar o profissional com o ensino dentro da instituição*. Dario se refere ao PROEJA como sendo um leque de oportunidade, ou seja, novas oportunidades de trabalho surgem com o curso.

D54: [...] *mas depois que eu comecei a estudar, outras portas se abriram, melhores laboratórios para você poder trabalhar, um conhecimento melhor enquanto você tem uma perspectiva de um salário melhor, uma perspectiva de condições de trabalho melhor. Então é visando isso que eu acho que o curso melhorou muito a parte pessoal na minha vida e uma parte profissional também.*

Emergem das práticas discursivas de Dario na categoria Efetivação da cidadania que ter voltado a estudar foi algo significativo justamente pelo leque de opções e explica que, quando apareceu a primeira oportunidade dentro do laboratório, ele agarrou-a, pois percebeu que valeria como experiência. Além da experiência positiva em relação a essas oportunidades que o PROEJA lhe proporcionou, Dario deixa claro que seu *objetivo maior é um curso superior, de preferência engenharia civil*, dentro da área em que atua. O PROEJA, segundo emerge de seus atos de fala, significa *uma retomada de futuro muito boa*, pois o fato de ter voltado a estudar servirá como *uma grande alavanca* para dentro do ensino superior e *tentar ir o mais longe possível*. Por isso, Dario diz recomendar o PROEJA a *todos aqueles que não estão estudando, que voltem pra escola*, porque só o fato de estar estudando, *tando com o cérebro em atividade tanto de conhecimento é uma experiência rica* não só dentro do PROEJA, mas para todos que desejam fazer um curso superior. D58: “[...] *porque o meu objetivo mesmo é um curso superior, né, depois que eu fizer um PROEJA pretendo fazer um curso superior de preferência engenharia civil, que é dentro da área que eu já atuo*”.

4.2. Francisco

4.2.1. Contextualização.

Francisco tem 30 anos, autodeclarou-se negro, é casado e mora com a esposa e os quatro filhos. Tem uma renda mensal de R\$ 3.100,00, provenientes apenas de seu trabalho como técnico eletricista, com a qual seis pessoas vivem. Antes de voltar a estudar, Francisco ficou dezesseis anos parado. Segundo ele, o pai não tinha emprego fixo e como era o filho

mais velho, precisou trabalhar para ajudar na renda familiar, motivo pelo qual foi obrigado a abandonar os estudos. Foi da segunda turma de PROEJA do curso de Eletrotécnica e fazia dois anos que havia se formado. Francisco conheceu o PROEJA através de um professor de um curso que fazia no SENAI, o qual lhe disse que ele poderia retornar aos estudos e que esse programa era bom porque conciliava o Ensino Médio com uma qualificação profissional de nível técnico. Antes de fazer o curso técnico, ele trabalhava como ajudante de eletricitista. Na época da entrevista, Francisco cursava engenharia civil em uma universidade particular com bolsa concedida pela empresa na qual trabalhava.

4.2.2. Mapas de associação.

Do bloco **Formação**, para significar o Alcance social do PROEJA, emerge das práticas discursivas de Francisco que ele ficou sabendo que essa modalidade de ensino *era um projeto que ajudava a terminar o Ensino Médio*, um de seus objetivos, e *ser um técnico em eletrotécnica*, pois já trabalhava na área elétrica, na parte industrial e acrescenta que *tinha também o incentivo de uma bolsa por mês dada pelo governo*. Percebe-se pelos seus atos de fala que Francisco se frustrou quanto às suas expectativas quando ingressou no PROEJA, *não foi bem o que tava esperando*, pois acreditava que, no decorrer do curso, *já ia tá vendo alguma coisa na área* que iria melhorar para ele lá fora. Emerge em sua fala que os professores *não tavam preparados pra mexer com esses tipos de alunos já ultrapassado da idade*, ou seja, estavam acostumados a trabalhar apenas com os mais jovens e reconhece que também não era fácil para os professores lidarem com a situação. Outro aspecto negativo relatado por Francisco era que *sempre trocava os professores* e com essa troca havia prejuízo em relação aos conteúdos, pois *o outro que vinha praticamente era a mesma coisa*, ou seja, repetiam o conteúdo. Entretanto ressalta que *não foram todos os professores* que agiam assim, muitos davam continuidade ao que era ensinado antes. Ainda como ponto negativo, Francisco destaca que os conhecimentos que adquiriu no curso de PROEJA não foram

suficientes porque *faltou muitas coisas, tipo assim laboratório quase num tinha, algumas coisas quebrada* e confessa que *aprendeu na prática lá fora* o que era para ter aprendido no curso. Como sugestão de melhorias do curso, emerge dos atos de fala de Francisco que deveria haver *uma capacitação para os professores*, para que eles aprendessem a lidar com esse tipo de aluno, *um treinamento pelo menos uma vez ao mês*. Ele confessa que já participou de um treinamento assim, mas observou que os professores não iam, *não tinham interesse em lidar com esse tipo de aluno* e ressalta que *tinha que fazer alguma coisa que conquistassem eles*, para eles verem a importância que vão fazer em uma família, em um pai. Francisco disse que não hesitaria em recomendar o PROEJA *pra quem precisar* e acrescenta que já recomendou a várias pessoas do bairro em que morava e conta a história de um rapaz envolvido na criminalidade que aceitou sua recomendação e estava fazendo o curso, *a mãe agradeceu tanto, então mudou a vida deles*. Para Francisco, esse programa é bom para essas pessoas que *achavam que não tinha mais nada pra fazer na vida* e hoje estão estudando num curso de PROEJA. Em seu discurso, Francisco deixa emergir sua gratidão aos professores que *tanto lutaram apesar das dificuldades* e credita a eles o profissionalismo com que agora ele desempenha o seu trabalho.

F54: [...] *e eu senti assim que os professores eles não tavam assim é preparados pra mexer com esses tipo de aluno já ultrapassado da idade, né, de estudo e aí eles não tavam totalmente preparados pra isso, acho que eles tavam assim, eles trabalhavam com certo tipo de aluno de até tal idade ali, aqueles meninos de dezesseis, dezessete, dezenove anos e de repente pega gente de mais de vinte e poucos quase trinta anos. Pra eles também eu sei que foi difícil porque exigia algo deles.*

Como Motivos de retorno à escola, Francisco deixa emergir em sua fala que voltou a estudar depois de dezesseis anos por incentivo de colegas e de um professor de um curso de capacitação que ele fazia no SENAI. Segundo ele, esse professor *falou que ele tinha chance*,

que não tinha nada perdido e indicou o curso técnico em Eletrotécnica, uma área de que ele gostava.

F36: [...] ele falou sobre o PROEJA, que eu tinha chance, que não tinha nada perdido e que eu tinha parado na época na quinta série, ele falou assim [...] tem vários programas do EJA também que vai te ajudar”. Ele me indicou essas coisas, eu fui, fiz, aí falou sobre o técnico em Eletrotécnica, que era uma área que eu gostava, aí ele pegou e ensinou como que eu fazia e depois dessa informação dele eu comecei, aí fui tendo informação sempre.

As Vivências no retorno de Francisco são evidenciadas através de vários repertórios interpretativos, dentre eles que voltar a estudar foi muito difícil, porque ele *não conseguia acompanhar os colegas*, que eram bem mais novos e ele se *sentiu totalmente perdido*, pois *o que eles falavam era totalmente fora do seu conhecimento*. Essas dificuldades foram superadas pela ajuda que Francisco disse ter recebido dos colegas e professores. Ele esclarece que as maiores dificuldades *foram em relação aos trabalhos que eram passados, muita coisa pra fazer* e confessa que esperava já estar preparado após o primeiro ano de curso, porém *não foi o que aconteceu*, ele teve bastante dificuldade em conseguir acompanhar e os *professores também não acompanhavam, não foi totalmente o que era pra ser*. Emerge das práticas discursivas de Francisco que, quando ingressou no PROEJA, *quase num tem coisas boas pra falar* e confessa que sua vida era de muito sacrifício, pois trabalhava muito e o que ganhava *não supria as necessidades da família*. Essa situação, segundo Francisco, mudou assim que ele concluiu o curso de PROEJA.

F44: foi muito difícil porque eu não conseguia acompanhar os colegas que tavam que eram meninos mais novos, aí eu fiquei totalmente assim, ah eu fiquei perdido lá dentro fiquei totalmente perdido porque o que eles falavam pra mim ali totalmente era fora do meu conhecimento, aí muitos dos amigos me ajudaram muito, os

professores tiravam minha dúvida, sempre que eu acabava a aula eu sentava com eles, eles tiravam um tempinho me ajudando, mas eu acabei conseguindo.

No bloco **Inserção**, para caracterizar Melhoria das condições de vida que obteve com o PROEJA, Francisco começa seu relato falando de seu sonho de ter uma casa, um carro para passear com família e, depois que se formou, ele pôde realizar esse sonho, pois, assim que ele entregou o diploma, *a empresa passou a pagar bem melhor*. Disse que tem *um carro, uma moto para trabalhar* e acrescenta que *tem como sentar num restaurante com a família, coisa que nunca havia feito*. Outro aspecto reconhecido por Francisco como melhoria de vida foi em relação à própria função na empresa, pois, a partir do momento em que entregou o diploma e tirou o CREA, ele diz que *deixou de fazer o serviço pesado de antes* como “quebrar parede”, conseguiu *agregar algumas coisas dentro do dia a dia* e, segundo seus atos de fala, a empresa não o coloca mais para fazer isso, ou seja, *tirou de um serviço bruto e o considerou como técnico de eletrotécnica*. Em seu discurso, Francisco deixa emergir o significado de que *o PROEJA na vida profissional significou tudo*, ele é reconhecido na empresa e em outros lugares também, inclusive já recebeu convite *para ir para outro estado com salário bom*, por isso é muito agradecido a esse programa.

F64: *depois que eu me formei, porque assim a empresa reconheceu, né, passei o diploma, tirei o CREA, pude tirar o CREA também, levei tudo pra empresa, a empresa olhou e falou assim:” não, seu lugar é aqui, seu salário é esse”, aí eles me passou a pagar bem melhor e assim, eu vivia com mil e duzentos reais, né, hoje hoje eu vivo vivo com três mil e duzentos reais livre, entendeu? então assim, melhorou, eu tenho mil e pouco a mais pra eu poder fazer essas coisas que eu não fazia, por isso que melhorou.*

Em relação à categoria Inserção, segundo os atos de fala de Francisco, o PROEJA *contribuiu totalmente para sua inclusão no mercado de trabalho*, pois, a partir do momento

em que a empresa ficou sabendo que ele havia terminado o curso, *pediram a carteira de trabalho para aumentar o salário e também colocar na profissão correta* e na área que ele queria, na parte industrial, com comandos elétricos, que era seu sonho. Francisco confessa que antes sentia medo desse trabalho, porém agora perdeu esse medo e *estava pronto pra mexer em várias coisas*. A escolha do curso, segundo seus atos de fala, se deu porque a *demanda nesse campo é grande, em todo lugar que vai tem emprego*, logo ele acredita que fez a escolha certa.

F70: *é, já entrei no mercado, porque a partir do momento que eu me formei a partir daquele momento ali a própria empresa reconheceu e pediu ali que eu desse o diploma que eles queriam dar um olhada, quando eles olharam, simplesmente eles falou “oh a partir desse momento seu salário vai ser esse e a sua área de trabalho é aquela ali”. Ai me colocou numa área que eu queria, que eu queria mexer na parte de indústria, né, em comandos elétricos, motores, eu sempre sonhei mexer com isso e hoje eu faço todo esse tipo de coisa aí, não tenho medo como eu tinha antes, agora eu sei já tô pronto pra mexer com várias coisas aí.*

O PROEJA teve papel importante na Efetivação da cidadania, segundo emerge das práticas discursivas de Francisco, pois hoje (na época da entrevista) *está fazendo engenharia elétrica numa universidade* particular da cidade com uma bolsa concedida pela empresa em que trabalha. Segundo sua fala, *foi o PROEJA que encaminhou, que deu essa oportunidade*, porque antes *não tinha oportunidade nenhuma, ninguém oferecia, ninguém dava nada*, por isso reconhece que o PROEJA significa muito para ele. O fato de hoje ele ser *um pai de família integrado na sociedade, com trabalho digno, crescendo a cada dia*, demonstra a gratidão que Francisco sente pelo PROEJA e também acredita que ele vai ajudar muita gente.

F104: [...] *Hoje um pai de família tá integrado na sociedade, com um trabalho digno,*

crescendo a cada dia, agradecer a todo mundo pela oportunidade também de falar, eu tenho certeza que vai ajudar muita gente lá na frente

Francisco dá sentido às suas Vivências após primeiramente avaliando a parte prática do curso como deficiente e sugere que, *pelo menos a parte de laboratório precisaria melhorar, colocar tudo atualizado*, e explica que pensa assim porque ele aprendeu *com a prática na empresa em que trabalha quando deveria ter aprendido no curso*. Segundo ele, o *mercado a cada dia tem coisas novas, portanto eles tinha também que acompanhar o mercado*. Outro ponto visto por Francisco que deveria ser melhorado refere-se ao apoio a alunos que têm dificuldades de aprendizagem e sugere *uma sala de apoio para as disciplinas matemática, física*, dentre outras, que não seja apenas no sábado, pois algumas empresas exigem que seus funcionários trabalhem nesse dia, mas que *disponibilizem um horário, nem que sejam pouco*, mas através desse pouco *eles vão comunicando e outros vão indo, é a comunicação que vai fazer que vai mais pessoas*. Em suas práticas discursivas, Francisco expressa que, depois do PROEJA, sua vida *melhorou bastante* em relação ao lado financeiro e cita como exemplo o fato de emprestar dinheiro para alguém que precise, antes ele não poderia fazer isso, pois vivia devendo, mas agora aprendeu a *ter controle disso* e se sente agradecido à escola que proporcionou essa visão através de aulas sobre como administrar uma empresa.

F78: *se eu fosse mudar ali eu mudaria essa parte do laboratório, principalmente de comandos elétricos ali, a parte também dos laboratórios das pranchetas, né, eu acho que ali teria que dar uma mudada e seria esses dois pontos aí, né, e assim um apoio, uma sala de apoio para esses alunos que já tá com uma certa idade, né, uma sala de apoio, tipo assim na matemática, física, coisas assim, né, porque eles sempre fazem uma turma ao sábado, mas tem muitos que não têm condições de tá no sábado de manhã, porque a empresa exige que ele trabalha, assim disponibilizar um horário,*

fazer uma turma ali, nem que seja poucos ali, mas através desse pouco eles vão comunicando e outros vão indo, é a comunicação que vai fazer que vai mais pessoas.

4.3. Garon

4.3.1. Contextualização.

Garon tem 25 anos, autodeclarou-se mestiço, é casado, mora com a esposa, a filha e a mãe. Trabalha no setor de administração empresarial como diretor de uma rede de lanchonetes. A renda mensal da família fica em torno de quatro a cinco salários mínimos, fruto de seu trabalho, de sua mãe, que trabalha como salgadeira, e de sua esposa, sendo que ele contribui com um salário. Quatro pessoas vivem com essa renda. O pai trabalha como entregador num supermercado da cidade, mas não foi citado como membro da família. Ficou sem estudar dos 17 aos 20 anos porque sua mãe sofreu um acidente e ele teve que começar a trabalhar para cuidar da casa. Antes de retornar aos bancos da escola, fazia “freelancer” como garçom. Disse que tomou conhecimento do PROEJA como uma modalidade que oferecia o curso profissionalizante junto com a EJA através da apostila do IFMT. Na época da entrevista estava cursando o quinto semestre de Edificações.

4.3.2. Mapas de associação.

Na categoria Alcance social, emerge das práticas discursivas de Garon que, antes de se inscrever no curso, ele *não sabia nada sobre o PROEJA*, mas sabia que a EJA era um curso de aceleração, *um modo de voltar atrás e fazer os cursos que não tinha feito* e assim *terminar os estudos*, que foram interrompidos por motivo de trabalho. Lendo a apostila sobre o PROEJA, viu que *era uma coisa que a gente precisava* e era a oportunidade de rever o que já tinha feito e *de aprender de verdade*. Além do mais, Garon disse que o PROEJA já está ajudando na *satisfação de fazer um curso técnico numa instituição de prestígio* da cidade e que doravante não seria mais uma pessoa que não tinha Ensino Médio na sua idade. Portanto

ele recomenda o PROEJA a todas as pessoas que, como ele, interromperam os estudos para trabalhar.

G60: *antes, aí no PROEJA eu tive oportunidade de rever tudo que eu já tinha feito e aprender de verdade mesmo.*

G62: *o que tinha que ter aprendido.*

G80: *já está me ajudando na satisfação de poder falar que eu faço um curso técnico numa instituição de prestígio em Cuiabá e que eu vou terminar meus estudos, não vou ser mais uma pessoa que não tem Ensino Médio na idade que eu to.*

Garon aponta como um dos Motivos do retorno à escola *refazer os estudos*, pois não teve uma boa oportunidade de estudar, desde muito cedo precisou trabalhar para ajudar a família. Ainda emerge o repertório *ter um curso profissionalizante numa área de destaque* e ter uma boa formação, uma profissão de prestígio, porque sua filha havia nascido e ele gostaria de “ser alguém pra ela chamar de pai”, como pode-se observar na seguinte fala: G50: *“necessitava estudar, precisava ter novos estudos pra mim ter uma boa formação e também porque minha filha nasceu aí eu tinha que ter uma profissão de prestígio (disse algo incompreensível), ser alguém pra ela chamar de pai”.*

Em Vivências no retorno, Garon deixa emergir em seus atos de fala que sua volta à escola foi *complicadíssima*, porque o ensino que ele teve anteriormente não era muito aprofundado, e quando começou o PROEJA, percebeu que era totalmente diferente e *associar o que ele tinha de carga de vida com o que estavam tentando lhe passar foi muito difícil*, o que lhe causou algum incômodo no início, pois *o pessoal era avançado demais*, ao contrário dele, que havia visto apenas o básico, havia visto as matérias de um jeito na escola anterior e quando chegou ao PROEJA era totalmente diferente. Como sugestão de melhoria do curso, Garon *colocaria mais prática*, pois, segundo ele, faltam laboratórios para praticarem o que viram na teoria e *que esse tipo de coisa é essencial, a gente aprende bastante com os livros*

na teoria, mas a prática é que molda. Em suas práticas discursivas, Garon deixa emergir que vivenciou com o PROEJA o *recomeço* e viu nesse programa uma *segunda chance* de fazer o que ele deveria ter feito quando era mais novo, ou seja, de voltar a estudar.

N85: *fale-me sobre o significado que o PROEJA tem para você.*

G86: *recomeço.*

N87: *recomeço... recomeço de quê?*

G88: *segunda chance de...de tentar fazer o que eu devia ter feito quando era mais novo, porque a gente vive falando: se eu pudesse voltar no tempo eu teria estudado.*

Acho que o PROEJA é a máquina do tempo que leva a gente de volta pra gente ter mais uma chance de estudar.

Para caracterizar Melhoria das condições de vida que espera com o curso do PROEJA, Garon faz uso do repertório *profissão de prestígio*, ou seja, espera conseguir uma profissão melhor do que a que ele tinha antes, de garçom, “freelancer” ou diarista. G52: *“melhor do que a que eu tinha, né, garçom, de freelancer, de diarista”*.

Na categoria Inserção, emerge dos atos de fala de Garon que ele já chegou a atuar na área durante o curso, fez estágio em uma empresa de orientação de obras, de material de construção e *trabalhou num escritório de projetos e em uma empresa de pavimentação* que faz estradas e obras de *arte na calçada, áreas que têm relação com o curso que fazia*.

G74: *fiz estágio na (cita o nome da empresa) como apontador, que é um serviço de...de orientação da obra, de contabilização de maquinário, de material de construção mesmo, trabalhei na (cita o nome da empresa), que é um escritório de projetos de arquitetura e trabalhei na (cita o nome da empresa), que é uma empresa de pavimentação [...].*

Emerge das práticas discursivas de Garon, ao recomendar o PROEJA para outras pessoas que querem uma segunda chance de ser alguém, que a Efetivação da cidadania se

daria pelo fato de *ter estudo, ter um diploma, ter uma profissão* e isso *muda a vida das pessoas*, pois muita gente só tem o PROEJA, que vê nele uma salvação para terminar os estudos. G100: *“só falar que o PROEJA é uma modalidade de ensino que muda a vida das pessoas, que...tem gente que só tem o PROEJA, que vê no PROEJA uma salvação, que fala ‘não, agora posso terminar meus estudos’”*.

Os repertórios trazidos por Garon em relação às suas Vivências depois que começou o PROEJA nos apontam o sentido de que, mesmo sem concluir o curso, era *como se estudasse e colocasse em prática no serviço*, ou seja, os conhecimentos que ele adquiria na escola estavam sendo úteis no seu trabalho. A vida de Garon, conforme se extraiu de seus atos de fala, mudou significativamente após sua entrada no PROEJA, ele *começa a pensar na vida diferente*, começou a ter ambição, começou a querer estudar cada vez mais, pois a pessoa sem estudo, diz ele, é uma pessoa sem produção.

G96: [...] *E...depois do PROEJA , comecei a estudar, comecei a batalhar pelas coisas que eu tinha que ter, porque minha filha nasceu , é...a gente começa a ter ambição, a gente começa a querer estudar, começa a querer aprender alguma coisa pra colocar em prática, a gente começa a pensar na vida diferente, que a pessoa sem estudo ela não é ninguém, é como se fosse uma pessoa sem produção.*

4.4. Luís

4.4.1. Contextualização.

Luís tem 27 anos, é casado, autodeclarou-se de etnia parda, mora com a esposa e o filho. Trabalha na área da construção civil e sua esposa trabalha em casa como manicure, além dos afazeres domésticos. A renda da família fica entre R\$1.900,00 a R\$2.000,00, sendo sua contribuição de R\$1.700,00 e sua esposa com o restante. Três pessoas vivem com essa renda. Depois de ter ficado uns seis anos sem estudar, Luís retornou à escola para fazer o curso de Edificações na modalidade PROEJA. A informação que ele tinha sobre o PROEJA

era que se tratava de um curso técnico integrado com o Ensino Médio, o que ele basicamente buscava. Na época da entrevista, já haviam transcorrido dois anos de sua formatura.

4.4.2. Mapas de associação.

Do bloco **Formação**, para se referir ao Alcance social do PROEJA, emerge das práticas discursivas de Luís que ele tinha a informação de que o PROEJA era um curso técnico integrado com o Ensino Médio e resolveu fazer Edificações porque *esperava a conclusão do segundo grau e ter uma formação técnica*. Segundo Luís, o PROEJA tem contribuído muito na sua vida profissional e como exemplo cita o salário compatível com suas necessidades, fazendo uma comparação com os *professores que tavam brigando por um piso que o técnico de edificações tinha*. Ele sempre recomenda o PROEJA às pessoas que *não terminou o segundo grau*, às vezes até paga a sua inscrição, explica sobre o curso, *sobre o impacto que ele teve sobre sua vida*, mostra o lado positivo e acrescenta que, apesar de algumas disciplinas técnicas serem difíceis, ele teve êxito.

L110: *ah eu chego na pessoa, por exemplo, que eu faço amizade, que eu convivo lá no serviço, eu explico sobre o curso, é..o impacto que ele teve sobre minha vida, eu explico tudo, eu falo pra eles que pra mim só teve coisas boas, né, então não tem como falar coisas ruins, só lado positivo.*

Na categoria Motivos do retorno à escola, Luís usa o repertório *dificuldade de encontrar um salário com a renda compatível com suas necessidades*, pois, naquele momento, era recém-casado, a esposa estava grávida, moravam de aluguel e, quando conseguia trabalho, a renda era suficiente apenas para a manutenção da casa.

L38: *ah, dificuldade de encontrar um salário com a renda que fosse compatível com... com as necessidades, né, no momento, que tava morando de aluguel, recém-casado, minha esposa grávida, né, e conseguia serviço, mas é...a renda nunca atingia os objetivos, só trabalhava mesmo só pra manutenção de casa.*

Em relação às suas Vivências no retorno, Luís aponta que *o retorno foi tranquilo*, ele soube encarar as adversidades relacionadas ao curso e a maior dificuldade que teve foi a *relação entre trabalhar, dar um suporte em casa e estudar*. Em relação ao curso Edificações, Luís confessa que teve *um pouco de dificuldade*, principalmente na disciplina de Cálculo, algumas de laboratório e de materiais de construção. Emerge de seus atos de fala que o PROEJA contribuiu muito no sentido de que na escola *fica-se mais focado, com mais interesse*, melhor do que ficar em casa e expressa a falta que a escola lhe faz. Como sugestão de mudanças para melhorar o curso, Luís aponta *alguns laboratórios, cursos como AutoCad*, pois considera que tiveram poucas aulas sobre conteúdos que são vistos na prática e de que hoje necessita. Na opinião de Luís, como eram muitos alunos, havia *pouco espaço e pouco material*, o que comprometia pôr em prática a parte teórica. A questão do *horário* foi citada por Luís como um problema que ele vivenciou quando estava no PROEJA, pois de manhã deixava o filho pequeno com a mãe de sua esposa, que também trabalhava fora, ia para o trabalho, tinha hora para começar, o tempo de descanso do almoço era pequeno, depois recomeçava e só parava no fim do expediente. Do trabalho ia para a escola e só chegava a casa por volta de meia-noite para ainda preparar o jantar e *fazer tudo de novo no outro dia*. Além do mais, percebe-se do seu discurso que sua *renda também não era boa* e dependia de ônibus, às vezes tinha que *pegar até cinco ônibus por dia*, rotina extremamente cansativa, segundo Luís.

