

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435818>

PROEJA no IFMT: Possibilidades de inclusão ou exclusão?

PROEJA in IFMT: Inclusion or exclusion possibilities?

Nadir de Fátima Borges Bittencourt

Professora doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.
nadir.bittencourt@cba.ifmt.edu.br – <https://orcid.org/0000-0002-0021-5437>

Maria de Fatima Pereira Alberto

Professora doutora na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.
jfalberto@uol.com.br

Antonio Cezar da Costa Santos

Professor doutor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.
acezarcsantos@gmail.com

Recebido em 28 de novembro de 2019

Aprovado em 12 de setembro de 2019

Publicado em 09 de outubro de 2019

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar alguns fatores de exclusão e de inclusão de alunos do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT - a partir de dados de uma pesquisa qualitativa e de outra quantitativa. Como embasamento teórico, utilizou-se a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1993), que concebe o ser humano histórica e socialmente construído. A amostra compreendeu 184 participantes, discentes (jovens e adultos) e docentes do programa PROEJA, no período de 2010 a 2013. Analisaram-se os dados qualitativos utilizando as práticas discursivas de Spink (2004), com Mapas de Associação e repertórios interpretativos; na quantitativa, usou-se o SPSS. Os dados apontaram que existem fatores na operacionalização do PROEJA possibilitadores de inclusão, como grande alcance social, recuperação da escolaridade, efetivação da cidadania e inserção no trabalho. Por outro lado, a não contextualização dos conteúdos, a não flexibilização dos cursos, os currículos não adequados e a falta de capacitação dos docentes podem desestimular o aluno e provocar a exclusão.

Palavras-chave: Educação de adultos; Exclusão; Inclusão.

ABSTRACT

This article presents some factors of exclusion and inclusion of PROEJA students of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT from data of a qualitative and other quantitative research. As a theoretical basis, we used the historical-cultural theory of Vygotsky (1993), which conceives the human being historical and socially constructed. The sample included 184 participants, students (young and old) and teachers of PROEJA program in IFMT, in the period from 2010 to 2013. Qualitative data were analyzed using the discursive practices of Spink (2004), with maps of Association and interpretative repertoires; and for quantitative data were used the SPSS. The data showed that there are factors in the operationalization of PROEJA possibilities of inclusion, as great social impact, recovery of education, effective citizenship and inclusion in the workplace. On the other hand, no contextualization of the contents, no flexibility of courses, not suitable curricula and the lack of teachers' training may discourage the student and lead to exclusion.

Keywords: Education of adults; Exclusion; Inclusion.

Introdução

Este artigo tem como tema o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e tem como objetivo apresentar alguns fatores que contribuem para a inclusão ou que levam à exclusão de estudantes dessa modalidade de ensino no IFMT, campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva. Procurou também verificar se o ensino nesse programa possui estratégias de cidadania e inclusão profissional, abarcando os jovens e adultos, assim como os docentes que atuavam nessa modalidade de ensino.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em idade regular ou que não puderam dar continuidade aos estudos nos níveis básicos. Sua trajetória remonta ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967; em 1971 foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como Ensino Supletivo. 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, mudando, inclusive, para Educação de Jovens e Adultos (EJA) a antiga terminologia Ensino Supletivo. Também

a Constituição Federal (CF) de 1988, no seu artigo 25, explicita que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, 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 aprendizagem significativa, mas camuflam essa aprendizagem através de certificados de conclusão de cursos. De acordo com a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999), 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.

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.

As constantes mudanças no mundo do trabalho, aliadas aos avanços das novas tecnologias, têm exigido um novo perfil de trabalhador. Hoje não basta qualificação, mas quer-se também um profissional com escolarização. Sabemos, entretanto, que a educação no Brasil tem sido marcada pela desigualdade social, cultural e econômica e não tem dado conta de uma escolarização que diminuísse um pouco essa desigualdade, que é uma dívida histórica para com aqueles que não tiveram/têm acesso à educação como 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.

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 à educação geral visando à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do Ensino Médio, conforme o documento base do referido programa (BRASIL, 2007).