L40: *ah, o retorno foi, vamos dizer que foi tranquilo, porque eu soube encarar as adversidades, as dificuldades que eu tive relacionadas com o com o curso, foi até tranquilo, a dificuldade maior que eu tive foi a relação entre trabalhar, dar um suporte em casa e estudar, foi mais difícil.*

No segundo bloco **Inserção**, para se referir à categoria Melhoria das condições de vida, emerge das práticas discursivas de Luís que o PROEJA lhe proporcionou qualidade de

vida que, para ele, é *ter uma renda X e possa ter um lazer, possa ter uma alimentação adequada, um conforto*, melhorias que ele sentiu depois que se formou, porque *o salário do técnico não é ruim*. Luís explica que conseguiu a casa própria através da construtora para a qual trabalhava e também conseguiu comprar uma moto, *consequência do curso*. Também emerge de suas falas que o PROEJA *na formação foi tudo de bom*, porque chegou na hora certa, ele não aguentava mais só trabalhar e não ter perspectiva de crescimento. Após o término do curso *foi abrindo assim várias oportunidades, uma porta atrás da outra* e já teve inclusive oportunidade de trabalhar fora da cidade e ganhar um salário melhor, além de ter sido convidado a tocar uma obra, porém não pode ainda por não estar cursando engenharia.

L80: *“é, então assim, se for parar pra pensar o salário do técnico não é ruim. Construí a nossa casa, consegui a moto”*.

L130: *ah PROEJA pra mim assim na minha formação foi tudo, foi tudo de bom, porque chegou na hora certa, eu já não aguentava mais trabalhar, trabalhar, trabalhar e não ter perspectiva de nada, de crescimento nada e aí, após terminar o curso foi abrindo assim várias oportunidades, uma porta atrás da outra e já teve oportunidade até pra ir pra fora ganhar um salário [...]*.

No que se refere à categoria Inserção, percebe-se dos atos de fala de Luís que a sua busca por um curso do PROEJA deu-se pela expectativa de ter uma formação, não apenas a conclusão do Ensino Médio. Ele conta que, após terminar o curso, teve *oportunidade de entrar pra área na mesma empresa que tava antes*, da construção civil, onde estava até o momento da entrevista. Emerge também de suas práticas discursivas que entrar nessa área não foi difícil, pois há bastante oportunidade e esclarece que *se sair desse emprego, amanhã já tenho outro*. Em vista disso, Luís afirma que o PROEJA *com certeza processa a inclusão no mercado de trabalho* e acrescenta que *ele contribuiu cem por cento na sua vida profissional*, pois ele tem *uma profissão que num tinha, uma renda que também não tinha*,

sem expectativas. Em seu discurso, Luís deixa emergir o repertório *eu não vejo nenhuma dificuldade* em relação ao fato de seu curso ter sido do PROEJA, ou seja, para ele não dificulta a inclusão no mercado de trabalho e cita como exemplo a empresa em que trabalha, *ninguém faz esse tipo de comparação*, nem colegas nem chefes, apenas *pedem a grade curricular e não questionam* o tipo de curso que ele fez. Luís diz que seu atual cargo na empresa *só fica abaixo de engenheiro* e deixa transparecer a importância do que ele faz, pois nessa função se definem todas as etapas de uma obra. Para ele, uma pessoa não pode se limitar apenas à formação técnica, ela deve investir em outros cursos e relata que fez *alguns cursos relacionados à área*, como auditor interno, NR5, NR10, dentre outros:

N69: *e agora, você está trabalhando?*

L70: *sim, após o curso eu tive oportunidade de entrar pra área na mesma empresa que eu tava, só que o pessoal não queria me colocar então pedi pra me liberar pra mim entrar na área da construção civil e é onde eu tô até hoje desde o dia que saí desse antigo serviço, aí já tô com três anos e meio nesse novo serviço na área da construção.*

N71: *e foi difícil você entrar nessa área?*

L74: *não foi e também não tá sendo até hoje, tem bastante oportunidade, se eu sair hoje desse emprego, amanhã eu já tenho outro.*

N75: *você acha que o PROEJA processa a inclusão no mercado de trabalho?*

L76: *com certeza, com certeza.*

No que concerne à Efetivação da cidadania, emerge de sua fala que, com o PROEJA, *concluiu o segundo grau e está pretendendo entrar na engenharia civil* e já se prepara para isso. Para ele, o PROEJA *foi tudo* e expressa sua gratidão por ter vindo de dois programas do governo federal, primeiramente o ProJovem, através do qual ele fez o Ensino Fundamental, e

na sequência conseguiu *passar para o PROEJA*, por isso Luís disse que não tinha palavras assim para agradecer.

L130: *ah PROEJA pra mim assim na minha formação foi tudo, foi tudo de bom, porque chegou na hora certa [...] então o PROEJA pra mim foi tudo, porque eu vim de dois programas do governo federal, o Projovem, que eu fiz de quinta a oitava e em sequência consegui passar pro PROEJA e não tenho palavras assim para agradecer [...]*

Luís dá sentido às suas Vivências após deixando emergir de suas práticas discursivas que o êxito de uma pessoa depende dela mesma, ou seja, se *ela quiser melhorar, tem que estudar*, pois chega um momento em que ela vê que *também tá insuficiente e tem que estudar*. Para ele, o fato de fazer o curso apenas para reivindicar trabalho não garante o sucesso, ele é suficiente na medida em que se estuda mais. Luís considera que, com o PROEJA, teve *bastante crescimento* e que os conhecimentos que adquiriu no curso vão facilitar quando ele ingressar no curso de engenharia porque *dá uma boa noção pra fazer engenharia e atuando na área também vou tá vendo isso na teoria e na prática*. Nota-se uma insatisfação na avaliação de Luís em relação à parte teórica e prática do curso, principalmente no que se refere aos laboratórios e a alguns cursos, como AutoCad, e revela que tiveram poucas aulas práticas. Para ele *é algo que a gente vê na prática, realmente tem necessidade de usar*. Entretanto ele se posiciona que cabe à pessoa *correr atrás pra aprender também*, não deve se contentar somente com que viu no curso, mas buscar aprender sempre mais. Luís considera que sua vida *mudou bastante* depois que fez o PROEJA e faz um paralelo entre o que vivia antes e o que vive agora. Segundo ele, no momento trabalha perto de onde mora, conseguiu comprar sua casa, a moto, a renda aumentou, sem contar a regalia que tem na empresa, hoje ele *não tem que se doar cem por cento, dar o sangue como era antes*. Em relação ao fato de seu curso ser do PROEJA, Luís deixa emergir em seus atos de fala que não

é questionado sobre o curso *até mesmo porque eu não deixo, porque, se baixar a cabeça e ficar quietinho*, esse questionamento poderia acontecer. Luís se posiciona que *é muito da cabeça da pessoa*, que tem que se impor e não deixar que isso aconteça, se ela chegou até ali não é o fato da pessoa falar que não serve, vai pensar e se revoltar, tem que buscar, se ali num tá bom, vai para outro lugar. O significado que Luís atribui ao PROEJA é que, para sua formação foi tudo, porque chegou na hora certa, estava cansado de muito trabalhar e não ter expectativas de renda, de crescimento, entretanto deixa claro que ele também teve iniciativa, mesmo com a ajuda dos professores *o aluno tem que correr atrás do seu objetivo, num depende só do professor, a gente tem que querer*. Sua passagem pelo PROEJA, segundo seus atos de fala, promoveu mudanças positivas na sua vida, *mudou assim da água pro vinho, o tempo foi passando eu fui percebendo mudanças na minha vida*, mudanças que foram também percebidas pelos familiares que pensavam que ele não continuaria os estudos e culpa a si mesmo por haver dado motivos para pensarem assim, mas relata que *arrependeu de ter ficado parado*.

L136: *com certeza, todo mundo percebeu, assim principalmente os familiares, né, acharam assim diferente, né, algo assim que às vezes falavam assim “ah (cita o próprio nome) acho que vai ficar só na oitava série mesmo”*. Até mesmo porque eu dei motivo pra pensar, né, que antes eu não estudava, mas aí, com a dificuldade que eu tive e pra melhorar salário, pra cuidar de casa, foi na hora certa, comecei a estudar, ai quando apareceu o curso eu fui da primeira turma que fiz, passei, fiz a prova e num tava pensando que tinha passado, eu fiz só para testar conhecimento mesmo, né, graças a Deus deu certo, passei e concluí e deu mais um impulso, né, porque agora arrependi de ter ficado parado.

Na sua avaliação, o PROEJA chegou na hora certa, através dele concluiu o Ensino Médio e obteve uma profissão.

4.5. Maria

4.5.1. Contextualização.

Maria tem 26 anos, autodeclarou-se de etnia parda, é casada, tem dois filhos, trabalha como meio oficial de cozinha (cozinheira). Mora com o marido que trabalha como motorista, e os filhos moravam com a avó materna no momento da entrevista, mas, segundo Maria, em breve estariam novamente com eles. A renda mensal da família é cerca de dois salários mínimos, com a qual ela contribui com a metade e quatro pessoas vivem com essa renda. Quando foi entrevistada, cursava o quarto semestre de Edificações na modalidade PROEJA, depois de ter ficado sem estudar por mais de cinco anos. Segundo ela, não tinha nenhuma informação sobre o PROEJA, só ficou sabendo quando procurou a instituição para se inscrever para o Ensino Médio. Antes de retornar à escola, trabalhava em casa de família como doméstica.

4.5.2. Mapas de associação.

No bloco **Formação**, em relação ao Alcance social, Maria deixa emergir em suas práticas discursivas que procurou um curso de PROEJA apenas para *terminar o segundo grau*, mas, depois que começou a estudar, passou a gostar do curso. Ela conta que uma das contribuições do PROEJA em sua vida foi quando ela procurou emprego, *porque na entrevista tem que ser pelo menos mais ou menos comunicativa, tem que saber avaliar a si mesmo*, e Maria acha *que alguma coisa ensinou no curso*. Por isso ela recomenda o PROEJA mostrando o lado positivo não só do curso, mas também *pela estrutura do colégio também, que é um colégio bom, tem muitos professores bons pra dar aula*, entretanto confessa que *tem uns que a gente releva* (nesse momento ela ri). Segundo seus atos de fala, a pessoa deve *ir atrás mesmo do PROEJA, tentar fazer, é uma oportunidade boa que o PROEJA dá para quem ainda não tem o Ensino Médio e precisa ter uma qualificação profissional*, que ela ainda não tinha.

M102: *olha, tem vários, né, lado positivo, que igual não só pelo curso, mas pela estrutura também do colégio, né, que é um colégio bom, que a gente tem muitos professores bons lá que pegam pra dar aula pro PROEJA, tem alguns que a gente (risos) releva, né, mas é assim mesmo, eu acho que sei lá, é uma coisa que a gente deve ir atrás mesmo, tentar fazer, né, é uma oportunidade boa que o PROEJA tem, muitas tem muitos pontos bons, né, então...*

Como Motivos do retorno à escola, Maria conta que voltou a estudar depois de cinco anos *porque o mercado de trabalho sempre pede um curso, pede um segundo grau e acrescenta que, além disso, tem o objetivo de fazer uma faculdade*: M56: *“ah, porque o mercado de trabalho sempre pede um curso, né, pede segundo grau, né, então aí eu resolvi voltar a estudar, para até fazer uma faculdade também, né?”*.

No que se refere às Vivências no retorno, Maria confessa que a volta aos estudos foi boa, porém *muito cansativa* e explica que o lado bom foi *encontrar pessoas, ter mais amizade e oportunidade de tá aprendendo também* e ressalta que, quanto mais a pessoa puder aprender, melhor será para ela. Em relação ao cansaço, Maria cita a dificuldade de locomoção, segundo ela, *tem que sair do trabalho e ir pro colégio* e seu esposo *tem que sair do serviço e ir buscar na escola*. Apesar dessas dificuldades apontadas, Maria acha que futuramente o PROEJA irá contribuir para sua vida pessoal e aponta o *conhecimento* como uma dessas contribuições, além de mostrar também que *ele já contribui em relação ao relacionamento com o esposo*, pois, segundo seus atos de fala, *parece que a gente se uniu mais, antes era um para cada lado*. Em relação a si mesma, Maria considera que o PROEJA também ajudou, porque ela *era muito quieta em casa, quase não saía* e depois que começou a estudar, começou também a ter mais amizade e a sair mais. Como sugestão de melhorias no curso, Maria aponta a necessidade de incluir *mais desenho, curso de AutoCad*, pois ela considera muito importante e ressalta que, *para quem tá começando agora, que tá querendo*

fazer um estágio, isso daí é cobrado muito e acrescenta que sente falta de mais aulas, principalmente de desenho. Emerge de suas práticas discursivas que na parte teórica do curso tem muitos professores que ajudam e eles entendem bem o conteúdo, entretanto tem outros que não ajudam. Em relação à parte prática, Maria diz que tá tendo pouca aula prática e considera que deveria haver mais para poderem entender a teoria. Outro aspecto negativo apontado por Maria foi uma greve que aconteceu que a desmotivou e confessa, mesmo constatando que a greve era justa, que isso prejudicou bastante e tava quase desistindo. Durante o período de greve, Maria conta que chegou a fazer um curso de assistente administrativo para ter uma ideia do mercado, mas decidiu continuar no PROEJA, já que começou vai terminar, mesmo não sendo a construção civil a área que ela quer.

M72: ah num sei, acho que sei lá, no conhecimento, acho que igual o PROEJA igual quando eu comecei a estudar lá no colégio, eu comecei a ter mais amizade, né, comecei a conhecer mais gente, então comecei a ter muito mais amigos, né, porque eu era mais quieta em casa, não saía, então até era um pouco meu esposo prum lado eu pro outro, então depois eu comecei a estudar parece que a gente se uniu mais, então acho que contribuiu e muito.

No segundo bloco **Inserção**, para caracterizar a categoria Inserção no trabalho, Maria expressa o desejo de que, com o diploma do PROEJA, *consiga encontrar um serviço bom*. Segundo seus atos de fala, o PROEJA *dá muita oportunidade no mercado de trabalho*, porém lembra que a pessoa tem que querer e correr atrás. Maria deixa emergir de sua fala que os conhecimentos adquiridos no curso, como desenhar e ler uma planta de uma construção, o que pode e o que não pode fazer em determinados trabalhos *vão facilitar chegar no mercado, pois ele (PROEJA) vai ensinar como faz*. Maria conta que, antes de entrar para o curso de PROEJA, trabalhava em casa de família, mas assim que começou a estudar *foi trabalhar em*

um supermercado, que ela não considera grande coisa, porém é melhor que o trabalho anterior:

M64: *“ah eu espero que com esse curso eu consiga um serviço bom”.*

M76: *eu acho que oportunidade no mercado de trabalho, acho que é pra gente aprende mais, né, igual a gente lá tem muito desenho, igual o desenho que a gente faz lá, tem muita coisa que a gente nunca nem viu, então cê chegar num mercado lá cê vai fazer um desenho lá, vai pegar uma planta, cê num sabe nem ler, então vai ele igual lá ele vai ensinar você como que faz, o que que pode, o que não pode, mais ou menos isso.*

No que concerne à Efetivação da cidadania, emerge das práticas discursivas de Maria que ela espera, além de conseguir um bom trabalho, também *fazer uma faculdade* e o fato de já ter o curso técnico poderá ajudar bastante em relação aos conhecimentos específicos da área. Profissionalmente, Maria acha que o PROEJA vai ensinar muita coisa, segundo sua fala, ela vai aprender muito porque *ele dá oportunidade da gente voltar a estudar, de tá reiniciando, começando do zero*, principalmente quem estava parado há muitos anos, assim como ela: M63: *“[...] eu consiga a ter um diploma, né, depois fazer uma faculdade, aí depois se eu conseguir entrar numa faculdade fica mais fácil, né, com o curso técnico já vai entender muita coisa, né?”*

O repertório trazido por Maria em relação às suas Vivências depois que começou o PROEJA nos aponta o sentido de que *ficou mais comunicativa*, o que antes ela não era, segundo se expressa: M86: *“olha, igual eu falei eu arrumei mais amizade, eu acho que me tornei mais comunicativa, que era uma coisa que eu não tinha [...]”* e afirma que sua vida mudou muito depois que voltou a estudar no PROEJA.

4.6. Paulo

4.6.1. Contextualização.

Paulo tem 25 anos, é solteiro, autodeclarou-se negro, mora com a mãe e dois irmãos. A renda mensal da família é cerca de R\$7.000,00 a R\$8.000,00, resultante do trabalho de todos os membros da família, sendo que sua contribuição é de mais ou menos quinhentos reais. Seis pessoas vivem com essa renda. Fez o curso de Edificações na modalidade PROEJA e já havia se formado há um ano na época em que foi entrevistado. Antes de retornar aos bancos escolares, ficou mais ou menos um ano, um ano e meio sem estudar. Já participava de um programa do governo federal, o ProJovem, através do qual concluiu o Ensino Fundamental e foi por meio de professores desse programa que ele teve informações de que o PROEJA era uma oportunidade de concluir o Ensino Médio e fazer um curso de qualificação profissional. Ingressou em um órgão público após ter sido aprovado em concurso e faz trabalhos paralelos na área da sua formação técnica (construção civil).

4.6.2. Mapas de associação.

No bloco **Formação**, para a categoria empírica Alcance social, emerge nas práticas discursivas de Paulo que o PROEJA foi uma *oportunidade de concluir o Ensino Médio e ao mesmo tempo fazer um curso de qualificação profissional* apesar de, a princípio, pensar apenas na conclusão do Ensino Médio. Paulo conta que já participava de outro programa do governo através do qual concluiu o Ensino Fundamental e lá recebeu *dos professores a recomendação em relação ao PROEJA* que era oferecido por outra instituição. Ele relata que ingressou no PROEJA para concluir o Ensino Médio e *poder aumentar um pouco o currículo e ter outra qualificação*, já que havia feito um curso paralelo de qualificação profissional enquanto estava nesse outro programa do governo. Paulo faz uma avaliação positiva do PROEJA e disse que *recomendaria esse programa para muitas pessoas* e, segundo ele, muitos amigos já fizeram e estão formados, alguns são técnicos e outro já está fazendo curso

superior. Na sua concepção, fazer o PROEJA seria *unir o útil ao agradável, que é a qualificação profissional e a conclusão do Ensino Médio*. Percebe-se pelos seus atos de fala que Paulo faz uma avaliação positiva do PROEJA e dá sentido a ele como sendo *em prol do ensino de jovens a adultos* e acrescenta que é uma *oportunidade dada a pessoas que ficaram muito tempo sem estudar*. Acrescenta ainda que, para ele, esse curso teve uma importância muito grande, por isso incentiva outras pessoas a também *fazerem uso desse bem*.

P134: *PROEJA significa em prol, eu acredito que significa em prol pró-ensino de jovens e adultos, é uma oportunidade dada a pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e de unirem o útil ao agradável, que é a qualificação profissional e a conclusão do Ensino Médio*.

Em relação aos Motivos do retorno à escola, Paulo disse que *concluir o Ensino Médio* foi o que o motivou a voltar a estudar, pois ele tinha apenas o Ensino Fundamental: P36: *“bom, eu voltei para poder concluir o Ensino Médio”*.

Para significar suas Vivências no retorno, Paulo conta que a volta foi um pouco complicada pelo fato de ele ter ficado muito tempo sem estudar, mas *com o tempo foi adaptando*. Emerge do discurso de Paulo, pela experiência que teve durante o curso, que algumas mudanças seriam necessárias e cita como exemplo o *governo melhorar os instrumentos de estimulação pra que pudessem aprender*, além de *melhores laboratórios onde se pudesse praticar e simular antes de ir pro mercado de trabalho*. Paulo afirma que a parte teórica do curso é muito boa, mas avalia como deficiente a parte prática, ressaltando que a *carga horária é insuficiente* e acredita que, por falta de tempo, não foi possível aprender tudo que o curso oferecia, por *ser muito denso, muito puxado*. Em relação aos docentes, Paulo afirma que são *professores capacitados, atenciosos e colaboraram na sua formação*.

P84: *bom, é...eu acredito que a...mudaria sim (risos) acho que o incentivo, né, incentivo em relação ao governo pra poder melhorar os instrumentos de/de, os instrumentos de estimulação pra que a gente pudesse aprender, melhores laboratórios, onde a gente pudesse praticar e simular antes de ir pro mercado de trabalho.*

No bloco **Inserção**, emerge das práticas discursivas de Paulo para a categoria Inserção no trabalho, que ele voltou a estudar para, além de concluir do Ensino Médio, *ser inserido no mercado*, desejo que ele realizou, apesar de não estar trabalhando especificamente na área do curso, pois passou em um concurso público e *estava trabalhando em outra área*. Paulo relata que escolheu o curso de Edificações porque *tinha curiosidade de trabalhar na área da construção civil* e era o que mais se aproximava da realidade que ele vivia. Segundo seus atos de fala, o *PROEJA contribuiu para a inclusão no mercado de trabalho*, pois antes ele não tinha nenhuma experiência profissional, não tinha nenhuma iniciativa, não era inserido profissionalmente em nenhuma área, trabalhava como vendedor ambulante. Segundo Paulo, chegando ao PROEJA, teve a *oportunidade de conhecer, de iniciar no mercado de trabalho, de qualificar* e, à medida que foi qualificando, *adquiriu certa experiência que abriu as portas*. Acrescenta que, através da ajuda dos professores, da prática, ele pôde entrar no mercado e *mostrar tudo aquilo que ele aprendeu*. Emerge das práticas discursivas de Paulo que fazer um curso de PROEJA seria “unir o útil ao agradável” e explica o que isso quer dizer: o útil seria ser inserido no mercado e se qualificar profissionalmente, pois *não tem como desenvolver nenhum tipo de serviço se não se qualificar*, e o agradável seria a conclusão do Ensino Médio. Paulo acrescenta que os estágios que fez foram importantes para que pudesse iniciar no mercado de trabalho, que, segundo seus atos de fala, exige no mínimo essa qualificação e ele se sente grato ao PROEJA que *lhe proporcionou essa qualificação*. Emerge em seu discurso que antes suas expectativas eram menores e que agora *as portas se*

abriram, o mercado de trabalho na área da construção civil é muito amplo e ressalta que a instituição também promoveu isso, por isso considera o PROEJA muito importante. Paulo esclarece que, mesmo trabalhando em outra área, sempre é convidado pra participar de projetos no ramo da construção civil além de receber propostas para voltar para a área.

P98: bom, eu, antes de entrar no PROEJA, eu não tinha nenhuma iniciativa profissional, eu não era iniciado profissionalmente em nenhuma área, meu conhecimento era muito ínfimo, e chegando ao PROEJA onde eu tive a oportunidade de conhecer, de iniciar no mercado de trabalho, de conhecer, de me qualificar, né, teoricamente em relação ao curso pretendido e as portas foram se abrindo à medida que eu fui me qualificando e fui buscando cada vez mais do curso.

Em relação à categoria Efetivação da cidadania, Paulo deixa claro em seu discurso que o PROEJA tem o lado positivo de *dar oportunidade a muitos desses que não tiveram acesso à qualificação profissional* e ressalta também que nesse programa, além da possibilidade de concluir o Ensino Médio, ainda pode ser inserido no mercado de trabalho e *incentivar a pessoa a continuar os estudos* e toma como exemplo a si mesmo que já está estudando em uma outra instituição federal, em outra área.

P110: isso, a oportunidade pra muitos desses que não têm, não tiveram acesso à qualificação profissional é de reconhecer um curso como esse e além de concluir o seu Ensino Médio e ser iniciado no mercado de trabalho e poder desenvolver aí.

Para dar sentido às suas Vivências após, Paulo deixa emergir em suas práticas discursivas que sua passagem pelo PROEJA foi muito positiva no *relacionamento interpessoal com as pessoas*, na convivência com os colegas e acredita que *o PROEJA colaborou bastante com sua vida pessoal*. Ressalta que *muitos contatos profissionais saíram da sala de aula* em decorrência desses bons relacionamentos. Em relação ao fato de ter se formado em um curso de PROEJA, Paulo deixa claro que *não sentiu nenhum tipo de*

rejeição, mas confessa que esse estigma do PROEJA existe por parte de algumas pessoas. Segundo seus atos de fala, isso seria desnecessário, pois quem faz o PROEJA tem a mesma capacidade daqueles que aderem ao curso subsequente, as mesmas oportunidades, o mesmo caminho, a mesma vontade, portanto, de acordo com Paulo, o PROEJA é uma modalidade de ensino como qualquer outra.

P96: bom, talvez no relacionamento interpessoal com as pessoas, pelo trato que eu tive com os alunos, relacionamento com mais afinidades com alguns alunos, colaborou bastante com minha vida pessoal, hoje os contatos inclusive profissionais alguns saíram de sala de aula. Então colaborou.

4.7. Rita

4.7.1. Contextualização.

Rita tem 23 anos, autodeclarou-se parda, é solteira, sem filhos, mora com os pais. A média da renda mensal da família é de dois salários mínimos, sendo que ela contribui com mais ou menos duzentos a trezentos reais, e cinco pessoas vivem com essa renda. Fez várias interrupções dos estudos, dentre os motivos citou um acidente que a impediu de frequentar a escola e a necessidade de trabalhar para ajudar a família. Reprovou um ano. Trabalha na área da educação como auxiliar de correção numa escola particular de reforço escolar. Tomou conhecimento do PROEJA através de uma irmã que estudava na instituição e lhe informou que ela poderia fazer o curso técnico integrado ao Ensino Médio. Na época da entrevista fazia o quinto semestre do curso de Edificações na modalidade PROEJA.

4.7.2. Mapas de associação.

No bloco **Formação**, para a categoria empírica Alcance social, emerge das práticas discursivas de Rita o repertório *fazer o técnico junto com o Ensino Médio à noite*, pois tinha que trabalhar de dia e só lhe restava a opção de estudar à noite. No seu discurso, Rita esclarece que escolheu o curso de Edificações porque era o menos complicado dos três que a

instituição oferecia. Em relação a alguns professores, ela deixa clara sua insatisfação com alguns que achavam que era *pra chegar lá já tá aprendendo*, ou seja, queriam que eles já tivessem noção dos conteúdos e sinaliza que eram *professores qualificados que estavam ali por causa do dinheiro* e, segundo ela, não levavam em conta que se aprende de formas diversificadas. Rita ainda não trabalhava na área porque as empresas sempre pedem cursos de várias especialidades, como AutoCad, que era *uma das coisas que o PROEJA deveria oferecer*, entretanto, pelo fato de muitas pessoas não terem como pagar o curso, ficava essa deficiência na sua formação. Mesmo constatando essas deficiências, emerge nos atos de fala de Rita que *o PROEJA tem ajudado* e cita a si mesma como exemplo, antes do curso ela não sabia fazer a medição ou a planta de uma casa e agora ela já sabe, por isso recomenda o PROEJA, principalmente para aquelas pessoas que estão sem estudar há muito tempo, pois *ele é uma oportunidade de iniciar os estudos*. Na sua concepção, o PROEJA é recomendável, pois os professores são muito compreensivos e para quem não está estudando sempre é bom ir devagar, e ela recomenda o PROEJA justamente por causa disso. Para Rita, o PROEJA é a *base para tudo que envolve estudo*, principalmente para quem não gostava ou não podia estudar, assim como ela, mas no PROEJA *a gente vai começar a ter um conhecimento* e depois indicar para outras pessoas que também precisam ou desejam adquirir esse conhecimento.

R92: [...] *algumas disciplinas, algumas não, porque algumas é o professor é dedicado, o professor ensina, tem a dinâmica de aprender porque várias pessoas aprende de várias formas, né, diversificada, e alguns professores não [...] era pra você já chegar lá já tá aprendendo só pra ele acabar de completar [...]*

Em Motivos de retorno, Rita deixa emergir o repertório *não é bom ficar parada, é bom ter conhecimento*, pois sem o conhecimento não se tem oportunidade de se formar, de

alcançar os objetivos que dependem do estudo e do conhecimento, repertório também presente no discurso de Rita na categoria Alcance Social.

R48: *ah, porque não é bom, né, ficar parada, é bom ter conhecimento, você quer formar, você quer seus objetivos e os objetivos sempre depende do estudo, do conhecimento, se você não tem o conhecimento cê não vai ter oportunidade e muitas vezes [...]*

Nas suas práticas discursivas, Rita dá sentido às suas Vivências no retorno como sendo muito bom, pois ela não havia esquecido muita coisa, *não teve tanta dificuldade* e estava gostando do curso. Emerge ainda em seus atos de fala que o PROEJA poderia fazer a inclusão no mundo do trabalho se *colocar professores que realmente quer trabalhar*, pois havia ótimos professores que ensinavam sem correr com a matéria, mas havia outros que não ensinavam direito e os alunos ficavam sem conhecimento. O que se percebe nas práticas discursivas de Rita é que essa situação não muda, porque quem poderia fazer alguma coisa não faz, *vem um, vem outro, não muda, continua do mesmo jeito*. Rita deixa emergir em sua fala a insatisfação com as pessoas que estão atuando no PROEJA apenas pelo dinheiro e afirma que *pelo dinheiro não consegue passar tudo que você aprendeu*, se os professores, segundo ela, *não gostam de trabalhar na área*, não se consegue ensinar como deve ser ensinado e eles, alunos, só conseguem enxergar isso.

R94: *[...] que tem pessoas que têm prazer em ensinar, fez aquilo porque gosta, quer ensinar, o que ela aprendeu ela quer passar pras outras pessoas e tem pessoas que só tá ali pelo dinheiro e pelo dinheiro você não consegue passar tudo que você aprendeu, você não consegue ensinar do jeito que é pra ser ensinado e quem vai aprender a única coisa que consegue enxergar é isso, não gostam de trabalhar na área.*

No bloco **Inserção**, na categoria empírica Melhorias das condições de vida, não se observou nenhum repertório interpretativo de Rita. Já na categoria Inserção, Rita justifica a escolha do curso de Edificações porque a *área de mercado tava crescendo* e espera que o PROEJA lhe dê mais conhecimento, uma base *pra mim começar a trabalhar no meu negócio* e manifesta o desejo de abrir uma construtora na área junto com o irmão. Mas, para que isso possa acontecer, Rita diz que é preciso ter *professores qualificados*, pois os alunos têm necessidade disso. Ela deixa transparecer em sua fala que o PROEJA é muito desprezado, *não tem o devido valor por ser PROEJA* e cita como exemplo o caso de um colega que era qualificado, muito inteligente, mas que foi dispensado do trabalho por fazer o PROEJA. Em seus atos de fala, percebe-se que é consciente dessa discriminação e acha que isso pode dificultar a inserção no mercado de trabalho. Segundo ela, o PROEJA poderá contribuir para a inclusão no mercado de trabalho se for dada a ele a mesma importância que se dá aos outros cursos técnicos. Percebe-se em seu discurso que ela acredita que, mesmo havendo essa discriminação, o PROEJA já contribui porque *a gente já tem um conhecimento* da parte técnica e exemplifica falando dela mesma que não sabia que já sabia desenhar e acrescenta que *sempre tem pessoas no meio do PROEJA que quer te ajudar*, como professores que não dão aulas para eles, mas que ajudam no sentido de indicar uma pessoa que lhes pudesse indicar um estágio.

R98: *ajuda, porque mesmo com essa deficiência tem sempre os professores, tem a parte boa, porque todo lugar tem a parte ruim e a parte boa, mas tem a pequena parte boa, que tem pessoas que você começa a conversar, professores que nem dão aulas pra você, você começa a ter conhecimento te ajuda “olha, eu conheço fulano, se você quiser fazer um estágio, é vai lá, fala que eu te indiquei”. Então sempre tem pessoas no meio do PROEJA que quer te ajudar, quer que você suba na vida, quer que você cresça, não ficar ali é... num círculo dando voltas e voltas.*

Na categoria Efetivação da cidadania, emerge o repertório de que o *PROEJA* *ele é muito desprezado* pelas pessoas da escola, dos coordenadores que não providenciam materiais que faltam ou até mesmo falta de professores não é resolvida por eles. Essa discriminação também é percebida por parte de alunos de outros cursos. Apesar desses problemas, Rita pretende *usar o conhecimento do PROEJA*, ou seja, ela pretende dar continuidade aos estudos e tem em vista fazer um curso superior na área da pedagogia e ao mesmo tempo trabalhar na área de edificações, pois, apesar de serem áreas diferentes, ela se identificou com as duas.

R66: [...] *o PROEJA ele é muito desprezado, ele não tem o devido valor por ser PROEJA, não sei o motivo por que, mas tem essa discriminação.*

R136: *pretendo, pretendo, usar o conhecimento do PROEJA pra isso, só que aí, não assim porque elas são duas áreas que me identifiquei que é a edificações e a pedagogia, eu também gosto muito de criança.*

Em relação à suas Vivências após, emerge das práticas discursivas de Rita que o *conhecimento ele é tudo que você aprende*, o que as pessoas vão passando, os professores, cada coisa que se aprende no presente lá na frente vai se encaixar, vai ter utilidade no futuro, esse é o conceito que Rita dá para conhecimento. O *PROEJA* são etapas, porém *é contínuo*, ou seja, em cada semestre se aprende uma coisa e assim se processa o acúmulo de conhecimentos. Quando se começa a aprender determinados assuntos, no entender de Rita, as pessoas tomam como referência seus conhecimentos e indicam seu nome para ensinar e *quando você começa a ensinar você começa a aprender*. O *PROEJA* ajudou Rita nesse sentido, de passar o que aprendeu ali para outras pessoas e nesse processo de transmissão de conhecimento *a pessoa vai adquirindo mais conhecimento*.

R110: *mesma coisa, você começa, quando você começa a aprender certos determinados assuntos, você pode quando as pessoas tá comentando, falando alguma*

coisa “olha, é... a (cita o próprio nome) entende dessa área, conversa com ela”. E nessa conversa de você ensinar você começa a aprender. Então assim, é... o PROEJA ele vai te ajudando de várias formas, não só na escola, mas quando você tem um conhecimento aqui você começa aprender de outra de coisa ali e você passa aquilo que você sabe e a outra pessoa passa o que sabe e você vai só adquirindo mais conhecimento, mais conhecimento.

4.8. Sandro

4.8.1. Contextualização.

Sandro tem 28 anos, autodeclarou-se pardo, é casado, tem um filho e sua esposa estava grávida do segundo. Mora com os pais, a esposa e o filho. Trabalha no setor moveleiro como fabricante de móveis juntamente com o pai, que é marceneiro, e a mãe trabalha como babá. A renda mensal da família gira em torno de três salários mínimos, sendo que ele contribui com mais ou menos um salário mínimo. Contando com o bebê que estava para nascer, seis pessoas viviam com essa renda. Depois de ficar seis anos sem estudar, retornou para fazer o curso de Edificações. A respeito do PROEJA, Sandro disse que ficou sabendo o que era esse programa no site da própria instituição. Na época da entrevista, estava no quarto semestre.

4.8.2. Mapas de associação.

Do bloco **Formação**, em Alcance social, pudemos identificar nas práticas discursivas de Sandro que ele sabia que o PROEJA era *uma oportunidade de terminar o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, conseguir um curso técnico*. O significado atribuído por Sandro ao PROEJA é a *oportunidade* também de poder crescer, retomar o caminho escolar, o caminho de uma qualificação profissional e, a partir daí, melhorar por si mesmo. Entretanto, Sandro constata que a parte prática do curso *deixa a desejar*, a parte teórica está bem, mas falta pôr em prática os conhecimentos recebidos, pois isso faz muita falta: S32: *“não muita coisa,*

sabia que era a oportunidade que o jovem tinha de terminar o Ensino Médio e conseguir um curso técnico com o curso”.

Como Motivos do retorno à escola, Sandro diz que voltou a estudar pela oportunidade de *terminar o Ensino Médio e ter um curso técnico também*, pois se ele levaria três anos para terminar apenas o Ensino Médio em um curso normal, com o PROEJA ele faria os dois em três anos e meio, isso ajudou bastante, o fator tempo. Emerge de suas práticas discursivas que *mercado hoje exige bastante*, por isso ele sentiu necessidade de voltar a estudar.

S44: *a oportunidade de poder terminar mesmo, né, que o que eu poderia levar três anos pra terminar o Ensino Médio e depois de ficar no curso técnico em três anos e meio eu posso terminar o Ensino Médio e sair com um curso técnico, o tempo com certeza foi que ajudou bastante.*

As Vivências no retorno de Sandro são identificadas através de vários repertórios interpretativos. Primeiramente ele percebe que o curso o *qualifica bastante*, pois tem tudo a ver com seu trabalho de moveleiro, ele gosta muito de desenhar e trabalhar com a parte interna da casa. Depois de ter ficado muitos anos fora da escola, Sandro sentiu *cansaço e dificuldade* no início. *Cansaço* por ter que estudar depois que chegasse do trabalho, o que começou pesando um pouco, mas depois ele conseguiu conciliar isso. *Dificuldade* Sandro disse que sentiu em relação às disciplinas técnicas do curso, pois havia coisas que eles nunca tinham visto, porém, quanto às disciplinas normais do Ensino Médio, ele não sentiu dificuldades. Sandro sugere aumentar a carga horária das aulas práticas, alegando que o que falta mesmo são aulas de campo, *a parte teórica está bem, mas aula prática faz muita falta*. Para ele, desde que o curso inicia, já deveriam inserir a prática para não sofrerem como ele tem visto alguns colegas mais avançados: S48: *“no começo o cansaço, a dificuldade de trabalhar e de ter que chegar depois do horário de trabalho parar pra estudar, isso no*

começo foi pesando, mas agora tá conseguindo conciliar bem, tô conseguindo conciliar bem.”; S66: “aula prática, aula prática faz muita falta, acho que é isso”.

No bloco **Inserção**, identificamos o repertório interpretativo usado por Sandro na categoria Melhorias das condições de vida *melhorar até mesmo a vida familiar* ao se referir às expectativas que tem em relação ao PROEJA, além de sair com um certificado de conclusão de curso e se tornar um profissional competente: S56: *“ah, tenho sim, tenho sim, me formar, sair com o certificado de conclusão do curso e se tornar um profissional da área qualificado, né, competente, então melhorar até mesmo a vida familiar, tendo um curso é bem mais fácil [...]”.*

Quanto à categoria Inserção no trabalho, emerge das práticas discursivas de Sandro que buscou fazer um curso do PROEJA em razão do tempo que ganharia e porque o mercado hoje exige bastante, referindo-se a ter qualificação em um curso técnico mais a escolarização. As expectativas de Sandro em relação ao curso são, primeiramente, *emprego, trabalho fluindo com mais naturalidade*, sem precisar usar muito esforço físico, pois, segundo ele, a pessoa sem estudo trabalha apenas com a força. Emerge em seus atos de fala que Sandro acredita na inserção no mercado de trabalho depois que terminar o PROEJA, pois o *certificado de uma instituição federal com certeza abre portas* creditando uma carga positiva à instituição onde faz o curso, o que também valoriza o lado profissional: S86: *“só de ser um certificado de uma instituição federal com certeza abre muitas portas e também a valorização do profissional”.*

Em Efetivação da cidadania, Sandro nos dá o repertório interpretativo *sair com o certificado de conclusão do curso* e, além disso, tornar-se um profissional qualificado e competente, contribuições que ele espera do PROEJA, pois, segundo ele, o fato de ser uma instituição federal há uma *valorização profissional* por parte do mercado de trabalho. Emerge das práticas discursivas de Sandro que ele tem expectativas, quando terminar o curso, de *ser*

um pai com uma educação melhor e poder passar um pouco do conhecimento para seus filhos e seus descendentes.

S88: bom, antes num tinha muita expectativa, né, era só pensar em trabalhar e manter a casa, ganhar o que poderia comer e pagar as necessidades, hoje eu penso que com o término desse curso eu vou conseguir além de pagar as contas dar uma vida melhor a minha família e ser um pai com uma educação melhor, poder passar um pouco do conhecimento pro meu filho, pra minha filha, os meus descendente.

Os repertórios interpretativos trazidos por Sandro em relação às suas Vivências após nos apontam o sentido de que o PROEJA lhe *abriu mais esse leque*, referindo-se ao fato de que antes fabricava um móvel e quando ia instalá-lo precisava fazer recorte, hoje isso não acontece mais, pois já tem uma visão mais apurada de como proceder e credita isso aos conhecimentos técnicos adquiridos no curso. Emerge de seus atos de fala que, quando se começa a estudar, a ter mais conhecimento, isso vai dando *mais flexibilidade com a própria família* e até consigo mesmo, pois se aprende a conversar e buscar algo melhor *sem tá sempre sendo ignorante* ou mesmo estúpido com a situação.

S62: de forma geral, quando você começa a estudar mais, aprender mais sobre o conhecimento, ela vai te dando mais flexibilidade com a própria família, com a vida pessoal, você aprende a conversar mais, a buscar uma coisa melhor sem tá sempre sendo ignorante, estúpido com a situação.

4.9. Tiago

4.9.1. Contextualização.

Tiago tem 29 anos, autodeclarou-se negro, é casado, mora com a esposa, dois filhos e um enteado. Ele é metalúrgico e sua renda mensal gira em torno de R\$2.000,00 a R\$1.500,00, para a qual também contribui a esposa, que é pensionista. Cinco pessoas vivem com essa renda. Tiago ficou três anos fora da escola para onde retornou para fazer o curso de

Eletrotécnica na modalidade PROEJA, área em que já atuava antes. Tiago disse que soube o que era o PROEJA por um cartaz que ele viu na rua com informações de que era uma modalidade que integrava o Ensino Médio a um curso profissionalizante e, como ele buscava se qualificar, procurou a instituição para obter mais informações. Na época da entrevista, já havia se passado quase dois anos de sua formatura.

5.9.2. Mapas de associação.

No bloco **Formação**, pudemos identificar a partir das práticas discursivas de Tiago em relação ao Alcance social do PROEJA que ele *esperava ter um aprendizado mais elevado no meio técnico* assim como ele teve no Ensino Médio e um dos motivos para essa deficiência foi porque *não tinha laboratório para ensinar o aluno a praticar*. Além do mais, emerge de seus atos de fala que *faltou mais qualificação dos professores*, alguns achavam que os alunos não aprenderiam e até os comparavam a um queijo suíço, cheio de falhas. Mesmo com essas deficiências, eles não queriam desistir e foram levando o curso, “empurrando com a barriga”. Emerge das suas práticas discursivas que alguns professores *ensinava meio falho, não querendo ensinar*, não explicavam o necessário para o aluno aprender. Mesmo constatando essas falhas, Tiago recomenda o PROEJA a outras pessoas porque acha que vai haver uma melhora, *os professores tão qualificando mais* e vão ensinar muito mais do que ensinaram a eles. Tiago vê o PROEJA como *uma porta aberta* para se ter um curso técnico de uma instituição federal e acha que isso conta para o currículo. Emerge em seus atos de fala que o PROEJA é um bom programa e deve continuar porque *tem muitas pessoas que tão paradas e quer profissionalizar* para ter uma profissão melhor, mas recomenda que essas falhas devem ser olhadas pelas pessoas que elaboram o projeto.

T62: “*pouca coisa, eu esperava ter um aprendizado mais elevado no meio técnico, né, como no meio do ensino, e o meio técnico deixou a desejar [...]*”

T107: *“é uma porta aberta, né, ter um técnico, ainda mais do Instituto Federal, né, é um currículo a mais, né?”*

O repertório que emerge na fala de Tiago sobre os Motivos do retorno à escola é que ele viu por um cartaz na rua anunciando o *projeto PROEJA que tinha Ensino Médio e uma profissão* e decidiu então fazer o curso de Eletrotécnica: T48: *“ah apareceu esse projeto PROEJA, né, e eu passando pela rua tinha um cartazinho falando que tinha Ensino Médio e quer dizer uma profissão, né, fazer Eletrotécnica”*.

Em relação às suas Vivências no retorno, Tiago deixa emergir em suas práticas discursivas que, ao voltar a estudar, *sente uma deficiência*, pois já esqueceu muita coisa, *é difícil*, até para escrever ele sentiu dificuldade, pois a mão já estava meio dura. Mas *vai passando o tempo vai pegando o macete e sabe como fazer*. Como algo positivo que o curso lhe proporcionou, Tiago cita pouca coisa, mas o *que foi passado pra gente praticar eu aprendi*, apesar de não ser muita coisa, foi positivo. Emerge nos atos de fala de Tiago que o PROEJA *é muito discriminado por parte de alguns professores* que até comentavam que eles tinham *falha de toda maneira* e que ensiná-los era difícil e até *a gente pegar nos conhecimentos era difícil*. Um fato apontado como negativo em relação ao PROEJA é que havia *falha mais só na prática*, pois a parte teórica é muito boa, porém a pessoa aprende mais na prática: T40: *“você sente uma deficiência, né, já tá enferrujado, muita coisa você já esqueceu, aí tem que lembrar, é difícil, perde o tempo de prática, até a mão pra escrever tá meio dura, não tem possibilidade de escrever bem rápido”*.

No bloco **Inserção**, para caracterizar Melhoria das condições vida depois do PROEJA, emerge dos atos de fala de Tiago que ele notou mudanças na sua vida no local de trabalho e *até o salário aumentou* por causa do curso, antes a sua renda era menor e depois que aumentou ele *pôde fazer outras coisas* para a casa, para a família.

T86: *mudança que até o meu salário aumentou, porque eu tive mais conhecimento na área elétrica e lá também era não tinha pessoas qualificada pra isso e eu já entrei mais qualificado nesse quesito, até meu salário teve um pouco de aumento por causa desse curso.*

No que se refere à Inserção, Tiago diz que se interessou em fazer um curso de PROEJA pela oportunidade de *se qualificar para o emprego*, não apenas fazer o Ensino Médio e, como ele já atuava na área de eletricidade, esperava sair com uma qualificação. Como ele teve mais conhecimento nessa área e a empresa necessitava desse tipo de profissional, Tiago notou mudanças no seu trabalho, pois ele já *entrou mais qualificado nesse quesito*. Emerge nas suas práticas discursivas que o PROEJA ajuda na inclusão no mercado de trabalho porque *muitas empresas aí que precisa desse profissional da área, que já têm um conhecimento razoável para mexer na prática* e acrescentou que *abria muitas portas pra essas pessoas que têm o curso técnico* e que seria fácil encontrar trabalho.

T58: *“esperava sair, esperava uma qualificação, não no ensino de escola, né, mas a qualificação no ensino de uma profissão, foi totalmente voltado à escola, mais pela profissão”.*

T86: *mudança que até o meu salário aumentou, porque eu tive mais conhecimento na área elétrica e lá também era não tinha pessoas qualificada pra isso e eu já entrei mais qualificado nesse quesito, até meu salário teve um pouco de aumento por causa desse curso.*

Em relação à categoria Efetivação da cidadania, não foi identificado nenhum repertório interpretativo, porém, para dar sentido às Vivências após, emerge da sua fala que, depois que se formou, *sua vida mudou de maneira pouca, mas mudou*, ele sabe um pouco mais, melhorou o pensamento em relação a correr atrás dos seus objetivos e *não ficar parado esperando cair do céu*. Segundo ele, *mais conhecimento é bom*. Tiago resume em *superação*

o significado que ele atribui ao PROEJA, superação de cansaço, de esforço, de sacrifício, enfim, superação de vida, porque *não é fácil fazer o PROEJA*. Como sugestão de melhorias do curso, Tiago acha que *primeiro dava o Ensino Médio, depois ia partir para a parte técnica*, assim o aluno estaria mais bem preparado para receber os conhecimentos técnicos, porque a maioria deles está há muito tempo parada. Para ele, *o PROEJA foi bom*, mas tem que *ter professores mais qualificados* que queiram dar aulas nesse programa, pois muitos não têm vontade de ensinar tudo que essas pessoas têm que aprender. Se fosse assim, ele acha que *seria um pouquinho melhor*. Mesmo assim Tiago reconhece que houve uma melhora em sua relação com a empresa, pois conhecer o que está fazendo, saber com que está mexendo, *isso tudo deixa o profissional mais atento* e nisso houve uma melhora de sua parte.

T121: *passar do tempo, batalhando três anos lá fazendo esse curso tem que ter uma superação de tudo que você tá fazendo. Superação de cansaço, de esforço, de sacrifício, tem de fazer um pouco, né, eu acho que o PROEJA é superação de, superação da vida, né, porque não é fácil fazer o PROEJA.*

T143: *o PROEJA foi bom, eu queria sugerir só um/essa parte que ficou, né, de professores, né, tem que ter professores mais qualificados pra essa área que queira dar aula pro projeto PROEJA, né, porque alguns professores não têm essa vontade de ensinar a essas pessoas tudo que elas têm que aprender e também a parte dessa de ma/parte técnica e parte escolar, né? eu achava melhor que fosse dado primeiro a parte escolar, Ensino Médio, né, aí passar para o ensino o técnico pras pessoas já tá englobado naquela/naquela dinâmica de escola de novo, porque muitos tão parados muitos anos. Isso é minha teoria que eu acho, se fosse assim eu acho um pouquinho melhor.*

4.10. Antônio

4.10.1. Contextualização.

Antônio é casado, tem 21 anos, sem filhos, autodeclarou-se branco, trabalha no setor da construção civil como auxiliar de engenharia. Mora com a esposa, que não trabalha, e a avó, já aposentada. A renda familiar gira em torno de R\$4.000,00 a R\$5.000,00 mensais, sendo que ele contribui com mais ou menos dois mil e quinhentos a três mil reais e a avó com o restante. Três pessoas vivem com essa renda. Segundo ele, antes de começar o curso não sabia nada sobre o PROEJA, foi inscrito sem saber por uma tia e como não estava fazendo nada na época, resolveu frequentar as aulas e acabou gostando da área da construção civil. Antônio não interrompeu os estudos, quando começou o PROEJA já havia concluído o Ensino Médio e estava um ano sem trabalhar. Na época da entrevista, cursava o sexto semestre de Edificações.

4.10.2. Mapas de associação.

Do bloco **Formação**, emergem das práticas discursivas de Antônio vários repertórios interpretativos a respeito do Alcance social do PROEJA. Ele relata que foi inscrito por uma tia, não sabia o que era PROEJA e, como *não tava fazendo nada, foi frequentando*, entretanto, quando se inteirou do que era essa modalidade de ensino, *passou a gostar do curso* e considera a escolha da tia muito boa porque ele estava numa área diferente e, a partir do momento em que foi apresentado à área da construção civil, *ele se identificou* e investiu em outros cursos da mesma área. Antônio deixa claro em seus atos de fala o lado negativo e positivo do PROEJA. Como negativo ele aponta a *falta de material no laboratório e laboratórios mal cuidados* para se ter uma boa noção da prática, assim como a *falta de professores*. Outro aspecto negativo também apontado por Antônio é a *pouca oportunidade de estágio* e explica que a instituição oferece estágio, porém há uma concorrência com os outros cursos e isso dificulta o acesso dos alunos do PROEJA a esses estágios. Emerge de

seus atos de fala que *esperava absorver mais um pouquinho do conteúdo e encontrar um bom estágio e começar a atuar na área*, entretanto ele demonstra insatisfação por não ter encontrado o que esperava por causa dos pontos negativos apontados anteriormente. O lado positivo do PROEJA é mostrado por Antônio como sendo um *curso mais detalhado, mais destinado às pessoas que deixaram de estudar algum tempo* e acredita que é um incentivo para essas pessoas voltarem a estudar. Antônio diz que recomenda o PROEJA para muitas *pessoas que sabe que não têm muito estudo*, então ele dá o *conselho de estudar um pouquinho e tudo se resolve*, principalmente quando ouve reclamações de colegas de que o trabalho é pesado, que querem sair dessa vida, mas ficam esperando cair do céu, por isso ele recomenda voltar a estudar: A74: *“aí teve vários fatores, um deles foi a falta de material pra gente no laboratório pra gente ter uma boa noção da prática, outro foi falta de professores disponíveis em horários certos, né?”*.

Em relação às Vivências no retorno, emerge das práticas discursivas de Antônio que ele percebeu que o PROEJA é um *pouco mais lento, só que é um pouco melhor pra fixar os conteúdos*, entretanto destaca a dificuldade em relação a encontrar estágio, pois, como o *curso é mais longo* em relação ao subsequente, *as empresas preferem estagiário com o objetivo de efetivar e dão preferência pra quem vai terminar primeiro*. No seu entender, o fator tempo afeta bastante. Como sugestão de melhorias do curso, Antônio aponta um *cuidado melhor das ferramentas da aula prática* para reforçar a parte teórica. Em relação ao aspecto pessoal, Antônio ressalta a *convivência com os mais velhos*, a experiência que os jovens geralmente não têm e acrescenta que *ganhou muito conhecimento* a partir da aula teórica, da grade acadêmica e da convivência com os colegas na sala de aula: A121: *“ah, mudar acho que não mudou não, mas ganhei muito conhecimento, a partir daí tanto da aula teórica, da grade acadêmica mesmo, quanto do pessoal que convivia lá na sala de aula”*.

No bloco **Inserção**, para se referir à categoria Melhoria das condições vida que espera com o curso, Antônio diz que os jovens estudam *pensando em atuar na área depois de formados em cargos melhores, com uma rotina menos cansativa*, por isso vê o PROEJA como proporcionador de uma visão de futuro: A131: *“o PROEJA proporciona visão do futuro, a galera estuda pensando em ter/atuar na área depois de formado, é... em cargos melhores, uma rotina menos cansativa, nesse sentido”*.

Em relação à Inserção no mercado de trabalho, Antônio acha que o PROEJA contribui para a sua vida pessoal e profissional e ressalta que já obteve resultados positivos como *conhecer várias pessoas na área que proporcionaram indicações de trabalho*. Antônio diz que *começou a trabalhar na área do curso um ano depois* que começou a estudar e avalia como uma experiência muito boa, pois, como já tinha alguma experiência teórica, teve apenas que adquirir a prática. Na avaliação de Antônio, o fato de estudar no PROEJA pode dificultar a inserção no mercado de trabalho, por ser um curso mais lento e os alunos com idade mais avançada, mais desatualizados e isso *dificulta um pouco*, além do mais vão concorrer com alguém mais novo, com mais recursos. Todavia Antônio ressalta que *se não tivesse o PROEJA com certeza ficaria muito pior* e a pessoa não teria expectativa de crescimento:

N101: *you se lembra de quanto depois de começar o curso você voltou a trabalhar?*

A102: *um ano depois*

A104: *na construção civil mesmo*

A106: *foi bom, já tinha uma certa experiência teórica, aí eu tive que adquirir a prática, deu um pouquinho de trabalho, mas foi bom*

A123: *por ser PROEJA fica um pouco mais complicado, é uma pessoa mais desatualizada, mais lenta, já tem uma certa...certa idade, dificulta um pouco*

Os repertórios trazidos por Antônio em relação às suas Vivências após nos apontam o sentido de que no PROEJA, por ser um curso mais detalhado, as pessoas se *motivam a ter*

mais ambição e começam a melhorar sua rotina profissional, começam a ver lá na frente, começam a ter ambição de crescimento no ambiente de trabalho.

A119: com...com esse ensino mais detalhado as pessoas se motivam a ter mais ambição na verdade, que...começam a melhorar sua rotina profissional, começam a ver lá na frente, começam a ter ambição de crescimento no ambiente de trabalho, é isso aí.

No próximo capítulo, são apresentadas as discussões dos dados à luz das concepções teóricas e dos achados na literatura sobre a temática abordada que serviram de suporte para as análises. Também são apresentadas as regularidades e singularidades, as ressonâncias e rupturas encontradas nas práticas discursivas dos participantes.

CAPÍTULO 5

Discussão dos resultados: Dialogando com os teóricos e os jovens participantes

No presente capítulo apresentamos a discussão dos dados descritos no capítulo anterior, tendo como ponto de partida os objetivos da pesquisa, a partir dos quais foram levantadas as categorias empíricas e teóricas e identificados os repertórios linguísticos nas práticas discursivas dos participantes. Buscou-se estabelecer aqui um diálogo entre os achados empíricos, a teoria e o que a literatura traz nesse sentido. Entendemos que através das práticas discursivas do cotidiano é possível apreender como o sujeito se posiciona no mundo em uma relação intra e intersubjetiva (Vygotsky, 1934/2007), pois elas estão sempre relacionadas aos contextos sociais.

Ao dar sentido à sua formação assim que retornam à escola, os jovens do PROEJA participantes deste estudo confirmam a concepção de sujeito social, construído histórica e culturalmente (Molon, 2009), uma vez que suas práticas discursivas estão sempre imbuídas de sentidos que também são concebidos por outros sujeitos.

Nossa análise teve como objetivo principal compreender através dos repertórios interpretativos que circulam no cotidiano de suas práticas discursivas os significados e sentidos que perpassam a sua formação no curso de PROEJA. Procurou-se, em busca desse objetivo maior, detectar as singularidades e regularidades presentes nesses discursos e confrontá-los com o que traz a literatura e a teoria no sentido de encontrar possíveis ressonâncias ou rupturas. Também se fez uma leitura intertextual com os documentos que tratam da temática em questão. Apesar de aparecerem entrelaçados nas entrevistas, os repertórios interpretativos foram aqui apresentados por objetivos apenas para uma melhor organização e compreensão.

Tomou-se como ponto de partida o primeiro objetivo específico deste estudo, qual seja: verificar o alcance social que tem o PROEJA do IFMT. Importante esclarecer que

emergiram nas práticas discursivas dos jovens participantes não só o alcance social pelo lado positivo, mas também foram encontrados nos repertórios interpretativos sentidos negativos desse alcance social. Inicialmente nos detivemos no alcance positivo, trazendo uma visão e análise dos repertórios identificados.

5.1. Alcance social

5.1.1. Alcance social positivo.

As práticas discursivas dos jovens do PROEJA nos apontam que eles buscam nesse programa a elevação ou a recuperação da escolaridade, o que tem sido reportado pela literatura como um dos objetivos da educação de jovens e adultos (Freire, 1983; Friedrich et al, 2010; Moura, 2005; Paiva, 2006), direito também preconizado na CF (1988) e na LDB (1996). Os repertórios interpretativos de Dario, Francisco, Garon, Luís, Maria, Paulo, Rita, Sandro, Tiago e Antônio apresentam o alcance social do PROEJA com o sentido de: *poder aprimorar ou terminar o Ensino Médio; terminar os estudos; para aqueles que não estão estudando; justamente pra pessoa ter novas oportunidades; para conclusão do segundo grau; para as pessoas que não terminaram; para muitas pessoas que não têm muito estudo; poder aumentar um pouco o currículo; para quem achava que não tinha mais nada a fazer na vida; oportunidade dada a pessoas que ficaram muito tempo sem estudar; oportunidade de poder crescer; uma porta aberta.*

O sentido de alcance social atribuído por esses jovens encontra respaldo em vários autores (Frigotto, 2010; Machado, 2006; Rodriguez, 2009), que abordam o vínculo entre educação e transformação para a cidadania. Dentro dessa ótica, o sentido atribuído pelos participantes ao alcance social do PROEJA confirma a função reparadora da EJA, que implica no resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada. Percebe-se pelos repertórios citados anteriormente que os jovens procuram esse programa para resgatar o que não conseguiram na idade regular, o que confirma um dos objetivos da educação de

jovens e adultos, qual seja, a educação como resgate da escolarização, indo ao encontro da Declaração de Hamburgo/1997, que trata a educação como sendo consequência do exercício da cidadania, podendo modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. Percebe-se também uma regularidade nesses discursos. Dos dez participantes, nove disseram ter procurado um curso de PROEJA para terminar os estudos.

Quando D82 diz que *“já cheguei a recomendar, recomendo a todos os meus amigos principalmente para aqueles que não estão estudando, recomendo o PROEJA [...]”*, percebe-se que essa fala representa bem o que muitos autores apontam sobre a importância da escolarização de jovens e adultos (Furtado & Svartman, 2009; Machado, 2006; Moura, 2005; Paiva, 2006; Rodriguez, 2009), segundo os quais a educação deve ser entendida como potenciadora da valorização do indivíduo, garantindo-lhe o saber de uma educação continuada para toda a vida, ou seja, educação com o objetivo de transformação. A recomendação desse programa a outras pessoas é recorrente nas entrevistas, sendo identificada em seis participantes como sendo uma oportunidade dada às pessoas que ficaram muito tempo sem estudar, oportunidade para poder crescer tanto pessoal quanto profissionalmente. Nesse sentido, temos o Documento Base do PROEJA (2007), no qual fica clara a finalidade do programa: oferecer uma educação voltada para a formação da pessoa, para o desenvolvimento pleno e para seu aprimoramento profissional que lhe permita exercer com autonomia seu papel de cidadão.

Também encontramos respaldo em Friedrich et al. (2010) e Pereira (2010), para os quais o ensino supletivo funcionava como uma suplementação, uma reposição da escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e a qualificação sinalizando para a profissionalização, ou seja, uma “emenda” para um considerável atraso na aprendizagem, sentido encontrado em vários atos de falas dos jovens sobre o alcance social do PROEJA. O mesmo pode ser encontrado no Parecer nº 11 do CNE/CEB (2000), que

estipulou que a Educação de Jovens e Adultos tem tripla função: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora implica no resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada, sentido emergido nas práticas discursivas de D82: “[...] *para aqueles que não estão estudando, justamente pra pessoa ter novas oportunidades.*” Assim, o ensino não seria apenas supletivo, mas integral e substitutivo, tendo, inclusive, um caráter redentorista. A função equalizadora refere-se à perspectiva de exigência de inclusão social que a EJA abre para seus beneficiados: surge para eles como uma oportunidade de maior inclusão tanto no meio social quanto no mundo do trabalho. Por fim, a função qualificadora, a mais conhecida da Educação de Jovens e Adultos, refere-se à garantia de um saber e de uma educação continuada para toda a vida, corrigindo as distorções sociais, o que pode ser evidenciado no seguinte ato de fala

R106: *exatamente, pra todos os alunos, só que aí PROEJA é... por as pessoas trabalharem durante o dia, muitas vezes não ter tempo, muitas vezes não ter dinheiro pra pagar o curso, aí fica essa deficiência, aí isso daí seria é... o governo oferecer mais pessoas, que se tem mais pessoas pra trabalhar vai mais pessoas no aprendizado, aprendendo mais.*

Percebe-se em suas práticas discursivas que a maioria dos jovens participantes recomenda o PROEJA a *todos que não tiveram oportunidade*, àqueles que achavam que *não tinha mais nada a fazer na vida*. Ao se posicionarem assim, eles estão tomando para si um significado que faz parte de uma coletividade (Vygotsky, 1934/1993), já que representa o pensamento generalizante da maioria de seus colegas, que também afirmaram que voltar a estudar é uma oportunidade que lhes foi dada mais tarde.

Essas regularidades encontradas nas suas práticas discursivas explicam-se, segundo Molon (2009), pois, enquanto o sentido modifica-se dependendo do contexto e dos sujeitos, já que não é pessoal, mas constituído na dinâmica dialógica, o significado é mais estável e

preciso, uma vez que ele é convencional e dicionarizado, daí encontrarmos as mesmas significações nos nove participantes envolvidos neste estudo. Sendo o signo produzido nas relações sociais (Smolka, 2006), ele afeta os participantes nessas relações, estabelecendo o sujeito essas relações a partir do significado, pois este transita nas diferentes dimensões do sujeito, logo podemos confirmar que na significação a relação se dá entre os sujeitos constituídos histórica e socialmente.

Esses discursos encontrados nos atos de falas dos jovens, corroborando os achados na literatura sobre o tema, vêm confirmar o que a teoria de Vygotsky nos apresenta: a de que o homem é histórica e socialmente construído, moldado pela cultura que ele mesmo cria e é nas interações sociais que ele se constitui. Sendo o sujeito interativo, ele adquire o conhecimento a partir das relações inter e intrapessoais, ou seja, o conhecimento é proveniente dessas relações, construídas na interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio. Ao atribuírem o sentido de retomar o tempo perdido da escolarização com o PROEJA, esses jovens participantes estão partindo de uma relação individual e ao mesmo social, pois, na perspectiva Histórico-Cultural, o conhecimento é uma produção social advinda de uma atividade social, planejada, organizada em ações e operações e socializada (Pino, 2001, citado por Cavalcanti, 2005). Essa ação humana é produtora, já que por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento, ou seja, torna-se produção cultural e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento. Para Vygotsky a apropriação de conhecimentos pelos seres humanos é resultado da interseção entre aspectos da história pessoal e social, ou seja, somos resultantes do contexto sócio-histórico em que vivemos.

Quando os jovens percebem a importância do retorno à escolarização, eles acessam a consciência, que é a relação estabelecida entre a realidade exterior e a realidade interior e em seguida a externaliza, processo no qual a palavra desempenha importante meio de contato

social, ao mesmo tempo em que constitui o comportamento social e a consciência. Esse processo de tomada de consciência de si mesmo e o reconhecimento do outro é idêntica, conforme Vygotsky, pois, assim que temos consciência do outro, passamos a ter consciência de nós mesmos. Ou seja, ao tomar consciência de que o PROEJA é *uma porta aberta, oportunidade de poder crescer, justamente pra pessoa ter novas oportunidades*, dentre outros sentidos, confirmam-se as palavras de Hernández (2008), quando aponta que um dos elementos que estão estreitamente relacionados com a categoria subjetividade é a consciência, através da qual o homem se relaciona com o meio externo sendo um reflexo do seu mundo interno. A consciência, dentro da tese materialista dialética, é um conceito sobre o qual se constrói a categoria subjetividade. Ao perceber para o outro a importância desse programa, ele faz um movimento de fora para dentro, internalizando essa consciência que passou pela relação com o outro.

Além da recuperação da escolaridade, outro sentido atribuído ao PROEJA pelos jovens participantes foi a possibilidade de ter uma formação profissional. As histórias de vida que emergem de suas práticas discursivas são perpassadas pelo trabalho desde adolescentes e ascender profissionalmente é o objetivo da maioria deles, sentido que vai ao encontro de vários documentos que preconizam a educação de jovens e adultos como integração entre educação, trabalho e cidadania (Decreto nº 5.840, 2006; MEC, 2007; MEC, 1999). Pode-se perceber pelos atos de fala de Francisco que, quando ele ficou sabendo que o PROEJA proporcionava isso, procurou imediatamente a instituição e se inscreveu, pois queria muito ser um técnico em eletrotécnica, já que no seu trabalho lidava com comandos elétricos e era seu sonho um dia se qualificar nessa área.

Os sentidos que emergem das práticas discursivas desses jovens vão ao encontro do fundamento principal constante do decreto que criou o PROEJA, a saber: a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de

contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Esse nível de ensino é voltado para a preparação e orientação básica para a integração ao mundo do trabalho com as competências que garantam seu aprimoramento profissional. Também a CF/1988, em seu Art. 205, estabelece que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que pode ser percebido na fala de Sandro, quando ele deixa claro que sua expectativa com o PROEJA é sair com um certificado de conclusão do curso e se tornar um profissional qualificado e competente.

Ao atribuírem a significação do PROEJA como uma busca para a qualificação profissional, as práticas discursivas desses jovens corroboram a segunda função da EJA, contida no Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, qual seja, a função equalizadora, uma oportunidade de maior inclusão tanto no meio social quanto no mundo do trabalho. Ora, é justamente isso que nove dentre os dez participantes afirmaram em suas entrevistas, que não procuram apenas resgatar a escolaridade perdida, mas também estão em busca de uma formação técnica que lhes possibilite participar de forma plena no mundo. De acordo como Documento Base/2007, uma das finalidades dos cursos técnicos integrados deve ser proporcionar uma educação básica sólida em vínculo estreito com a formação profissional, assim ela deve ser pensada para integração social, aí compreendido o mundo do trabalho e a continuação dos estudos.

Zibas (1990) e Fogaça (1992), citados por Pino (2008), apontam que a educação básica e a formação profissional são relevantes no processo de inserção no mundo do trabalho, ou seja, mesmo que haja em qualquer país o fenômeno da empregabilidade de mão-de-obra desqualificada, isso não pode impedir as modificações nos sistemas de formação profissional, ela continua sendo um elemento fundamental no cenário atual, o que podemos

perceber pelos atos de fala de um jovem entrevistado: G38: *“li a apostila [...] e vi que era uma coisa que a gente precisava”*; G50: *“necessitava estudar, precisava ter novos estudos pra ter uma boa formação e porque minha filha nasceu aí eu tinha que ter uma profissão de prestígio”*.

Garon, ao se expressar assim a respeito do PROEJA, confirma o que encontramos dentro da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, ou seja, a importância que o trabalho assume na vida do sujeito (Furtado & Svartman, 2009), pois é a partir da atividade consciente de transformação do mundo que o homem forma sua consciência a respeito da realidade. A história de vida de Garon é perpassada pelo trabalho desde cedo: ele teve que abandonar os estudos aos 17 anos para trabalhar, pois sua mãe sofreu um acidente e ele precisou ajudar na renda familiar. Seu pai, assim como sua esposa, também trabalha. Ele busca no PROEJA um curso profissionalizante e a qualificação humana como forma de ampliar sua capacidade de trabalho, de “freelancer”, almeja, assim, uma profissão de prestígio, pois quer que sua filha tenha orgulho dele. Mais uma vez percebemos a importância atribuída por ele ao trabalho, importância também já mencionada por Frigotto (2010), que vê a qualificação humana como condição de satisfazer as necessidades do ser humano.

Ao se darem conta de que a qualificação profissional é importante e buscarem no PROEJA essa formação, Garon, assim como outros jovens participantes, confirmam a concepção vygotskiana da consciência como sendo a expressão individual e ao mesmo tempo social. Portanto os significados atribuídos por eles ao PROEJA mostram que o seu posicionamento no mundo passa pela sua individualidade, porém carregada da experiência refletida no social, uma vez que existem características individuais em relação à consciência, mas que são formadas historicamente e culturalmente, tudo passando pelo social.

Paulo identifica em seus atos de fala que o PROEJA era *a oportunidade pra muitos desses que não têm, não tiveram acesso à qualificação profissional é de reconhecer um curso*

como esse e além de concluir o seu Ensino Médio ser iniciado no mercado de trabalho e poder desenvolver aí, o que confirma as palavras de Sposito (2005, 2008) sobre a juventude também se fazer pelo trabalho. Também se percebe uma possibilidade de uma educação voltada para o trabalho e como possibilidade de crescimento pessoal, concepção presente na Psicologia Histórico-Cultural.

Além da busca de recuperação da escolaridade e da formação profissional, que foram os mais relevantes, identificam-se também nos repertórios interpretativos dos jovens participantes desta pesquisa outros aspectos importantes apontados como positivos em relação ao Alcance social do PROEJA. Garon, Paulo e Maria ressaltaram a importância da instituição, para eles o fato de ser uma instituição federal conta muito para enriquecimento do currículo.

Garon deixa emergir em seus atos de fala que precisava ter novos estudos para ter uma boa formação, uma profissão de prestígio, e a instituição lhe oferecia essa possibilidade. Além disso, queria ser reconhecido pela família. Percebemos aí o papel da escola como um espaço não só de escolarização e qualificação, mas também como valor de reconhecimento pessoal e social, dentro da abordagem Histórico-Cultural (Pino, 2008).

Rita aponta a oportunidade de adquirir mais conhecimentos e acredita que o PROEJA é a base de tudo que envolve estudo, o que já foi apontado por Paiva (2006) quando nos mostra que os processos de aprendizagem pelos quais passam os jovens de EJA não se restringem apenas à escolarização ou alfabetização, mas ao longo da vida.

Maria aponta como positivo o fato de ter se tornado mais desenvolvida nas entrevistas de trabalho e o fato de a instituição contar com bons professores, confirmando a escola como espaço de interações sociais, onde o jovem se encontre e amplie sua experiência de vida, fator levantado por Sposito (2005) e Pais (2003). Ao tomar consciência de que o PROEJA lhe proporcionou ser mais comunicativa, fato que a ajudou a se sair bem nas entrevistas de

trabalho, Maria nos remete à concepção de subjetividade em Vygotsky (Molon, 2009), que concebe o sujeito a partir das relações sociais. Também nos permite acessar a consciência, através da qual o homem se relaciona com o meio externo, pois é a partir da tomada de consciência do outro que temos consciência de nós mesmos. Maria reconhece que foi nesse contato social que ela se fez mais comunicativa e conseqüentemente muita coisa mudou na sua vida, ou seja, ela se constitui como sujeito social através da experiência no PROEJA.

A importância do PROEJA é significada por Paulo através do exemplo de si mesmo, que procurou essa modalidade de ensino para se qualificar e manifesta em suas práticas discursivas o desejo de que outras pessoas também possam fazer uso desse “bem”, ou seja, buscar elas também retomar a escolarização e se qualificarem para o mercado de trabalho. Nesse sentido, temos as palavras de Santos (2011), que vê consciência como forma de conhecimento do mundo, de se autoconhecer e de conhecer o outro. É, na perspectiva de Vygotsky (1934/1993), uma atividade externa que possibilita uma atividade interna.

5.1.2. Alcance social negativo.

Ainda analisando o alcance social do PROEJA, emergiram das práticas discursivas dos entrevistados alguns repertórios carregados de sentidos negativos. Foram recorrentes em suas falas vários aspectos que dificultaram a aprendizagem, tanto pela infraestrutura da instituição quanto pelos docentes. Ao retornarem à escola, traziam muitas expectativas em relação ao PROEJA, principalmente em relação ao ensino técnico.

Um dos aspectos mais relevantes levantados por todos os participantes foi a falta de aulas práticas e deficiência e/ou falta de laboratórios. Apesar de a parte teórica ter sido bem avaliada pela maioria, a parte prática do curso ficou aquém de suas expectativas, conforme se pode confirmar pelos atos de fala de G82

eu colocaria mais prática, mais laboratório, mais disciplina, tem muita coisa que esse curso precisaria que a gente não tem, a gente não tem laboratório de asfalto, a gente

não tem laboratório de solo, a gente não tem laboratório de física e acho que esse tipo de coisa é essencial, a gente aprende bastante com os livros na teoria, mas a prática é que molda.

Esses jovens trazem uma experiência de vida ao retornarem à escola e questionam essa educação fragmentada que recebem, confirmando o que Machado (2008) aponta como programas de baixa qualidade, de viés compensatório. Dario ressalta que a falta de aulas práticas atrapalha na hora de aplicar o conhecimento, por isso sugere sair do laboratório e ir para a prática; Francisco apontou que, nos poucos laboratórios que havia, muitas coisas estavam quebradas; Maria percebeu que havia poucas aulas práticas; Sandro ressaltou que aula prática faz muita falta para fixar a teoria. Enfim, é recorrente em suas práticas discursivas a observação dessas deficiências, o que confirma as palavras de Machado (2006) sobre os cursos de educação de jovens e adultos serem aligeirados e compensatórios, que camuflam a verdadeira aprendizagem. Esses jovens procuraram essa modalidade de ensino para desenvolverem suas capacidades e melhorarem suas competências técnicas ou profissionais através de processos de aprendizagem, mas com qualidade, conforme preconiza a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999). Também é importante ressaltar que o processo ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em outros espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos específicos (MEC, 2007).

Ao se darem conta de que a instituição deveria oferecer mais, confirmamos o que Dayrell (2008) diz sobre não bastar o acesso à escola, mas a garantia de qualidade oferecida por essa escola. Os jovens estão conscientes de que o que lhes é oferecido ali não é suficiente para sua formação profissional, o que mais uma vez nos remete à concepção de consciência de Vygotsky sendo construída e originada socialmente, sendo também uma experiência duplicada, já que se externaliza no contato social (Molon, 2009).

Outra deficiência apontada por vários entrevistados foi em relação aos professores. Francisco deixa claro em seus atos de fala que os professores não estavam preparados para trabalharem com esse tipo de aluno, ou seja, já “ultrapassados” da idade. Maria diz que alguns professores não se importavam com eles, com seu aprendizado, queriam que eles já chegassem à escola sabendo. Rita afirma que alguns estavam ali apenas por causa do dinheiro. Tiago aponta o fato de muitos professores não terem qualificação para atuarem na educação de jovens e adultos e acredita que muitos colegas desistiram do curso devido a isso, conforme se percebe neste ato de fala

T123: não é fácil por motivo dos professores, né, os professores chegavam lá arrogante, né, muitos alunos desistiram por causa dos professores, chegavam cansado do serviço, ia para escola, no instituto, chegavam lá a arrogância dos professores, não ensinavam direito, sem querer ensinar, jogavam a gente pra lá, jogavam a gente pra lá, muitos desistiram por causa disso.

Segundo suas práticas discursivas, alguns professores não estavam capacitados para lidarem com alunos de EJA, confirmando o pensamento de Freire (1987) ao se referir aos profissionais que lidam com esse tipo de educação, ou seja, ele chama a atenção sobre a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz da vida para a escola, já que ele é um sujeito histórico-social. A prática educativa deve partir de uma reflexão crítica, caso contrário estar-se-á apenas reproduzindo um discurso vazio, e a prática torna-se uma reprodução alienada, sem questionamentos. Também Alvares (2010) nos chama a atenção para as especificidades desse público, que não podem ser tratados como adolescentes, já que retornam à escola carregados de experiências de vida que devem ser consideradas por todos que atuam no programa. Para Antônio, também a falta ou troca de professores dificultava muito o processo de aprendizagem, pois as aulas não eram repostas depois e, quando vinha

outro professor, este recomeçava o que havia sido dado anteriormente, ou seja, eles acabavam vendo praticamente o mesmo conteúdo.

As condições de aprendizagem levantadas acima pelos jovens entrevistados encontram respaldo em Castro et al., (2010), em Machado et al., (2008), em Moura e Henrique (2012), que apontam a dificuldade de materialização da educação integrada, pois seria necessário desmistificar as concepções de que esses sujeitos são meros reprodutores, não sendo considerados capazes e críticos. Também Rodriguez (2009) ressalta o sentido de educação para inclusão, para poder transformar o indivíduo através de uma educação que potencializa a consolidação de identidades, seja individual ou coletiva e não apenas assistencialista, que é o que os jovens entrevistados deixam transparecer em seus atos de fala quando percebem essas deficiências nos cursos que fazem. Quando atribuem sentidos negativos ao curso, os jovens sabem de que lugar estão falando, de um lugar que lhes é de direito constitucional. As políticas públicas voltadas para atender a esse público de EJA devem respeitar as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas desses jovens, conforme o Documento Base (MEC, 2007) e Vygotsky (1934/2007). Ao perceberem que alguns professores não estavam preparados para lidar com esse tipo de aluno, os jovens se dão conta que não estão sendo respeitadas essas dimensões sociais, cognitivas e afetivas, pois deles é cobrado por parte dos professores que já eram *para chegar lá aprendendo*, ou seja, se havia uma defasagem escolar, como poderiam já dominar o conteúdo?

Um aspecto importante quando se assume um programa de EJA é o de investigar as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme já apontava Freire (1987) e Alvares (2010); como produzem/produziram os conhecimentos que portam; como articular esses conhecimentos prévios com aqueles disseminados pela escola; como interagir com as práticas pedagógicas dos professores. Ao perceberem que *os professores não tavam preparados pra mexer com esses tipos de alunos já ultrapassado da idade; sempre trocava os*

professores; outro que vinha praticamente a mesma coisa, os jovens entrevistados corroboram o que Castro et al. (2010), Dayrell (2008) e Machado (2006, 2008) dizem em relação aos cursos de EJA serem aligeirados e compensatórios, não proporcionando a verdadeira aprendizagem, ou seja, os professores não são comprometidos com o fazer pedagógico, não levam em consideração as particularidades desses sujeitos que chegam à escola já com uma bagagem bem grande de conhecimentos e experiências.

Ainda com respaldo no Documento Base (MEC, 2007), os professores deveriam ter uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, entretanto não é o que se constata realmente, não basta ter qualificação profissional para atuar em cursos de EJA, pois há que se ter sensibilidade para compreender que esse público requer mais que transmissão de conhecimentos. Os professores precisam compreender o universo singular que compõe a realidade desse público, a fim de favorecer o seu aprendizado e sua inserção no ambiente escolar. Ora, pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados, percebe-se que isso não ocorre, que não há uma formação sólida e continuada dos docentes para trabalharem com jovens e adultos. Ressaltamos aqui que se trata de um público diferenciado, que têm suas peculiaridades e especificidades que devem ser levadas em consideração para que realmente aconteça a educação como concebe Freire (1987), com o objetivo da formação da cidadania, da valorização da educação em suas várias modalidades e faixas etárias.

A subjetividade que emerge dessas observações em relação às deficiências na operacionalização dos cursos de PROEJA é a de sujeitos que se constroem no social, nos quais se percebem marcas da singularidade, presente na teoria vygotskiana em relação à concepção do sujeito. Quando os jovens demonstram insatisfação por causa dessas falhas e principalmente quando apontam sugestões de melhorias dentro do programa, materializa-se nesse momento a consciência, pois, para Vygotsky (1934/1993), ela emerge quando há um direcionamento interno para a realidade externa, ou seja, a partir da sua experiência

individual, os jovens participantes referem-se à experiência encontrada no meio social através do contato com outros sujeitos.

As práticas discursivas dos entrevistados mostraram que os sentidos (Bakhtin, & Voloshinov, 1997; Elichirigoity, 2008; Molon, 2009; Spink, 2004; Vygotsky, 1934/2007) acerca do PROEJA do IFMT são vários, já que não têm a estabilidade do significado, pois mudam conforme os sujeitos e o contexto, porém possuem uma regularidade. No alcance social positivo, todos os participantes foram unânimes quanto à significação do PROEJA: retomada da escolarização mais uma formação profissional. Em relação ao alcance social negativo, também houve certa regularidade: oito dos dez entrevistados apontaram essas falhas nos cursos de PROEJA e apenas dois não atribuíram sentido negativo ao programa. Isso nos leva a concluir que esse programa possui um grande alcance social, entretanto, há que se pensar em uma educação que permita a esse público retomar seus estudos de forma que possa transformar a própria realidade, proporcionando-lhes maior inclusão social, seja na vida pessoal ou profissional.

Nesse sentido, o pressuposto de que as práticas docentes levam em consideração as particularidades desse público de PROEJA não foi confirmado, uma vez que, pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados, alguns professores não os viam em suas especificidades, mas tratavam-nos como alunos regulares, cobrando deles posturas e conhecimentos que não condiziam com suas condições de alunos que retornavam tardiamente à escola.

5.2. Motivos do retorno

As necessidades financeiras levaram a maioria dos jovens participantes desta pesquisa a abandonar a escola ainda adolescentes, muitas vezes para ajudarem no sustento da família ou mesmo para sustentarem a si próprios. Apenas um participante declarou na entrevista que não abandonou os estudos. Garon precisou assumir parte da renda familiar, pois sua mãe sofrera um acidente e ele teve que parar de estudar para trabalhar; Dario alegou ter ficado três

anos afastado da escola por não ter conseguido conciliar trabalho e escola; Francisco morava com o pai, que não tinha emprego fixo e, como ele era o mais velho, parou de estudar para ajudar no sustento da família; Tiago disse que se casou muito jovem, por isso precisou abandonar os estudos para assumir as despesas da família e não conseguiu, na época, conciliar estudo e trabalho.

Ao considerarmos a juventude como uma construção social, histórica e cultural (Novaes, 2008; Sanchis, 1997), percebemos que os participantes deste estudo confirmam o que Carrano (2007) aponta sobre nem todos os jovens terem a mesma condição juvenil, ou seja, nem todos vivem a sua juventude de maneira homogênea. Eles exemplificam o que Alberto (2002), Alberto e Santos (2011) e Santos (2012) chamam de inserção precoce no trabalho, pois, para esses jovens do PROEJA, as responsabilidades da vida adulta chegaram mais cedo. A necessidade de trabalhar os diferencia de outros jovens que podem passar mais tempo sob a dependência dos pais, ou que permanecem mais tempo no sistema escolar, que protelam o casamento, como bem assinalam Camarano et al. (2006) e Souza (2011).

O fato de esses jovens terem interrompido os estudos para ingressarem precocemente no mercado de trabalho nos remete aos estudos que o NUPEDIA vem desenvolvendo a respeito das implicações do trabalho precoce em crianças e adolescentes. Mesmo sendo uma atividade proibida por lei (CF, 1988; ECA, 1990), o trabalho precoce é uma realidade em nosso país (Alberto, 2002; Alberto & Santos, 2011; Santos, 2011; Sousa & Alberto, 2008). Uma das implicações, além da privação das condições de pleno desenvolvimento, encontra-se no plano social, pois o trabalho precoce (Sousa & Alberto, 2008) implica danos à escolaridade, o que pode ser comprovado pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados que foram obrigados a interromper os estudos na adolescência para trabalharem.

Os jovens desta pesquisa confirmam o que Bourdieu (1983/2003) aponta sobre compararmos jovens de diferentes camadas sociais. Ao fazermos essa comparação,

certamente encontraremos características diversificadas entre eles. Enquanto uns estão experimentando a juventude, outros estão em busca de sobrevivência, como foi constatado nas entrevistas com os jovens participantes deste estudo, daí não se poder falar de uma juventude homogênea, mas de uma multiplicidade delas (Parra, 2004). Também Dayrell (2003) chama a atenção sobre não haver um único modelo de jovem, o que nos leva a compreender a juventude no plural, o que atrela a noção de juventude à de sujeito social. Quando apontam a necessidade de trabalhar como principal motivo do abandono da escola, os jovens entrevistados confirmam o que os autores acima disseram sobre as concepções de juventude atualmente.

O desejo de melhorar de vida, de ascender profissionalmente ou ter uma qualificação profissional, de retomar os estudos, foram os principais motivos que levaram esses jovens a retornarem à escola. A instituição escolar é o espaço que amplia a experiência de vida do jovem e que pode culminar na sua inserção no trabalho (Sposito, 2005). Também nesse sentido temos as palavras de Carrano (2007), que nos aponta que a presença de jovens na EJA expressa que a educação faz parte de seus projetos de vida, assim como o trabalho. Nessa mesma linha, podemos nos apoiar em Andrade (2004), que ressalta que a EJA é uma forma de inclusão nos direitos político-econômico-sociais.

A busca pela qualificação profissional tem respaldo em Pino (2008), segundo o qual a educação básica e a formação profissional são relevantes no processo de inserção profissional, o que pode ser constatado quando um participante deixa emergir em suas práticas discursivas quando justificou por que voltou a estudar

D32: porque hoje a exigência do mercado de trabalho é por pessoas qualificadas, então se você não estuda, por mais que você seja um bom profissional você não consegue arrumar um bom trabalho, um bom salário, então por causa dessas exigências mesmo e também por uma perspectiva de futuro.

Ainda tomando como referência Pino (2008), a formação profissional, apesar de não garantir inserção ou bons postos de trabalho, continua sendo elemento fundamental na inserção no mundo do trabalho, razão pela qual esses jovens retornaram à escola depois de ficarem bastante tempo parados.

Os jovens do PROEJA participantes da pesquisa têm consciência de que o mercado valoriza não só a experiência, mas também a formação profissional, apesar de haver evidências, conforme ressalta Rocha (2008), de que o mercado valoriza mais nos jovens a experiência em detrimento da escolaridade. Mesmo assim, eles buscam se qualificar, pois não querem apenas um emprego, querem também ser valorizados profissionalmente. Portanto, em busca dessa valorização, voltam à escola, pois atribuem a si mesmos as causas de sua incapacidade de permanecerem nos postos de trabalho ou de ascenderem profissionalmente, visão encontrada em Gonçalves (2008) e Lehman (1998), citados por Thomé et al. (2010), e em Frigotto(2010).

Essa busca pela escolarização como ponte para o mercado de trabalho vem confirmar o que Frigotto (1986) diz sobre a educação ser tratada como capital humano, como produtora de capacidade de trabalho e de melhoria de renda. Logo, o indivíduo seria uma combinação de educação e trabalho, sendo delegada a ele mesmo a responsabilidade desse investimento. Deste modo, o que as práticas discursivas desses jovens revelam é que a escola estaria inserida nesse movimento do capital, conforme ressalta Frigotto (1986), ou seja, ela estaria servindo aos interesses da sociedade capitalista. Encontramos respaldo também em Ruckstadter (2005), que vê, do ponto de vista do capital humano, a escola procurando atender ao mercado de trabalho e, caso houvesse fracasso, a responsabilização recairia sobre a escola ou sobre os próprios indivíduos.

Nesse sentido a escola não estaria cumprindo seu papel, pois a qualificação, no entender de Frigotto (2010), não é se subordinar às leis do mercado e sim desenvolver

condições capazes de ampliar a capacidade de trabalho como condição para satisfazer as múltiplas necessidades do ser humano, já que a educação é um direito do cidadão. Sendo um direito, ela não poderia, portanto, ser mercadoria de troca, pois estaria agredindo a sua condição humana.

Essa busca pela educação como um direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional atende o que está na CF (1988), na LDB (1996), no Decreto 5.840 (2006). Uma das funções preconizadas pelo Parecer nº 11 do CNE (2000), qual seja, a função equalizadora, pode ser confirmada pela busca por parte desses jovens por um curso de PROEJA no IFMT, função essa que se refere à perspectiva de exigência de inclusão social que a EJA abre para seus beneficiados: surge para eles como uma oportunidade de maior inclusão tanto no meio social quanto no mundo do trabalho.

A busca pela escolarização e pela formação profissional não é tudo para os jovens entrevistados. Encontramos nas práticas discursivas de Francisco, Luís, Maria, Rita e Dario que voltaram a estudar também para *ter uma perspectiva de futuro, chance de recuperar o tempo perdido, encontrar um salário compatível com as necessidades, ter mais conhecimento, para não ficar parada, para poder continuar os estudos*. A escola é vista por esses jovens como o lugar onde eles podem desenvolver suas potencialidades de aprender e de crescer, seja profissional ou pessoalmente. O significado da educação vai além de uma certificação, a busca pelo conhecimento faz parte da constituição da subjetividade do sujeito. No contato com o outro, no espaço escolar se dá a relação entre os sujeitos que são histórica e socialmente construídos (Molon, 2009).

Ao perceberem a escola como possibilidade de futuro, de aquisição de conhecimentos, de perspectiva de continuação dos estudos e de crescimento, eles transformam o que era estável nos significados para a dinâmica dos sentidos, ou seja, cada jovem atribui sentido

particular à sua volta aos estudos, sentidos relacionados às emoções, aos sentimentos e também à razão, mesmo que esses sentidos sejam impregnados do social (Molon, 2009; Smolka, 2006), pois os sentidos também são determinados pelos contextos sociais (Máximo, 2012).

Apesar de identificar em suas práticas discursivas que o trabalho implicou na interrupção dos estudos, esses jovens têm consciência de que o trabalho é condição para serem incluídos socialmente. Por isso, o trabalho continua sendo importante em suas vidas, tanto é que fazem a ligação entre escola e formação profissional. Essa tomada de consciência por parte deles acontece a partir das relações estabelecidas socialmente, como experiência duplicada, de si mesmo e do social (Molon, 2009). A tomada de consciência se dá a partir da consciência que eles têm dos demais (Toassa, 2006).

O que esses jovens buscam no PROEJA é a formação para a vida e, dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o trabalho assume vital importância (Furtado & Svartman, 2009). A atividade consciente de transformação do mundo forma a sua consciência a respeito da realidade. Desse modo, podemos compreender como os jovens participantes se concebem como sujeitos ao retornarem à escola em busca não apenas da elevação da escolaridade e da formação para o mundo do trabalho, mas também para a vida.

Quando se dão conta de que o mercado de trabalho exige não apenas pessoas qualificadas, mas também escolarizadas, os jovens confirmam o que Freire (1987) dizia sobre o sujeito ser integrado à sociedade e não excluído, marginalizado. Rodriguez (2009) também traz sua contribuição quando ressalta que os sujeitos excluídos podem se tornar seres subordinados e força disponível e barata no mundo do trabalho. É essa consciência, a de não se subordinarem às leis do mercado, que os jovens entrevistados têm quando procuram um curso de PROEJA.

As práticas discursivas desses jovens nos levam a perceber que a consciência deles em relação à necessidade de estudar apontam uma retomada histórica do que já viveram, o que os leva a dar importância aos estudos e à formação profissional. Nesse sentido, já apontavam Crispim e Godoy (2010) em relação às exigências do mercado de trabalho pela qualificação profissional escolarizada. São também conscientes de que para eles a inserção ou permanência no mercado é um desafio, por isso procuram recuperar o “tempo perdido” através do PROEJA.

Podemos também nos reportar a Frigotto (2005), que aponta a educação como potenciadora do desenvolvimento do ser humano, de modo que satisfaça suas múltiplas necessidades. Rocha (2008) também vê a participação no mercado de trabalho como uma condição para a realização do indivíduo e para esses jovens do PROEJA, conforme emergiram em suas práticas discursivas, ser participante nesse mercado é uma condição para sua realização como sujeito. Portanto o PROEJA é a porta aberta para a continuidade dos estudos e para a qualificação profissional.

Percebemos também que o PROEJA, para esses jovens, representa uma perspectiva de futuro, uma chance de recuperar o tempo perdido. Esse discurso nos revela que a consciência desses jovens emerge a partir das suas necessidades, ou seja, para não continuarem na condição de excluídos, eles procuram redirecionar suas vidas (Vygotsky, 1934/2007) através do retorno à escola. Exemplo dessa tomada de consciência é o ato de fala de D32: *então se você não estuda, por mais que você seja um bom profissional você não consegue arrumar um bom trabalho*. Ao se conscientizar da importância da sua volta à escola, esse jovem faz o movimento de apropriação de conhecimentos que, na teoria vygotskiana, é resultado da interseção entre os aspectos pessoais e sociais, ou seja, confirma o ser sócio-histórico que somos.

O PROEJA, nesse sentido, tem um significado para os jovens entrevistados, que, como bem reportou Machado (2006), buscam nessa modalidade de ensino o direito que lhes foi negado anteriormente, o acesso à educação básica, a continuação dos estudos e também a oportunidade de qualificação profissional. Além desse desafio de inserção profissional, esses jovens buscam também melhores condições de vida, o que pode ser verificado pelo ato de fala de L38: *encontrar um salário compatível com as necessidades*. Portanto, a escola e o trabalho são projetos que estão presentes na vida desses jovens entrevistados.

Outro pressuposto, o de que o PROEJA/IFMT promove a recuperação da escolaridade e a qualificação profissional, pode ser percebido pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados discutidas nas categorias Alcance social positivo e Motivos do retorno. O significado atribuído por eles a esse programa é de que conseguiram (os egressos) ou conseguirão (os ingressantes) terminar o Ensino Médio e também obter uma certificação profissional de nível técnico.

5.3. Melhoria das condições de vida

As condições de vida de muitos jovens entrevistados do PROEJA/IFMT não eram, segundo suas práticas discursivas, muito boas. A maioria deles interrompeu os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família e, como não tinham qualificação profissional, muitos se submeteram a trabalhos pesados e mal remunerados. Confirma-se pelos seus discursos o que relata o UNICEF (2011) sobre ser a baixa escolaridade uma vulnerabilidade que provoca a exclusão de jovens, já que limita o acesso à educação, direito fundamental de todo cidadão.

Francisco, Luís e Tiago relatam que, antes de estudar no PROEJA, passavam por muitas dificuldades financeiras, motivo pelo qual foram obrigados a abandonar os estudos para trabalhar. Francisco contou que não possuía carro, não tinha condições de levar a família em um restaurante. Para complementar a renda, ele disse que sacrificava sábados e domingos fazendo trabalhos extras, mesmo assim o que ganhava dava apenas para suprir as

necessidades básicas da família. Luís também deixa emergir em seus atos de fala que antes sua renda era incompatível com suas necessidades, morava de aluguel, longe da empresa onde trabalhava, precisava tomar até quatro ônibus por dia. O seu salário dava apenas para a manutenção da casa. Tiago disse que antes do PROEJA sua renda era insuficiente para as necessidades da família.

Essas condições de vida confirmam as palavras de Carrano (2007) sobre os jovens viverem sua condição juvenil de formas diferenciadas, enquanto uns estão na escola, outros já estão no mundo do trabalho em busca da sobrevivência e satisfação das necessidades materiais. Como não possuem qualificação profissional, acabam ocupando vagas de trabalho disponíveis, muitas vezes de trabalho precário e mal remunerado, deixando para mais tarde a continuação dos estudos. Esse lugar social dos jovens é confirmado por Dayrell (2007) e por Sposito (2005), ou seja, a juventude também se faz pelo trabalho.

Francisco e Luís disseram que, depois do PROEJA, suas vidas mudaram bastante. Francisco conseguiu comprar o carro que tanto sonhava, além de poder desfrutar de lazer, conforme se percebe pelos seus atos de fala

F62: hoje eu tenho carro pra andar coma família, hoje eu tenho uma moto pra trabalhar, né, hoje eu faço coisas que, fim de semana hoje eu pego minha família e consigo falar “vamos na Chapada”, hoje eu pego ela e vou e chego lá tem como sentar num restaurante e comer, coisa que nós nunca fizemos isso.

Essa satisfação em relação à melhoria de suas condições de vida pode ser confirmada em Frigotto (2010), quando afirma que a qualificação humana também diz respeito à capacidade de o sujeito se fazer pelo trabalho de modo que este seja vivido como condição de satisfazer suas múltiplas necessidades.

Luís disse que a empresa passou a pagar melhor, por isso ele conseguiu uma renda que lhe permitiu ter uma casa, uma moto, além de poder proporcionar para a família melhores

condições de vida. Tiago reconhece que, depois que se formou no PROEJA, além de ter mais conhecimento para atuar no trabalho, sua renda aumentou e ele pode fazer para a família coisas que antes era impossível. Sandro e Garon reconhecem que o PROEJA lhes deu condições de melhorar até mesmo a vida familiar. Antônio e Garon já projetam para o futuro profissões que lhes possibilitem trabalhar em postos melhores e terem uma rotina menos cansativa como a que têm atualmente.

Comprendemos que essa consciência dos jovens a respeito de sua formação se deu dentro de um contexto social experimentado anteriormente e, em seguida, pela vivência na escola, sendo através do contato social que essa consciência é construída (Molon, 2009). A tomada de consciência se deu pela relação estabelecida entre a realidade exterior e a realidade interior. Ao se darem conta de que o seu trabalho não lhes proporcionava o que gostariam, esses jovens fazem o processo de internalização desses fatos, refletem sobre isso e, em seguida, externalizam em um trabalho intelectual (Vygotsky, 1934/1993). Desse modo, essa tomada de consciência permitiu-lhes afastar-se do mundo para poder melhor compreendê-lo (Santos 2011). Percebendo que o PROEJA lhes propiciou melhores condições de vida, esses jovens apropriam-se do social, recriam-no individualmente e o externalizam através da linguagem (Vygotsky, 1934/1993).

Outro fator apontado por Francisco, Luís, Sandro e Garon como melhoria das condições de vida depois que ingressaram/concluíram o curso de PROEJA foi não ter que se submeterem mais a trabalhos cansativos, pesados ou de menor “prestígio”. Pode-se perceber pelos atos de fala de Francisco que antes fazia serviço pesado na empresa, como quebrar paredes e, assim que se formou, suas condições de trabalho melhoraram, conforme se percebe pela fala

F86: por que a partir do momento que eu me formei eles falou “oh eu preciso que você me arrume um pedreiro e um ajudante pra você agora, porque você agora não

vai mais fazer isso sozinho”. Quer dizer, me tirou de um serviço mais bruto, né, e me considerou como um técnico de eletrotécnica...

Essa mudança para melhor está inscrita no Documento Base do PROEJA (MEC, 2007), ou seja, a formação humana que permita ao cidadão compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida.

Garon disse que não tinha uma profissão, trabalhava como “freelancer”, como garçom, diarista, dentre outras, o que confirma o que Crispim e Godoy (2010) apontam como consequência da mão-de-obra pouco escolarizada: ou o desemprego ou a precarização do trabalho. No caso dos jovens entrevistados, ocorre a segunda, já que todos afirmaram estar trabalhando antes e na época da entrevista. Também encontramos respaldo em Aquino (2009), que afirma que os jovens não escolarizados ou não qualificados acabam por se submeter a empregos de má qualidade ou mal remunerados.

Mesmo não relatando melhorias efetivas das condições de vida, outros jovens entrevistados deixaram emergir em suas práticas discursivas que suas vidas mudaram para melhor depois que começaram o curso de PROEJA e acreditam que futuramente essa mudança será mais significativa. Sandro e Garon desejam poder propiciar uma vida mais digna à sua família; Antônio espera poder trabalhar em cargos melhores e uma rotina menos cansativa; Dario tem expectativas de um salário maior, de melhores condições de trabalho; Maria relata que conseguiu um trabalho melhor que o de doméstica que fazia antes.

Esse fato de tentar recuperar através do PROEJA aquilo que não foi possível no passado, de que a vida poderia ser diferente se tivessem estudado e se qualificado, desperta nesses jovens a tomada de consciência que é desencadeada através da vivência, o que vem confirmar o que Toassa (2009) aponta como sendo o modo como o sujeito compreende a realidade exterior e a si próprio. Para Vygotsky (1934/2007), a vivência deve ser entendida

como a unidade da personalidade e o meio e a consciência advinda dessa vivência é desencadeada diante de desafios, de necessidades de preparação para mudança da situação.

Esses jovens do PROEJA fazem uma análise da vida que tinham antes e estabelecem uma comparação com a que têm hoje ou pretendem ter no futuro. Nesse processo, encontra-se o papel da escola, já que eles situam o curso de PROEJA como marco divisor das condições de vida. Dentro da teoria vygotskiana, o homem é determinado histórica e culturalmente, sendo resultado da sociedade em que vive, não como produto acabado, mas em construção. Logo sua vivência é carregada de valores sociais, de acontecimentos particulares, a relação do interior do sujeito com um elemento da realidade. Portanto a tomada de consciência (Toassa & Souza, 2010) está presente no desenvolvimento das vivências.

Cada jovem entrevistado traz uma história de vida particular, porém, na perspectiva histórico-cultural, ele é também um indivíduo social, real, concreto, sendo sua singularidade constituída no grupo social. Através do reconhecimento do outro (Molon, 2009), dá-se o autoconhecimento, processo possível através da consciência que se tem desse outro. Nesse sentido, o IFMT tem papel relevante nessas perspectivas de futuro dos jovens em relação ao PROEJA. Eles têm a consciência de que a falta de escolarização e de formação profissional são os motivos pelos quais muitas oportunidades lhes foram negadas no passado, inclusive oportunidades garantidas constitucionalmente (CF, 1988). Todavia, essa consciência também lhes permite agora buscar novas perspectivas de futuro através da retomada da escolarização e da qualificação profissional que o PROEJA lhes proporcionará.

5.4. Inserção no trabalho

Pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados, pôde-se perceber que um dos motivos pelos quais eles retornam à escola, além da recuperação da escolaridade já mencionada anteriormente, é a busca pela formação profissional e a conseqüente inserção no mundo do trabalho. Apesar de todos os participantes já trabalharem à época da entrevista,

todos buscavam algo mais: bons postos de trabalho, seja em relação ao salário, seja em relação a melhores condições de trabalho. Nesse sentido, viram no PROEJA um caminho para alcançarem esse objetivo.

Os quatro jovens que já haviam concluído os respectivos cursos, Tiago, Francisco, Luís e Paulo, disseram que a formação adquirida no PROEJA foi decisiva para sua ascensão no trabalho. Tiago disse que entrou mais qualificado na sua área e apontou que um *curso técnico abria muitas portas*. Paulo relatou que estava trabalhando em outra área, porém tinha curiosidade de trabalhar na área em que fez o curso e, assim, teve oportunidade de se qualificar, de adquirir certa experiência que lhe abriu as portas do mercado de trabalho. Francisco expressa em seus atos de fala que o PROEJA contribuiu totalmente para sua ascensão no mercado e relata que, na empresa em que trabalhava, assim que se formou, *pediram a carteira de trabalho para aumentar o salário e também colocar na profissão correta*. Luís também disse ter procurado no PROEJA uma formação técnica e teve a oportunidade de entrar para a área na mesma empresa em que estava antes, porém em um cargo melhor, *só fica abaixo de engenheiro*.

Essas práticas discursivas vão ao encontro de uma das finalidades do PROEJA: oferecer uma educação voltada para a preparação e orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e, conseqüentemente, sua inserção/integração. Nesse sentido, também cumpre o que dizem os PCNs (MEC, 1999) e a LDB (1996) sobre a escola possibilitar aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões da cidadania e do trabalho, já que o fim da educação é preparar o cidadão para ser participante na vida política e produtiva do país.

O que se pode perceber nas práticas discursivas dos jovens citados acima é que eles não almejavam apenas um posto de trabalho, mas queriam ser profissionais competentes e que fossem reconhecidos por isso. Essa constatação por parte deles confirma o que Pino

(2008) diz a respeito de a formação profissional ser vista como resposta estratégica aos problemas das modificações econômicas, da busca pela qualidade e da competitividade. Também Zibas (1990) e Fogaça (1992), citados por Pino (2008), apontam a educação básica e a formação profissional como relevantes no processo de inserção no mundo do trabalho.

O trabalho, dentro da teoria vygotskiana, assume papel fundamental, pois através dele o homem adquire o reflexo consciente da realidade. Na construção do sujeito, o trabalho surge como possibilidade de acesso à cidadania e, para o jovem, ele é um aspecto estruturante, pois é, segundo Frigotto (2010), a forma com a qual o homem produz suas condições de existência. Os conhecimentos advindos do trabalho refletem as ações humanas e medeiam a relação indivíduo-mundo (Alvares, 2010; Frigotto, 1986). As práticas discursivas dos jovens entrevistados revelam o que dizem Frigotto (2010) e Vygotsky (2001) sobre a educação ser uma prática social, uma atividade humana e histórica nas relações sociais, ou seja, trabalho e escola estão interligados. Os jovens entrevistados creditam à sua formação as oportunidades que surgiram no mundo do trabalho. Luís disse que o curso de PROEJA *contribuiu cem por cento* para ele ter uma profissão que não tinha, pois antes vivia sem muitas expectativas. Paulo reconhece que o PROEJA lhe proporcionou essa qualificação e que lhe abriu as portas para o mercado de trabalho na área da construção civil.

Dario, Maria, Rita, Sandro, Antônio e Garon, ainda não formados, também expressaram que as oportunidades de trabalho surgiram assim que começaram um curso de PROEJA. Para Dario, outras portas se abriram e ele teve uma perspectiva de condições de trabalho melhor; Garon deixou de ser “freelancer” para trabalhar em um escritório de projetos e em uma empresa de pavimentação; Maria disse que antes trabalhava como doméstica em casa de família, mas, assim que voltou a estudar, conseguiu um trabalho melhor, em um supermercado; Sandro disse que o certificado de uma instituição federal com certeza abrirá portas e ele encontrará trabalho com mais facilidade; Antônio começou a trabalhar na área do

curso um ano depois que começou a estudar e conheceu várias pessoas do ramo que proporcionaram indicações de trabalho.

Essas constatações por parte dos jovens entrevistados confirmam as palavras de Sposito (2005) e Dayrell (2007), que afirmam que o trabalho constitui a juventude e que escola e trabalho não são excludentes, pois esses jovens trabalhavam antes e agora conseguiram conciliar trabalho e estudo. Também Carrano (2007) chama a atenção para a presença de jovens em programas de EJA, comprovando que a escola também faz parte de seus projetos de vida, ao lado do trabalho (Vygotsky, 2001). Os jovens que procuram a EJA não voltam à escola apenas em busca da escolarização, perdida principalmente por motivos de trabalho, mas também retornam para satisfazer suas necessidades materiais. Nesse sentido, o trabalho tem novamente um papel central nas suas vidas.

A busca pela profissionalização tem respaldo na LDB (1996), que reconhece a necessidade da vinculação da educação ao mundo do trabalho, já que o objetivo da educação é propiciar ao cidadão condições de participar ativamente na vida produtiva do país. Ao tratar do Ensino Médio, essa lei afirma a necessidade de articular a educação de jovens e adultos com a educação profissional. O trabalho é, para esses jovens entrevistados, condição de cidadania e assume grande importância na sua constituição como sujeito (Frigotto, 1986). A forma como esses jovens se posicionam em relação à formação profissional e à sua integração no mundo do trabalho confirma a importância do trabalho como ação transformadora no mundo (Vygotsky, 1934/2007) e a constituição do sujeito que se dá na relação dialética sujeito/sociedade, sempre perpassada pelo trabalho.

A representação que esses jovens fazem da escola é construída dentro da própria escola e também nas relações sociais, por meios de suas expectativas e das expectativas de outros. Garon deseja ter uma profissão de “prestígio” para que sua filha o chame de “pai”. Ou seja, a partir dessa consciência que Garon tem de sua formação, percebe-se que o saber é, ao

mesmo tempo, particular e social, pois toda relação com o saber é também relação consigo, relação com o mundo e com o outro (Alvares, 2010). O sentido atribuído por Garon à sua formação profissional está diretamente ligado ao sentido que ele atribui a si mesmo, à sua busca por uma profissão que não tinha no passado.

Nesse sentido, dentro da perspectiva vygotskiana, temos que o desenvolvimento psicológico do sujeito está diretamente vinculado ao seu aprendizado, proporcionado pela escola, que exerce papel importante na promoção desse desenvolvimento. O sentido atribuído por Garon ao PROEJA como um caminho para a formação profissional leva em conta elementos da subjetividade individual dentro de um mesmo espaço social (González Rey, 2003), pois os sujeitos compartilham sentidos e significados a partir de vivências subjetivas, singulares, elementos que fazem parte do desenvolvimento humano. Enquanto outros jovens buscam no PROEJA melhores condições financeiras, Garon deseja satisfazer uma necessidade individual, ligada à família, ou seja, que ele seja motivo de orgulho por parte de sua filha ainda recém-nascida. Essa particularidade confirma o conhecimento como sendo indissociavelmente singular e social (Alvares, 2010), ou seja, uma relação consigo mesmo e com o outro. As representações que ele faz da escola são construídas não só na escola, mas também na família e nas relações com os outros, por meio de suas próprias expectativas e das expectativas do outro.

Nas práticas discursivas de Paulo, Antônio, Rita e Dario percebe-se o discurso do capital humano, ou seja, qualificação para o mercado. Paulo disse que não tem como desenvolver nenhum tipo de serviço se não se qualificar; Antônio expressou que se não fosse o PROEJA sua situação no mercado de trabalho seria pior. Rita disse que espera que o curso lhe dê mais conhecimento para ela começar a trabalhar no ramo. Dario disse que voltou a estudar visando a uma qualificação que lhe possibilitasse melhores perspectivas de trabalho. Os posicionamentos desses jovens em relação à sua formação confirmam em parte o que diz

a teoria do capital humano: a educação seria concebida como produtora da capacidade de trabalho, por conseguinte potenciadora de melhoria de renda e seria reduzida, conforme Frigotto (1986), a produzir um conjunto de habilidades intelectuais e de determinados conhecimentos que gerariam a produção. Ou seja, cada indivíduo investiria na educação tendo em vista retornos no futuro.

Nesse sentido temos o posicionamento de Frigotto (1986), que aponta que o indivíduo seria a combinação de trabalho e educação. Logo, seu nível de escolaridade determinaria sua produtividade, gerando, portanto, um vínculo entre educação e produção. Ora, sendo assim, na perspectiva de Frigotto, a escola estaria sendo um instrumento a serviço do capital e passaria a ser definida como preparadora de recursos humanos para o processo produtivo. Quando os jovens do PROEJA expressam que é necessário estudar e se qualificar, eles significam sua formação dentro dessa ótica do capital humano. Também emergiram em suas práticas discursivas que o fato de não terem formação profissional contribuiu para que no passado tivessem que se submeter a trabalhos pesados e mal remunerados, como se pode perceber pelo ato de fala de Luís L56: *“A expectativa era concluir o segundo grau e ter uma formação, né, pra ter uma perspectiva, né, que eu não tava tendo, melhoria de qualidade de vida, de renda, né?”*

Ora, Frigotto (2010) tece algumas considerações a esse respeito, pois, segundo ele, a educação e o trabalho não poderiam ser reduzidos a meros fatores, o trabalho é a forma através da qual o homem constrói sua história e si mesmo, e a educação é uma prática social, humana e histórica que ocorre das interações sociais. E se a educação fosse concebida como tal, estaríamos subordinando a qualificação humana às leis do mercado, sendo, portanto, tratada como mercadoria. Rita deixa emergir em seus atos de fala que o PROEJA vai contribuir para seu ingresso no mercado porque ela terá mais qualificação, ficando evidente

essa visão da educação como condição para o mercado de trabalho, já apontada por Frigotto (2010).

Se a educação é um direito de todos, ela não poderia ser vista como mercadoria de troca, assim como a qualificação humana não poderia servir apenas ao mercado (Frigotto, 2010), mas diz respeito ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Se olharmos a educação por esse ângulo, estaríamos agredindo a sua condição humana. Os jovens entrevistados, caso não forem inseridos no trabalho ou não conseguirem boas condições de vida e renda, novamente atribuirão a si mesmos os seus fracassos atuais, como fizeram no passado, pois acreditam que a falta de escolarização e de formação técnica foi a responsável pelos empregos mal remunerados e, para sanar isso, retornam à escola via PROEJA.

Nesse sentido, trazemos aqui mais dois pressupostos: de que o PROEJA/IFMT promove a inserção no mercado de trabalho e que a certificação em PROEJA dificultaria a aceitação no mercado. Quanto ao primeiro percebemos pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados que o curso que fizeram na modalidade PROEJA promoveu a sua inserção, permanência ou ascensão no mercado de trabalho. Todos os jovens estavam trabalhando (à época da entrevista), a maioria na área do curso que fizeram (ou faziam). Quanto ao segundo pressuposto, pelos seus atos de fala, o fato de fazer um curso de PROEJA não dificultou o ingresso no mercado de trabalho, pois sua certificação tem validade como qualquer outro curso oferecido pela instituição.

5.5. Efetivação da cidadania

Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar como a educação tardia pode contribuir para a efetivação da cidadania, uma das funções básicas da educação de jovens e adultos. Das práticas discursivas dos jovens entrevistados, pode-se perceber que essa educação via PROEJA contribui para isso. A esse respeito, encontramos algumas regularidades e singularidades nos seus discursos.

Emergem dos atos de fala de Dario, Francisco, Luís, Rita, Maria e Paulo que eles buscaram no PROEJA, além da conclusão do Ensino Médio e uma formação profissional, a oportunidade de continuar os estudos, ou seja, fazerem um curso superior. Francisco já estava, na época da entrevista, cursando Engenharia Elétrica e Paulo estava numa instituição superior na área das ciências humanas; Luís pretendia fazer Engenharia Civil; Rita desejava entrar para o curso de Pedagogia ou na área de edificações; Dario também pretende fazer um curso de Engenharia Civil; Maria pretende fazer uma faculdade.

O que esses jovens buscam na retomada da escolarização via PROEJA encontra respaldo no Decreto nº 5.840 (2006), que criou esse programa, o qual tem como um dos fundamentos a integração entre educação e formação profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Aspecto semelhante também é encontrado nos Parâmetros Nacionais Curriculares, de 2009, segundo os quais a escola deve possibilitar aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Nessa direção, a Declaração de Hamburgo, de 1997 (UNESCO, 1999), aponta a educação de jovens e adultos como condição do exercício da cidadania para uma plena participação na sociedade.

Quando buscam a continuação dos estudos via PROEJA, os jovens entrevistados confirmam uma das funções da educação de jovens e adultos estipulada pelo Parecer nº 11 do CNE (2000), qual seja, a função qualificadora, que se refere à garantia de um saber e de uma educação continuada para toda a vida. Também o Documento Base do PROEJA (MEC, 2007) explicita que o que se pretende é a formação humana na e para a vida e não apenas de qualificação para o mercado de trabalho, perspectiva tratada por Freire (1987), que vê a educação com o objetivo de formação da cidadania, como continuação dessa educação ao longo da vida, também abordada por Rodriguez (2009) como vínculo entre educação e transformação na vida do sujeito.

O PROEJA surge para esses jovens como uma perspectiva de novos horizontes, seja na vida profissional, seja na recuperação da escolarização, mas também tem uma significação muito grande de ampliação de oportunidades de continuação dos estudos em nível superior. O PROEJA foi visualizado pela maioria deles como uma possibilidade de ingressarem em uma universidade, o que antes era considerado inacessível, como se pode perceber pelas práticas discursivas de Francisco quando disse que *antes não tinha oportunidade nenhuma, foi o PROEJA que encaminhou, que deu essa oportunidade*, por isso esse programa significou muito para ele nesse sentido. O retorno à escola despertou nesses jovens o interesse em continuar os estudos, confirmando o que Vygotsky (1933-34/2006) aponta como algo sendo interessante quando se desenvolvem as atrações, ou seja, o contato com os colegas, com os professores, enfim, com o saber, despertou neles o desejo de ir mais além do Ensino Médio.

Outros sentidos, além da busca por um curso superior, foram encontrados nas práticas discursivas dos jovens participantes desta pesquisa. Dario vê no PROEJA uma *retomada de futuro muito boa, como uma grande alavanca* e ele vai tentar ir mais longe possível. Para ele, voltar a estudar foi muito significativo *justamente pelo leque de opções* que encontrou no PROEJA. Francisco disse que agora ele é um pai de família integrado na sociedade, com trabalho digno e está crescendo a cada dia. Garon expressa sua gratidão por agora ele ter oportunidade de ter estudo, ter um diploma, uma profissão e acredita que muitas pessoas têm apenas o PROEJA para alcançarem isso. Luís disse não ter palavras para agradecer o que ele pôde obter na sua passagem por um curso de PROEJA. Também Maria, Paulo e Sandro veem nesse programa a oportunidade de voltar a estudar e de ter o Ensino Médio mais uma qualificação profissional. Além da escolarização e profissionalização, Sandro disse que deseja *ser um pai com educação melhor*.

Por trás dessas práticas discursivas, encontramos o que Vygotsky (1934/2007) aponta sobre a apropriação de conhecimentos ser resultado da interseção entre aspectos da história

pessoal e social, ou seja, o sujeito é resultado do contexto sócio-histórico em que vive. Esse conhecimento advém de uma produção humana social (Cavalcanti, 2005), planejada e socializada, através da qual o homem transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento. Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento do sujeito tem estreita relação com seu aprendizado, com as interações sociais. Ao ingressarem em um curso de PROEJA, esses jovens se apropriam da cultura no espaço escolar, o que desperta a sua consciência como sujeitos merecedores de direitos negados no passado.

Nesse sentido, aponta Molon (2000), os estímulos sociais desempenham papel importante na constituição do sujeito, já que o contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento de si mesmo. Logo, a consciência também é construída socialmente, depois do contato consigo mesmo se externalizando no outro. Isso nos leva a compreender como se deu essa tomada de consciência por parte dos jovens entrevistados, que ressignificam a sua educação no PROEJA. A forma com que eles veem esse programa e o que ele pode lhes oferecer nos diz muito sobre si mesmos. Antes de retomarem os estudos, muitos disseram não ter perspectivas de futuro, não viam sentido de crescimento em suas vidas, sentiam-se à margem da sociedade e com a volta têm outro olhar sobre si mesmos. De suas práticas discursivas percebe-se que a concepção que tinham de si próprios mudou para melhor, agora desejam alcançar tudo aquilo que lhes foi negado no passado.

Essa tomada de consciência é o que Vygotsky (1934/1993) aponta como a relação estabelecida pelo sujeito entre a realidade exterior e a realidade interior. A forma como esses jovens apreendem a sua volta aos estudos nos permite entender que a consciência só é possível, conforme aponta (Santos, 2011), em um mundo concreto, com um sujeito concreto. Essa tomada de consciência permitiu-lhes afastar-se do mundo para conhecê-lo melhor e assim poder planejá-lo. É isso que os jovens do PROEJA fazem, a partir de uma atividade

externa eles reconstróem uma atividade interna. Ou, como aponta Molon (2009), a consciência faz com que homem reflita sobre a própria atividade.

Também foram encontradas algumas singularidades nas práticas discursivas desses jovens. Sandro disse que o certificado de uma instituição federal conta muito no mercado de trabalho. Garon disse que o PROEJA proporciona uma *segunda chance de ser alguém*; ele vê no PROEJA *uma salvação*. Maria expressa que no PROEJA pode-se *começar do zero*. Essas práticas discursivas reforçam o pensamento de Freire (1987), de Rodriguez (2009), que veem a educação de jovens e adultos como formadora de cidadania, também apontada pelo Parecer nº 11 (CNE/CEB, 2000), como sendo um resgate de uma oportunidade negada, propiciando inclusão social aos seus beneficiados, pois educar, para (Rodriguez, 2009), significa poder transformar o indivíduo através da consolidação de identidades.

O sentido atribuído a essa educação por parte dos jovens entrevistados predomina sobre o significado, que é mais amplo e mais estável, significado esse emergido nas práticas discursivas da maioria deles, quando apontam o PROEJA como caminho para se chegar a uma universidade, ter uma formação profissional e concluir o Ensino Médio. Aqui, os sentidos atribuídos modificaram-se, pois estão mais vinculados às condições materiais de produção social, confirmado por Furtado e Svartman (2009), para os quais o sentido articula o pensamento e possui um caráter aberto, permitindo aos sujeitos reconstruírem os significados.

Nos atos de fala de Rita, percebe-se uma visão negativa do PROEJA por parte de outras pessoas. Segundo ela, o PROEJA é muito desprezado, seja por coordenadores, por alguns professores e funcionários da instituição e até mesmo por parte de alguns alunos de cursos de outras modalidades. Rita expressa que sente essa discriminação e diz que ninguém faz nada para mudar essa visão para que o PROEJA possa realmente ser valorizado. Essa visão discriminatória percebida por Rita contraria o que estipulou o Parecer nº 11 (CNE/CEB,

2000) sobre as três funções da educação de jovens e adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. Ora, se isso acontece na instituição, não se está observando que os jovens e adultos têm o direito à educação de qualidade, contrariando também a própria CF (1988), que tem como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Todavia, mesmo percebendo essa discriminação, Rita disse que ainda assim recomendaria o PROEJA para outras pessoas que estão paradas há muito tempo, porque é uma modalidade diferente do Ensino Médio regular no sentido de ser mais lento e mais fácil. E acrescenta que, depois de fazer um curso de PROEJA, as pessoas podem continuar os estudos e até mesmo ingressarem em uma universidade.

A importância atribuída ao PROEJA como caminho para a efetivação da cidadania, percebida nas práticas discursivas da maioria dos jovens entrevistados, é confirmada por Sposito (2005), para quem a instituição escolar deve espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e caminho para a ampliação de experiência dos jovens que culminaria com sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade. Nesse sentido, também aponta Pais (2003) que a escola deve se configurar como esse espaço interativo onde o jovem se encontre e reconheça suas culturas como possibilidades de inclusão e não de exclusão.

A forma como esses jovens se posicionam frente à sua formação no PROEJA nos mostra como se dá a sua constituição como sujeitos. Essa consciência de que o curso que fazem proporciona cidadania ou que são discriminados, conforme apontou Rita, foi elaborada a partir da história de cada um e também da história de outros sujeitos, confirmando Vygotsky (1934/2007) quando concebe o sujeito a partir das relações sociais. No contato com o outro, mediado pela escola, esses jovens demonstraram um amadurecimento em relação à sua educação, demonstrando que houve uma tomada de consciência que está além de sua expressão individual, já que é uma constituição social. Assim, na dialética da constituição da

subjetividade a consciência teve papel fundamental para que esses jovens se posicionassem em relação ao PROEJA.

Desse modo, em relação ao pressuposto de que o PROEJA como política pública educacional mostrou-se efetivo na garantia de cidadania para os jovens participantes deste estudo, pode-se dizer, pelas práticas discursivas dos entrevistados, que houve relativa efetividade. Efetiva em relação à retomada da escolarização e da qualificação profissional, mas não no sentido de pertencimento da instituição. Embora a maioria dos jovens entrevistados tenha deixado emergir em suas práticas discursivas que o PROEJA lhes possibilitou cidadania através da escolarização, da qualificação profissional, da inserção no mercado de trabalho e de melhoria das condições de vida, também se sentem discriminados dentro da instituição. Apesar disso, ainda acreditam que esse programa deve continuar para dar a outras pessoas a oportunidade que tiveram.

5.6. Vivências

Buscou-se aqui analisar as vivências dos jovens do PROEJA participantes deste estudo, atentando-se para a inter-relação entre os aspectos cognitivos e afetivos emergidos em suas práticas discursivas. Ao retornarem à escola, esses jovens trazem elementos do passado que, em contato o meio e com outros sujeitos, permitiram-lhes uma tomada de consciência de si mesmos e, conseqüentemente, de suas relações com o mundo e com os outros. Esses jovens revelam vivências diversificadas, tanto pelo lado positivo quanto negativo em relação à sua volta à escola. Enquanto uns sentiram muitas dificuldades de adaptação, outros já vivenciaram essa volta com mais tranquilidade. Identificamos dois tipos de vivências nas práticas discursivas dos jovens entrevistados: uma quando ingressaram no PROEJA e outra durante o curso ou após seu término. Portanto dividimos a análise em dois momentos.

5.6.1. Vivências no retorno.

A visão de mundo dos sujeitos que retornam à escola depois de muitos anos afastados é bastante peculiar, pois trazem histórias e experiências diversificadas. No caso dos jovens do PROEJA/IFMT, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades familiares e financeiras, o que modifica sua visão de mundo (Alvares, 2010; Dayrell, 2003; Barrientos-Parra, 2004). As vivências desses jovens são diferentes de jovens que não experimentaram responsabilidades de trabalho, de chefes de família, confirmando o que Carrano (2007) diz sobre nem todos os jovens terem a mesma condição juvenil. Enquanto uns estão experimentando a juventude, outros já assumiram as condições da vida adulta. As relações com o trabalho e com a escola, ou como diz Vygotsky, com o mundo, possibilitaram a esses jovens uma vivência ao retomarem os estudos via PROEJA, um curso que alia escolarização e formação técnica para aperfeiçoarem uma formação prática adquirida no passado, mas que se estende ao futuro, trazendo elementos importantes que orientam ações futuras.

Garon, Francisco, Paulo e Tiago disseram sentir muitas dificuldades no início do curso, pois não conseguiam acompanhar os colegas, sentiam-se “perdidos” em relação aos conteúdos ministrados. Garon confessou que sua volta foi *complicadíssima*, pois *o pessoal era avançado demais*. Francisco revelou *não conseguir acompanhar os colegas* no início, pois o que eles falavam estava fora do seu conhecimento. Também Paulo reconheceu as dificuldades iniciais, mas com o tempo foi se adaptando ao ritmo do curso. Tiago disse que *sentiu uma deficiência*, porém conseguiu acompanhar com o passar do tempo.

Esses elementos nos permitem perceber que esses jovens fizeram o processo de tomada de consciência de si mesmos em relação aos demais. Ou seja, pela avaliação que fazem dos colegas mais avançados, fazem também deles mesmos uma avaliação, inicialmente negativa, mas que se altera com a continuidade do curso, o que aponta como sendo

consciência construída no social (Molon, 2009), já que no contato com outros sujeitos esses jovens se autorreconhecem, ou seja, o desenvolvimento da vivência está ligado ao processo de tomada de consciência (Toassa, 2006), a compreensão de como o sujeito compreende a realidade exterior e a si mesmo.

O PROEJA, para esses jovens, representa inúmeras possibilidades como: oportunidade de estar aprendendo cada vez mais; uma maior ocupação do tempo, dessa forma não se tem tempo de pensar em coisas negativas; mais dedicação ao conhecimento, que levarão para o resto de suas vidas; uma mudança significativa para melhor; um leque de oportunidades; uma vasta experiência; uma troca de experiências, dentre outras. Esses elementos nos permitem afirmar que foram adquiridos (Molon, 2009) e se referem a uma relação pessoal de si mesmos com o meio, resultando daí a tomada de consciência.

O lugar do PROEJA na vida desses jovens é bastante significativa, pois traz uma mudança positiva na forma como se veem a partir do momento em que ingressam no curso, apesar de constatarem as dificuldades encontradas no início. Ponce (2010) considera a vivência como manifestação de acontecimentos particulares, porém perpassados por acontecimentos sociais, como é o caso dos jovens do PROEJA, que trazem valores individuais, experiências particulares, que se encontram com outros valores e com outras experiências no espaço escolar. Portanto, a vivência está condicionada socialmente, expressando a personalidade do sujeito e do seu meio.

Emerge nas práticas discursivas de Maria que, antes do PROEJA, ela era uma pessoa muito introvertida e quando voltou a estudar, teve a oportunidade de encontrar pessoas, de fazer amizades, além da oportunidade de aprender. A sua experiência anterior, somada à experiência adquirida no PROEJA, trouxe para Maria dois sentidos: o sentido pessoal, que ela reconhece como sendo mais importante, já que até o relacionamento com seu esposo melhorou devido a se tornar mais desvolta; e o sentido profissional, pois, a partir do

momento em que ela ingressou no PROEJA, melhores oportunidades surgiram e ela credita isso a ter se tornado mais expansiva nas entrevistas de trabalho.

Dessa forma, a tomada de consciência de Maria possibilitou-lhe autoconhecer-se e conhecer o outro, pois ela teve consciência de si mesma através do contato com o outro e do reconhecimento desse outro, representado pelos colegas e pelas pessoas com quem convivia no PROEJA. Isso pode ser confirmado por Santos (2011), quando diz que essa tomada de consciência permite ao sujeito afastar-se do seu mundo para melhor conhecê-lo e, assim, poder planejá-lo. Ou seja, a atividade externa possibilitou a reconstrução de uma atividade interna.

As vivências dos jovens do PROEJA proporcionaram-lhes mudanças qualitativas em suas vidas (Vygotsky, 1933-34/ 2006), conforme se pode perceber pelos repertórios interpretativos identificados em seus atos de fala quando se referem à sua volta à escola: *foi uma coisa que realizou muito; fascinante quando se pode conhecer e dividir novas experiências; é uma coisa que quanto mais tem, mais precisa; convivência com os mais velhos; ganhou muito conhecimento*. Sendo uma unidade da consciência, segundo Vygotsky, a vivência pode ser compreendida como a relação interior do sujeito com a realidade externa, em que ele faz uma intermediação entre a personalidade e o meio social.

O modo como os jovens vivenciaram a sua passagem pelo PROEJA não aconteceu da mesma forma, pois nem todas as características particulares do sujeito emergem de uma só vez (Ponce, 2010). Cada sujeito tem suas características diferenciadas, apesar de muitas delas serem semelhantes, novamente confirmado por Vygotsky quando fala sobre o sujeito ser fruto da interação meio/indivíduo. Portanto, cada vivência é pessoal, única, mas ao mesmo tempo social, já que somos construídos imersos no meio social e cultural.

Essas vivências positivas proporcionaram a esses jovens uma nova visão de futuro, novas posturas em relação à família, à escola, ao trabalho, enfim, em relação à própria vida e

à maneira de ver o mundo. Dario se deu conta de que o tempo perdido sem estudar só pode ser resgatado estudando mais agora; também percebeu que ninguém precisa saber tudo de uma vez, aos poucos se aprende; é necessário que a pessoa se aplique cada vez mais ao conhecimento. Luís disse que, quando se estuda, fica-se mais focado, com mais interesse pela vida. Maria relatou que adquiriu mais conhecimento para a vida.

Sendo a consciência (Furtado & Svartman, 2009) constituição individual e social, ela está além da expressão individual. A passagem pelo PROEJA permitiu a esses jovens se autoconhecerem a partir do contato com seus colegas, professores, enfim, com o novo meio possibilitado pela escola. Essa tomada de consciência por parte desses jovens foi estabelecida por eles quando se deu o contato da realidade interior com a realidade exterior, vindo a refletir-se na vivência, que é a relação da personalidade com o meio (Vygotsky, 1934/1993).

Emergiram nas práticas discursivas dos jovens entrevistados não só aspectos positivos dessa vivência, mas também apontaram o lado negativo do PROEJA. Maria, Rita, Tiago e Francisco deixaram emergir em seus atos de fala que alguns professores que atuavam no PROEJA não estavam capacitados para lidarem com esse tipo de aluno; que muitos trabalhavam nessa modalidade por obrigação; que não respeitavam o tempo de aprender do aluno; que não levavam em consideração as dificuldades que eles tinham por terem ficado muito tempo fora da escola. Isso contraria o que afirma a LDB (1996) sobre a educação de jovens e adultos ter o objetivo de atender às necessidades dos indivíduos que já possuem experiência de vida, que já participam do mundo do trabalho e que carecem de uma educação diferenciada daquela oferecida às crianças e aos adolescentes. Machado (2006) já apontava que a educação de jovens e adultos não deve ser confundida com cursos aligeirados e compensatórios que servem apenas para camuflar a verdadeira aprendizagem. Respaldo também pode ser encontrado na Declaração de Hamburgo de 1997, segunda a qual as pessoas

que procuram a EJA fazem-no para enriquecerem seus conhecimentos e melhorarem suas competências técnicas ou profissionais.

A diversidade de gerações, de experiências de vida e de valores devem ser aspectos somativos na educação de jovens e adultos (Alvares, 2010). Em vez de excluírem esse público de EJA, os professores deveriam estabelecer estratégias para minimizar essas diferenças e não deixarem que elas se transformem em desigualdades. Tratar os alunos de EJA como “coitados” só contribui para instalar neles baixa autoestima, que muitos deles já carregam por se sentirem excluídos da escola no passado.

Nas práticas discursivas de Maria, Paulo, Rita, Sandro, Dario, Garon e Luís, percebe-se que há muitas deficiências nos cursos de PROEJA/IFMT como: faltam aulas práticas; faltam laboratórios ou os que existem estão sucateados; cursos de AutoCad, por exemplo, deveriam ser oferecidos na grade curricular, pois um técnico precisa muito dessa ferramenta técnica; e professores não capacitados para lidar com alunos de EJA. Essas constatações das falhas nos cursos oferecidos pela instituição confirmam a nova consciência formada nesses jovens em relação à escola. Eles percebem que não basta oferecer cursos, mas desejam qualidade nesses cursos, pois educar para incluir significa poder transformar o indivíduo através da educação (Rodriguez, 2009; Freire, 1987), formando neles uma consciência de cidadania. Os jovens e adultos não voltam à escola apenas para recuperar a escolaridade perdida, mas também para satisfazer necessidades atuais, ou seja, aumentar sua qualificação para o mercado de trabalho.

5.6.2. Vivências após.

Nos atos de fala dos jovens entrevistados pode-se perceber que a passagem pelo PROEJA lhes trouxe uma nova visão de mundo, uma nova maneira de posicionarem-se diante da escola, do mundo e diante de si mesmos, o que confirma um dos elementos considerados por Ponce (2010) quando se refere à vivência como sendo condicionada

socialmente e que se expressa no social personalizado, ou seja, é um fenômeno carregado de valores sociais. Francisco disse que o mercado de trabalho se modifica a todo instante, e a escola deveria acompanhar essas modificações no que se refere a equipamentos de laboratórios. Se eles estão ali para se qualificarem e ingressarem e/ou permanecerem no mercado de trabalho, a instituição deveria lhes oferecer educação de qualidade.

Essas vivências proporcionaram a esses jovens a compreensão de que alguma coisa faltava à sua formação, dessa forma interpretam e reagem de maneira que se posicionam perante essas situações (Vygotsky, 1933-34/ 2006). Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento psicológico do sujeito se dá fundamentalmente através da aprendizagem proporcionada pela escola. A tomada de consciência de que lhes é oferecido o mínimo no PROEJA encontra respaldo em Frigotto (2010), que se refere à qualificação humana como o desenvolvimento das condições que ampliem a capacidade dos indivíduos, não devendo oferecer a esse público o mínimo. Também Machado (2008) considera que a oferta de cursos de EJA/PROEJA não deve ser de atendimento de “viés compensatório” e de baixa qualidade.

Em relação às dificuldades encontradas quando ingressaram no curso, Francisco sugere aulas extraclasse com apoio pedagógico para os alunos que necessitarem de ajuda. Já Luís e Tiago ponderam que a própria pessoa tem que correr atrás, não ficar parada “esperando cair do céu”, pois a aprendizagem não depende só do professor, eles mesmos procuraram fazer outros cursos assim que se formaram. Paulo, Maria e Sandro apontaram que depois do PROEJA tornaram-se mais comunicativos, o relacionamento com as pessoas melhorou, houve uma maior flexibilidade com a própria família. Para Rita, Garon e Antônio o PROEJA proporcionou uma visão de crescimento, pois, quanto mais se estuda, mais se aprende e, aprendendo, a pessoa passa a querer estar sempre mais atualizada, com mais conhecimento.

Nota-se nas práticas discursivas desses jovens que as representações que eles fazem da escola são construídas não apenas dentro da própria escola, mas também no âmbito da família, do trabalho e das relações sociais. São expectativas próprias e de outros que se refletem na tomada de consciência que se dá a partir da consciência que temos dos outros (Toassa, 2006), pois nos reconhecemos na medida em que nos vemos refletidos no outro.

Outro aspecto levantado nos atos de fala de Paulo, Rita e Tiago refere-se ao preconceito que os alunos do PROEJA/IFMT sofrem. Mesmo não concordando com o que dizem sobre o curso, Paulo reconhece que esse estigma existe, de que o PROEJA é uma modalidade de ensino de menor valor que outras modalidades. Tiago disse que sentiu discriminação até mesmo por parte de alguns professores que os chamavam de “queijo suíço”, ou seja, cheios de falhas. Rita contou que um colega foi dispensado do trabalho quando souberam que seu curso era de PROEJA. Ela mesma disse já ter percebido que o PROEJA é muito desprezado, seja por parte de professores, de colegas de outros cursos e até de alguns coordenadores da instituição.

Esse fato contraria o decreto nº 5.840, de 2006, que criou o PROEJA, cujo objetivo principal é resgatar jovens e adultos e reinseri-los no sistema escolar. Esses jovens já foram excluídos da escola no passado por motivos diversos e, se fracassarem, serão novamente excluídos. Também contraria o que diz a Declaração de Hamburgo/1997 (UNESCO, 1999), a CF (1988), que reconhecem que a educação de jovens e adultos é um direito e condição para o exercício da cidadania. Também vai de encontro com o Parecer nº 11(CNE/CEB, 2000), que estipulou como sendo uma das funções básicas da EJA a função reparadora, que implica no resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada.

Ora, se educar significa incluir (Rodriguez, 2009), não se concebe que o PROEJA seja considerado de menor valor que outras modalidades de ensino. Essa percepção pelos jovens do PROEJA de que são discriminados pode levar ao que Freire (1987) diz sobre deixar os

indivíduos não escolarizados “à margem de”. Educar para incluir, na concepção freireana, deveria a postura adotada pelos educadores que atuam no PROEJA para que eles não se sintam marginalizados dentro de um curso que deveria processar a inclusão, não a exclusão.

Sendo uma vivência, nem todas as características particulares do sujeito emergem de uma só vez (Santos 2011). Situações diferenciadas envolvem características diferenciadas, já que o sujeito é concebido na interação meio/indivíduo. Cada vivência é pessoal, mas ao mesmo tempo perpassada pelo social. Nesse sentido, a consciência dessas vivências nos permitiu compreender como os jovens do PROEJA/IFMT dão sentido à sua formação.

Enfim, em relação ao pressuposto de que o projeto político-pedagógico do IFMT/Cuiabá contempla satisfatoriamente essa modalidade de ensino, pode-se perceber pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados que isso não acontece. Analisando o referido projeto, percebemos que ele não foi elaborado levando-se em conta as particularidades desse público, as suas experiências de vida, nem as suas necessidades, ou seja, há um mesmo projeto político-pedagógico para todos os cursos integrados. Dessa forma, fica uma lacuna na educação desses jovens, pois não se pode aplicar um mesmo projeto, uma mesma matriz curricular para alunos que apresentam características diferenciadas.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo geral analisar como os jovens do PROEJA do IFMT/Cuiabá significam a sua formação e inserção do mundo do trabalho. Tínhamos como tese que esses jovens atribuem significação ao retorno à escolarização como forma de cidadania e também como busca de qualificação profissional, confirmando as três funções essenciais da educação de jovens e adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. Através da análise de suas práticas discursivas, podemos dizer que a tese foi confirmada, conforme exposto a seguir.

Os sentidos trazidos por esses jovens quanto à sua formação trazem aspectos importantes que também são abordados pela literatura a respeito da temática da educação de jovens e adultos. Quando procuram um curso na modalidade EJA, esses jovens esperam resgatar o tempo perdido e recuperar um direito que lhes foi negado no passado, seja por falta de políticas públicas efetivas de inclusão, seja por motivos particulares. Nesse sentido, acreditam que a escola lhes proporcionará isso de maneira satisfatória.

Os dados confirmaram que o PROEJA é um programa com grande alcance social e que promove a cidadania. Através de suas práticas discursivas, podemos perceber que, a partir do momento em que ingressam em um curso de PROEJA, a maneira de se posicionar diante de si mesmos e diante do mundo se modifica. Essa nova postura pode ser explicada pela Psicologia Histórico-Cultural, adotada nesta tese, segundo a qual o sujeito se reconhece no reconhecimento do outro e do seu entorno. Ou seja, assim que entram em contato com outros espaços e com outros sujeitos, eles ressignificam a forma como veem o mundo e como se veem nesse mundo.

Na visão dos jovens entrevistados, a escolarização tem papel fundamental no que se refere à inserção ou permanência no mundo do trabalho, ou mesmo para conseguir ascender profissionalmente. Todos afirmaram que buscavam no PROEJA essa possibilidade, mesmo

que já estivessem inseridos no mercado de trabalho. A busca pela melhoria das condições de vida também é um dos anseios desses jovens quando retornam à escola e essa melhoria passa pelo trabalho. Importante ressaltar que esses jovens buscam um trabalho decente, valorizado socialmente e que proporcione condições financeiras de terem uma vida digna, conforme apontaram os dados e já discutidos no capítulo anterior.

Podemos perceber que as vidas desses jovens são perpassadas pelo trabalho desde adolescentes, já que deixaram emergir em seus atos de fala que a interrupção dos estudos se deu por motivos de trabalho. Muitos deles foram trabalhadores precoces, a maioria para ajudar no sustento da família, o que lhes trouxe implicações na escolarização, fato que pode ser comprovado pelos dados deste estudo. Mesmo atualmente, até os mais jovens que não constituíram família, ainda ajudam os pais com seu trabalho.

Nesse sentido, o PROEJA é um programa de fundamental importância para essa camada da população que é obrigada a se excluir dos direitos constitucionais na idade certa, ou seja, deixar de estudar para ingressar mais cedo no mundo do trabalho. A consciência de que sendo excluídos serão também politicamente subordinados e culturalmente inferiores fazem com esses jovens procurem na educação um caminho para serem sujeitos integrados e participativos na sociedade. Nessa perspectiva, temos os postulados da teoria vygotskiana sobre a consciência ser uma expressão individual, mas ao mesmo tempo social, ou seja, os jovens tomam conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo, externalizando-a em uma atividade interna.

De maneira geral, os sentidos emergidos nas práticas discursivas dos jovens apontam o PROEJA como sendo importante para outras pessoas que estão nas mesmas condições em que eles estavam, por isso lhes recomendam esse programa. Mesmo assim, eles apontam várias falhas na operacionalização do programa na instituição, a saber: falta de laboratórios ou laboratórios mal equipados ou sucateados; falta de aulas práticas em laboratórios ou em

campo; não oferta de cursos específicos da área, como AutoCad, essenciais para apreensão de determinados conteúdos; professores não capacitados para trabalhar com alunos da modalidade EJA; professores não comprometidos com a aprendizagem do aluno; falta constantes de professores; falta de uma coordenação específica para o PROEJA; discriminação por parte de professores, gestores e funcionários.

Essas falhas apontadas pelos jovens são graves, pois muitas vezes o aluno é desestimulado e acaba deixando a escola mais uma vez. Como as pessoas que buscam um curso nessa modalidade estão há muito tempo sem estudar, não é fácil assimilar a teoria sem a prática, principalmente em cursos técnicos como os que são ofertados pela instituição. Não havendo contextualização entre teoria e prática, a aprendizagem fica no plano abstrato, ou seja, incompleta, e o que eles buscam na escola é justamente completar a lacuna que havia em relação à escolarização interrompida e à falta de qualificação profissional.

Em relação aos docentes, também é um caso grave o que foi apontado nos atos de fala desses jovens. Eles concordam que os professores são competentes para ensinar, porém muitos não são preparados para ensinar na modalidade de educação de jovens e adultos, que são sujeitos que apresentam especificidades e características particulares que devem ser respeitadas. Eles voltam à escola impregnados de subjetividades adquiridas com as experiências de vida, de trabalho, e a eles não deve ser dispensado o mesmo tratamento que se dá aos adolescentes e jovens que estudam no ensino dito regular. Nesse processo educacional de jovens e adultos, há que se ter uma interação entre esses três atores: os alunos, que trazem saberes práticos de vida, os professores, que têm os saberes acadêmicos, e a escola, com seu sistema cultural e científico. Se não houver essa interação, o aprendizado desses alunos certamente ficará comprometido e, na maioria dos casos, o que vemos é a evasão por parte daqueles que não encontram na escola o que lhes foi negado no passado, ou seja, mais uma vez são excluídos do sistema educacional.

Também nesse sentido, pode acontecer de alguns alunos não desistirem da escola, porém ela estará proporcionando-lhes uma educação muito aquém daquela a que eles têm direito, oferecendo-lhes apenas uma certificação vazia, como se fosse apenas um instrumento assistencialista, ao contrário daquela educação que postula Freire (1987): a educação como objetivo de formação de cidadania, de transformação do sujeito, para que possa posicionar-se no mundo, da valorização da educação para toda a vida, não importa a sua modalidade. Essa concepção de homem também é vista na concepção vygotskiana, ou seja, um ser socialmente construído e competente, um sujeito capaz de atuar no seu meio, transformando-o através da sua participação ativa e na construção da sua própria história.

A escola comprometida com a formação humana precisa, necessariamente, entender quem são esses sujeitos, que anseios trazem quando retornam e que processos pedagógicos são mais eficazes para dar conta de suas necessidades. Caso contrário, estaremos entregando a esses jovens uma certificação vazia, fazendo uma falsa inclusão, pois, sem as ferramentas necessárias, eles poderão ser excluídos pelo mundo do trabalho, o que lhes impedirá de viver de forma digna.

Para que o PROEJA alcance seus objetivos, quais sejam, garantir aos jovens e adultos excluídos de escolarização na época adequada o acesso à educação e profissionalização, é fundamental que se adote o mesmo padrão de qualidade com que se ofertam os cursos normais, assim como se necessita de uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida, que atenda às reais necessidades de todos os envolvidos. Mesmo que não consigam melhorar de vida ou garantir um emprego, os alunos desse programa certamente terão a possibilidade de ver o mundo com outros olhos, sentindo-se não apenas espectadores, mas também participantes dele. Para tanto, a escola que oferecer cursos de EJA/PROEJA deverá se conscientizar de que as pessoas que a procuram já são vistas de forma enviesada e

são desvalorizadas pela sociedade e por si mesmas. Nesse sentido, deve-se abandonar a ideia de uma educação compensatória, mas oferecer uma educação de qualidade.

Partindo dessas reflexões, espera-se que este estudo possa contribuir para que a educação na modalidade PROEJA no IFMT cumpra as três funções básicas da educação de jovens e adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. Nesse sentido, propomos que:

- 1- O projeto político-pedagógico seja elaborado de modo que contemple essa modalidade de ensino em suas particularidades e necessidades;
- 2- Os conteúdos curriculares sejam integrados e pensados levando-se em consideração as especificidades desse público;
- 3- As estratégias pedagógicas e metodológicas sejam orientadas para melhor aproveitamento na aprendizagem;
- 4- Os professores sejam capacitados constantemente para lidar com esse tipo de aluno;
- 5- Os gestores se conscientizem de que uma boa infraestrutura na instituição contribui para a permanência desses alunos no sistema escolar;
- 6- Uma coordenação específica para o PROEJA seja implantada, para que os alunos se sintam acolhidos e escutados;
- 7- Mais pesquisas sejam desenvolvidas sobre esta temática no sentido de minimizar as falhas na operacionalização desse programa e que possam contribuir para solidificá-lo como política pública.

Enfim, é fundamental que a educação a que se propõe o PROEJA tenha o mesmo o padrão de qualidade inscrito no seu documento base: educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação intelectual, ética, política e humana, o que significa assumir uma política de educação e qualificação profissional que não apenas prepare o trabalhador para não aceitar passivamente as exigências do mercado, mas que ofereça uma educação que

o torne um sujeito crítico, emancipador e consciente de sua participação no mundo, fazendo com que o PROEJA não seja mais “um” dentre os vários programas surgidos com a mesma finalidade.

Referências

- Abad, M. (2008). Crítica política das políticas de juventude. In M. V. Freitas, & F. C. Papa (Orgs.), *Políticas públicas: Juventude em pauta* (2ª ed.). São Paulo, SP: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friederich Ebert.
- Abramo, H. W. (2008). Espaços de juventude. In M. V. Freitas, & F. C. Papa (Orgs.), *Políticas públicas: Juventude em pauta* (2ª ed.). São Paulo, SP: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friederich Ebert.
- Abramo, H. W., & León, O. D. (2005). Juventude e adolescência no Brasil: Referências conceituais. In M. V. Freitas (Org.), *Juventude e adolescência no Brasil: Referências conceituais*. São Paulo, SP: Ação Educativa.
- Abramo, H., & Venturi, G. (2000). Juventude, Política e cultura. *Revista Teoria e Debate*, (45), 28-33.
- Aguiar, W. M. J, Liebesny, B., Marchesan, E. C., & Sanchez, S. G. (2009). Reflexões sobre sentido e significado. In A. M. B. Bock, & M. G. M. Gonçalves (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: Uma leitura sócio-histórica*. São Paulo, SP: Cortez.
- Alberto, M. F. P. (2002). *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa (PB)*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Alberto. M. F. P., & Santos, D. P. (2011). Trabalho infantil e desenvolvimento: Reflexões à luz de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(20), 209-218. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a04v16n2.pdf>

Alvares, S. C. (2010). *Educação estética para jovens e adultos: A beleza do ensinar e no aprender*. São Paulo, SP: Cortez.

Andrade, R. (2004). *A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”*: Produzindo outsiders. (Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense). Recuperado de <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/928/1/tese.pdf>

Aquino, L. (2009). A juventude como foco das políticas públicas. In J.A. Castro, L. Aquino, & C.C. Andrade (Orgs.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 25-39). Brasília, DF: IPEA.

Associação Americana de Psicologia [APA]. (2010). *Publication: Manual of the American Psychological Association*. (6th ed.). Washington, DC: Author.

Barrientos-Parra, J. (2004). O estatuto da juventude: Instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. *Revista de Informação Legislativa*, 41(163), 131-152. Recuperado de <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/984/R163-09.pdf?sequence=4>

Bakhtin, M., & Voloshinov, V. N. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.

Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em Psicologia Social no Brasil: Permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Bourdieu, P. (2003). *Questões de Sociologia* (M. S. Pereira, trad.). Lisboa, PT: Fim de Século. (Original publicado em 1983).

Camarano, A. A. (Org.) (2006). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro, RJ: Ipea.

Camarano, A. A., Mello, J. L., Pasinato, M. T., & Kanso, S. (2004). Caminhos para a vida adulta: As múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Última Décad.* 12(21), 11-50. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf>

Carneiro, M. G. C. (2008). A educação e o Estado Novo: A ratificação da ordem dominante e a construção do imaginário político brasileiro. *Revela: Periódico de Divulgação Científica da FALS*, (02). Recuperado de <http://www.fals.com.br/revela13/educacaoestadonovo.pdf>

Carrano, P. (2007). Educação de jovens e adultos e juventude: O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Recuperado de http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf

Castro, M. D. R., Machado, M. M., & Vitorette, J. M. B. (2010). Educação integrada e PROEJA: Diálogos possíveis. *Revista Educação & Realidade*, 35(1), 151-166. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11026/7187>

Cavalcanti, L. S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos CEDES*, 25(66), 185-207. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>

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

Costa, M. B. (2010). As diferentes manifestações da juventude na escola: Uma visão dos impasses e das perspectivas. *Conjectura*, 15(1), 93-105. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/185/176>

Crispim, K. S.; & Godoy, J. H. A. (2010). Juventude e a questão social no contexto das políticas públicas de trabalho e emprego. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, 4(9), 134-149. Recuperado de <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/view/533/483>

Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 40-52. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>

Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

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 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. Recuperado www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/Decreto/D5478.htm

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (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

Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008 (2008). Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm

Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909 (1909). Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

Decreto nº 37.029, de 25 de agosto de 1948 (1948). Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1948/08/19800/08440911.pdf>

Delari, A., Jr. (2001). O problema da subjetivação numa abordagem Histórico-Cultural: Anotações iniciais para um trabalho de revisão crítica. Piracicaba, SP. Mimeo. Recuperado de <http://www.vigotski.net/probsubj.pdf>

Elichirigoity, M. T. P. (2008). A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, (34), 181-206. Recuperado de <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo12.pdf>

Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998 (1998). Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc20.htm

Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010 (2010). Altera a denominação do capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm

Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. (1990). Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Ferretti, C.J. (1997). Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. *Educação & Sociedade*, 18(59), 225-269. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (13ª ed). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freitas, M. V. e Papa F. C. (2008) (Orgs.). *Políticas públicas: Juventude em pauta* (2ª ed.). São Paulo, SP: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friederich Ebert.

Friedrich, M., Benite, A. M. C., Benite, C. R. M., & Pereira, V. S. (2010). Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: De plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, 18(67), 389-410. Recuperado de www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf

Frigotto, G. (1986). *A produtividade de escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista* (2ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Frigotto, G. (1995). Delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In P. Gentili (Org.). *A pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação* (12ª ed.), (pp. 77-108). Petrópolis/RJ: Vozes.

Frigotto, G. (2005) (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Frigotto, G. (2006). Educação profissional e capitalismo dependente: O enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *Trab. Educ. Saúde*, 5(3), 521-536. Recuperado de <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r185.pdf>

Frigotto, G. (2010). *Educação e a crise do capitalismo real* (6ª ed.). São Paulo, SP: Editora Cortez.

Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF]. (2011). *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília, DF: Autor.

Furtado, O., & Svartman, B. P. (2009). Trabalho e alienação. In A. M. B. Bock, & M. G. M. Gonçalves (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: Uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.

Haddad, S. (1997). Políticas e Gestão de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In *Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC.

Hernández, O. G. (2008). La subjetividade desde la perspectiva histórico-cultural: Um trânsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*, (17). Recuperado de www.revistas.unal.edu.co/index.../psicologia/.../1002

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

Instituto de Pesquisa Econômica e Administrativa [IPEA]. (2013). *Inserção dos jovens no emprego formal: Uma abordagem de fluxos*. Recuperado de www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view

Kuenzer, A. Z. (1999). A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In C. J. Ferreti, J. J. Silva, & M. R. Oliveira (Orgs.), *Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola?* São Paulo, SP: Xamã.

Kuenzer, A. Z. (2001). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios* (3ª. ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Kuenzer, A. Z. (2007). *Ensino profissional: As políticas do Estado neoliberal* (4ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 (1965). Dispõe sobre a de nomeação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Recuperado de <http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2002/08/01082002/14707.pdf>

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (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 nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994 (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Recuperado de http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/18948_94.htm

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

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (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

Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-Histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.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, M. M. (2008). A trajetória da EJA na década de 90: Política pública sendo substituída por "solidariedade". In *XX Reunião anual da ANPED*. Caxambu, MG. Recuperado de http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf

Machado, M. M., Alves, M.F., & Oliveira, J. F. (2008). Construindo conhecimento em educação de jovens e adultos (EJA) integrada à educação profissional: Saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. *Revista Educação*, 33(3), 411-424. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117076004>

Máximo, T. A. C. O. (2012). *Significado da formação e inserção profissional para gestores e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Minayo, M. C. S. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (30ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12^a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.

Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino* Brasília, DF: Autor.

Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (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. (2000). Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In *3^a Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*. Santa Catarina. Recuperado de www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm

Molon, S. I. (2009). *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky* (2^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Moreira, M. J., & Almeida, F. N. (2001). A inserção precária do jovem no mercado de trabalho brasileiro. Recuperado de <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br>

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 políticas e práticas curriculares: Impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa, Paraíba.

Moura, D. H. (2006). 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. & Henrique, A. L. S. (2012). PROEJA: Entre desafios e possibilidades. *Holos*, 2, 114-129. Recuperado de www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536

Novaes, R. (2008). Juventude, exclusão e inclusão social: Aspectos e controvérsias de um debate em curso. In M. V. Freitas, & F. C. Papa (Orgs.), *Políticas públicas: Juventude em pauta* (2ª ed.). São Paulo, SP: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friederich Ebert.

Organização Internacional do Trabalho [OIT]. (2009). *Trabalho decente e juventude*. Brasília, DF: Autor.

Organização Internacional do Trabalho [OIT]. (2012). *Tendances mondiales de l'emploi des jeunes 2012*. Genève: Autor.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (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>

Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude: Alguns contributos. *Análise Social*, 25, 139-165. Recuperado de <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf>

Pais, J. M. (2003). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.

Paiva, J. (2006). Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 519-566. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>

Parecer nº 11, de 5 de julho de 2000 (2000). Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

Piletti, C., & Piletti, N. (2000). *Filosofia e História da Educação* (15ª ed.). São Paulo, SP: Ática.

Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>

Pino, M. D. (2008). Política educacional, emprego e exclusão social. In G. Frigotto, & P. Gentili (Orgs.), *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho* (4ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

- Pochmann, M. (2000). *A batalha do primeiro emprego*. São Paulo, SP: Publisher Brasil.
- Pochmann, M. (2001). *O emprego na globalização: A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Pochmann, M. (2004). Educação e trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação & Sociedade*, 25(87), 383-399. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21462.pdf>
- Ponce, A. H. (2010). La vivencia como categoria de análisis para La evaluación y el diagnóstico del desarrollo psicológico. *PsicoPediaHoy*, 12(12). Recuperado de <http://psicopediahoy.com/vivencia-como-categoria-de-analisis-psicologia/>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]. (2010). *Desenvolvimento Humano e IDH. Ranking IDHM Municípios 2010*. <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>
- Projeto Pedagógico Integrado - PPI ProJovem Urbano (2008). Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano. Brasília, DF. Recuperado de http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/SET%202008_%20PPI%20FINAL.pdf
- Rego, T. M. (2011). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (22ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (2012). Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Recuperado de http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/rceb006_12.pdf

Ribeiro, V. M. (2001). Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB. São Paulo, SP: Ação Educativa.

Rocha (2008). A inserção dos jovens no mercado de trabalho. *Cad. CRH*, 21(54), 533-550. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n54/09.pdf>

Rodriguez, L.M. (2009). Educação de jovens e adultos na América Latina: Políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 326-334. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27511688010>

Ruckstadter, V. C. M. (2005). Educação e economia nos anos 1990: A ressignificação da teoria do capital humano. In *2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel, Paraná.

Sanchis, E. (1997). *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro, RJ: Agir.

Santos, D. P. (2011). *As implicações psicossociais do trabalho precoce em adultos*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

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

Soares, L. J. G. (2002). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Sousa, O. M. C. G., & Alberto. M. F. P. (2008). Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 713-722. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a09.pdf>

Souza. J. S. (2009). Trabalho, juventude e qualificação profissional: A pedagogia da hegemonia das políticas de inclusão de jovens no Brasil. In *I Seminário Nacional Sociologia e Política UFPR: "Sociedade e Política em Tempos de Incerteza"*. Recuperado de www.humanas.ufpr.br/site/evento

Souza. J. S. (2011). Elevação de escolaridade integrada à educação profissional como política de inclusão social de jovens. In *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana*. Florianópolis, Santa Catarina.

Spink, M.J. (2004). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Spink, M. J. (2010). *Linguagem e produção de sentido no cotidiano*. [Edição eletrônica]. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado de www.bvc.org

Spink, M.J., & Menegon, V. M. (2004). A pesquisa como práticas discursivas: Superando os horrores metodológicos. In M. P. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Sposito, M. P., (1997). Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, (6), 37-52. Recuperado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde05_6/rbde05_6_06_marilia_pontes_sposito.pdf

Sposito, M.P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In H. Abramo, & P.P.M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87- 127). São Paulo, SP: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo.

Sposito, M. P., & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 16-39. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>

Thomé, L. D., Telmo, A.Q., & Koller, S.H. (2010). Inserção laboral juvenil: Contexto e opinião sobre definições de trabalho. *Paidéia*, 20(46), 175-185. Recuperado de www.scielo.br/paideia

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>

- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotsky. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a07.pdf>
- Trevisan, L. (2004). Jovens, mentiras e desemprego: Algumas incertezas sobre oferta educacional como receita de felicidade. In L. Dowbor (Org.), *Desafios do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica/Lev SemenovichVigotsky* (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2006). La crisis de los siete años. In *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros. (Original publicado em 1933-34).
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S.C. Afeche, trads.), (7ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da Entrevista

- 1- Idade:
- 2 - Sexo: masculino feminino
- 3 - Etnia:
- 4 - Estado civil (casado, solteiro, divorciado etc.) - tem filhos (quantos):
- 5 - Trabalha- em que área?
- 6 - Com quem você mora?
- 7 - Seu pai/mãe trabalham- com quê?
- 8 - Qual a renda familiar- média por mês?
- 9 - Você contribui para esta renda- com quanto? Quantas pessoas contribuem para que sua família obtenha essa renda?
- 10 - Quantas pessoas vivem com essa renda?
- 11 - O que você sabia sobre o PROEJA antes de se inscrever no curso?
- 12 - Por que você resolveu fazer um curso do PROEJA?
- 13 - Explique os motivos que o levaram a voltar a estudar.
- 14 - Por que você escolheu este curso?
- 15 - Como foi voltar a estudar? Como você está vivendo isso?
- 16 - O que você espera do PROEJA?
- 17 - Como o PROEJA contribuirá para a sua vida?
- 18 - De que modo o PROEJA poderá contribuir para sua entrada Oe permanência no mercado de trabalho?
- 19 - Se você fosse mudar alguma coisa em seu curso o que você mudaria?
- 20 - Fale-me sobre o significado que o PROEJA tem para você.
- 21 - Fale-me sobre a possível contribuição do PROEJA para sua inserção no mercado de trabalho.

22 - Fale-me sobre a possível contribuição do PROEJA para melhorar suas condições de vida.

23 - Em que aspectos você acha que sua vida mudou em termos de estudo e trabalho que só aconteceram após o PROEJA? Fale-me sobre antes de depois do PROEJA.

Apêndice B – Blocos e categorias empíricas

Bloco Formação

Alcance social	Motivos do retorno à escola	Vivências no retorno
-----------------------	------------------------------------	-----------------------------

Bloco Inserção

Melhoria das condições de vida	Educação		Vivência após
	Inserção no trabalho	Efetivação cidadania	

Apêndice C - Exemplo de entrevista transcrita com as falas numeradas

Entrevista Dario

N1: boa tarde

D2: boa tarde

N3: qual é a sua idade?

D4: 20 anos

N5: sexo?

D6: masculino

N7: etnia?

D8: parda

N9: estado civil?

D10: solteiro

N11: tem filhos?

D12: não

N13: você trabalha?

D14: sim

N15: em que área?

D16: na área de construção civil, trabalho na parte de laboratório de solo e de concreto

N17: você mora com quem?

D18: eu moro com minha mãe e com a minha irmã

N19: a sua mãe e sua irmã trabalham?

D20: trabalham

N21: qual é a renda mensal? a média?

D22: da família em torno de três a quatro salários

N23: e você contribui pra essa renda?

D24: sim

N25: mais ou menos com quanto?

D26: com um salário mínimo

N27: e quantas pessoas vivem com essa renda?

D28: três

N29: você ficou algum tempo sem estudar antes de começar o PROEJA?

D30: é...eu fiquei um período sem estudar por causa do serviço no ano de 2009...no ano de 2009 fiquei sem estudar por causa do serviço mesmo, aí retornei fazendo o ensino médio

N31: e por que você resolveu voltar?

D32: porque hoje a exigência do mercado de trabalho é por pessoas qualificadas, então se você não estuda, por mais que você seja um bom profissional você não consegue arrumar um bom trabalho, um bom salário, então por causa dessas exigências mesmo e também por uma perspectiva de futuro

N33: então você ficou pouco tempo parado, né? E como foi essa volta?

D34: pra mim foi assim...o tempo que eu fiquei parado foi muito ruim, eu senti que de fato foi um tempo perdido assim que, infelizmente eu não posso, eu só posso resgatar estudando mais agora. Então voltar a estudar foi maravilhoso, foi uma coisa assim que me realizou muito, eu já tive novas oportunidades depois que voltei a estudar dentro da

Apêndice D - Exemplo de mapas de associação de ideias

Bloco Formação

Alcance social	Motivos do retorno à escola	Vivências no retorno
	<p>N35: e por que você resolver voltar a estudar?</p> <p>P36: bom, eu voltei para poder concluir o Ensino Fundamental, o Ensino Médio</p>	
		<p>N39: e como foi essa volta?</p> <p>P40: oh, foi um pouco complicada pelo fato de eu já estar há uns anos sem estudar, mas com o tempo eu fui adaptando</p>
<p>N45: o que você sabia do PROEJA antes de se inscrever?</p> <p>P46: bom, o PROEJA seria uma oportunidade de concluir o ensino médio e ao mesmo tempo poder fazer um curso de qualificação profissional, que seria o curso técnico</p> <p>N47: mas você tinha lido alguma coisa antes sobre isso?</p> <p>P48: sim, na verdade eu fiquei sabendo, é, eu já participava de um outro programa do governo chamado ProJovem, lá eu recebi a indicação através dos professores, a recomendação em relação ao PROEJA e lá eu fiquei sabendo um pouco sobre a estrutura do PROEJA</p> <p>N49: quando você começou a fazer um curso do PROEJA o que você esperava dele?</p> <p>P50: a princípio (risos) honestamente só a minha formação a conclusão do ensino médio e de repente partir para o mercado de trabalho, foi o que eu esperava.</p>		

Bloco Inserção

Melhoria das condições de vida	Educação		Vivência após
	Inserção no trabalho	Efetivação cidadania	
	<p>N45: então você sentiu necessidade</p> <p>S46: com certeza, o mercado hoje exige bastante.</p>		
		<p>N55: como que o PROEJA vai contribuir para sua vida pessoal, vida profissional? Você tem alguma expectativa?</p> <p>S56: ah, tenho sim, tenho sim, me formar, sair com o certificado de conclusão do curso e se tornar um profissional da área qualificado, né, competente [...]</p>	
<p>[...] então melhorar até mesmo a vida familiar</p>			
	<p>[...] tendo um curso é bem mais fácil, né, emprego, trabalho fluindo com mais naturalidade, sem muito esforço físico, né, a pessoa que não tem estudo ela só tem que trabalhar com a força</p>		
			<p>N57: você disse que seu curso tem a ver com o que você já fazia antes, né, você percebeu que isso já te ajudou, mesmo antes de terminar o curso?</p> <p>S58: ah, muito, muita coisa hoje a gente vai fabricar móveis a gente procura ver a posição, se fica bom, se não atrapalha, se num tem algum empecilho [...]</p>

Apêndice E – Exemplo da organização dos blocos com as categorias empíricas e repertórios interpretativos

Bloco Formação

Categorias empíricas	Repertórios
Alcance Social	<i>terminar o Ensino Médio; ter uma qualificação profissional; oportunidade de crescer</i>
Motivos do retorno	<i>concluir os estudos; ter uma profissão; recuperar o tempo perdido</i>
Vivência no retorno	<i>dificuldade de conciliar trabalho e escola; falta de aulas práticas; dificuldade de aprendizagem</i>

Bloco Inserção

Categorias empíricas	Repertórios
Melhoria das condições de vida	<i>o salário aumentou; deixou de fazer serviço pesado; comprou um carro</i>
Inserção	<i>novas oportunidades de trabalho; contribuiu para inclusão no mercado; tem uma profissão que não tinha</i>
Efetivação da cidadania	<i>concluiu o segundo grau; está fazendo uma faculdade; oportunidade de recomeçar os estudos</i>
Vivências após	<i>melhorou o relacionamento interpessoal; conhecimento é tudo; mais flexibilidade com a família</i>

Apêndice F – Exemplo de análise

ESCRITURA DOS DADOS

Contextualização

Dario

Dario tem 20 anos, declarou-se de etnia parda, é solteiro, mora com a mãe e a irmã. Trabalha na área da construção civil, na parte de laboratório de solo e concreto. A renda mensal da família é cerca de três a quatro salários mínimos com a qual ele contribui com um salário, sendo que três pessoas vivem com essa renda. Ficou sem estudar apenas um ano por causa da incompatibilidade de horários da escola e do trabalho. Na época da entrevista cursava o terceiro semestre de Edificações.

Mapas de associação

No bloco **Formação**, na categoria Alcance social, Dario nos aponta em suas práticas discursivas que procurou um curso de PROEJA para *poder aprimorar o ensino médio*, pois, segundo ele, a escola em que estudava antes não lhe dava muitas condições de aprender e *também conciliar com o curso técnico* dentro da área em que já atuava. Entretanto Dario ressalta que o PROEJA *infelizmente não proporciona o que esperava*, pois pensava que *seria um ensino mais aprofundado, em um ritmo mais acelerado*, o que ele diz não ter encontrado. Dario explica que, como o PROEJA é procurado pelos estudantes que trabalham e não têm muito tempo sobrando, o aprendizado fica um pouco aquém do esperado e sugere ter, por exemplo, *aulas aos sábados como uma complementação da carga horária*. Embora avalie a parte prática do curso como boa, pois a *escola oferece um número muito grande de laboratórios, de asfalto, de parte estrutural*, reconhece que falta tempo para levar os alunos para a parte externa da instituição, o que, segundo seus atos de fala, *atrapalha o aluno na hora de aplicar o [...]*

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/UFPB/INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO/IFMT

Termo de Consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **PROEJA: o olhar da Psicologia Social sobre a formação para o mundo do trabalho**. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma delas sua e a outro pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em caso de dúvidas em relação à ética na pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso, End.: Rua Adauto Botelho, 152 - Escola de Saúde Pública-bairro CoopHEMA, sala 02, Bloco III, Cuiabá/MT, CEP: 78085200; pelo telefone: 3613-2218 ou pelo e-mail cep@ses.mt.gov.br.

O objetivo principal desta investigação é analisar os significados atribuídos pelos jovens do PROEJA à sua formação profissional e sua inserção no mundo do trabalho, assim como analisar as políticas públicas e sociais voltadas para esse público.

Sua participação neste estudo se dará no sentido de responder a algumas entrevistas, uma estruturada com dados sociodemográficos e outras semiestruturadas nas quais ficará livre para expor suas opiniões sobre o tema. O tempo estimado para cada entrevista é de meia hora e os riscos e ou/desconfortos são mínimos, como o possível deslocamento, já que ela será realizada em horário extraclasse e, nesse caso, as despesas com transporte e lanche, caso necessário, serão de responsabilidade do pesquisador.

Sua participação nesta pesquisa poderá nos ajudar a futuramente propor ao IFMT melhorias na estruturação do projeto do PROEJA para que atenda realmente às necessidades do mercado do trabalho e daqueles que vão em busca dessa modalidade de estudo, assim como da comunidade escolar.

A qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos sobre o que está sendo tratado bem como solicitar a interrupção de sua participação, sem nenhum ônus ou prejuízo, de qualquer natureza.

Asseguro que o que for registrado e escrito será respeitosamente utilizado e que serão mantidos o sigilo e o anonimato das informações neste estudo contidas, inclusive na divulgação das mesmas.

Esta pesquisa está sendo realizada com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (65) **3314-3535** e a Universidade Federal da Paraíba (83) **3216-7200**.

Informamos também que todas as páginas deste documento deverão ser rubricadas e a última deverá ser assinada por você. Uma cópia deste termo lhe será entregue, no qual constará também o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que possa localizá-lo a qualquer momento que necessitar.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Pesquisadora: Nadir de Fátima Borges Bittencourt. Doutoranda do Programa Dinter da Universidade Federal da Paraíba e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Endereço residencial: Rua Custódio de Melo, 630, Ilhas do Sul 1, apt 101, Cidade Alta, Cuiabá/MT. Endereço comercial: IFMT campus Cuiabá Octayde Jorge. Telefones: **65- 3314- 3543, 65- 30271129/ 65- 99181113/ 65-81247277**

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Pereira Alberto- Universidade Federal da Paraíba.

Após ter sido suficientemente esclarecido sobre os objetivos, materiais e métodos, riscos/desconfortos e benefícios do estudo, garantia do anonimato na publicação dos resultados, bem como o respeito à minha privacidade no momento da coleta de dados, concordo em participar do mesmo.

Eu (nome do participante) _____

Idade: _____ **Sexo:** _____ **Naturalidade:** _____

Identidade: _____, **DECLARO** que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador principal: _____

Data (cidade/dia mês e ano) _____, ____ de _____ de 20__

ANEXO

Anexo I - Certidão do Comitê de Ética