O público-alvo deste programa são jovens e adultos excluídos da educação básica, de baixa renda, que foram obrigados a deixar a escola na idade regular de estudo para trabalhar, ajudando na renda familiar, ou por questões culturais como não valorização dos estudos, ou não estimulação pelos pais. As pessoas que procuram o PROEJA para dar continuidade aos estudos são jovens de 18 anos ou mais e adultos, de baixa escolaridade, ou seja, sem o Ensino Médio ou com ele incompleto. A maioria é casada, com filhos, trabalhadores formais e informais. Pelos dados das pesquisas, todos retornaram à escola em busca de elevação da escolaridade mais um certificado de qualificação profissional para continuar os estudos e ascender profissionalmente.

A não permanência dessas pessoas na escola na idade certa, as quais retornam mais tarde para recuperar a escolaridade, deve-se a fracassos escolares, motivados, na maioria das vezes, pela renda familiar reduzida pelas desigualdades socioeconômicas, o que leva os filhos à inserção precoce no trabalho (ALBERTO, 2002). Todavia, 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 às características cognitivas dos alunos jovens e adultos e à capacidade do educador em assimilar os saberes trazidos pelos educandos de suas experiências de vida para a escola, o educador deve, segundo Freire (1999), não apenas dominar os conhecimentos, mas também os mecanismos mentais que os jovens e adultos usam para solucionar seus problemas práticos do cotidiano. Para

envolver esses alunos que já evadiram ou que nunca frequentaram a escola, necessita-se de adequação dos horários, de adaptação dos conteúdos curriculares, valorização de suas experiências, pois, do contrário, a evasão é quase certa (SANTOS, 2006). Para a autora, o projeto político-pedagógico precisa considerar os diferentes saberes constituídos na e pela experiência de vida de jovens e adultos, bem como os espaços de expressão que eles têm na escola. Também Kuenzer (2005) e Rodriguez (2009) chamam a atenção para que essa educação não seja apenas assistencialista, com vistas a um certificado vazio.

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. São essas contradições que aparecem na relação dos educandos com o PROEJA que sinalizam a inclusão e também a exclusão, configurando-se o que Vygotsky (2007) considera como sujeito interativo a partir das relações sociais.

Para Vygotsky (2007), o sujeito é interativo já que constitui o conhecimento a partir das relações inter e intrapessoais. Na perspectiva Histórico-Cultural, o conhecimento é uma produção social advinda de uma atividade social, planejada, organizada em ações e operações e socializada (CAVALCANTI, 2005). Essa ação humana é produtora, já que, por meio dela, a pessoa 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 (2007), 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.

Neste artigo buscamos mostrar alguns pontos positivos e negativos na operacionalização dos cursos de PROEJA ofertados no IFMT, que podem ser causadores de exclusão ou possibilitadores de inclusão.

Percurso metodológico

Adotou-se nas pesquisas das quais se originou este artigo a abordagem de cunho Quali-Quantitativa, que permite fazer uma interlocução entre os dados coletados por dois instrumentos, uma entrevista e um questionário, de ambos os métodos. Em ambas o local escolhido foi o IFMT, campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva, que oferecia à época da coleta de dados os cursos de Edificações, Eletrotécnica e Refrigeração e Ar Condicionado. Participaram da pesquisa alunos jovens e adultos do PROEJA e docentes da instituição. Da amostra qualitativa participaram dez jovens, entre 18 e 30 anos, tanto ingressantes quanto egressos. Os critérios da amostra qualitativa foram por conveniência e o dimensionamento da quantidade de entrevistas seguiu o critério da saturação, que é, segundo Minayo (2010, p. 197-198), “o conhecimento formado pelo pesquisador, no campo, de que conseguiu compreender a lógica interna do grupo ou da coletividade em estudo”. Atingiu-se a saturação com 10 participantes.

Da amostra quantitativa, participaram 58 docentes e 116 discentes jovens e adultos. Os critérios para participação dos docentes foram: ensinar no programa educacional PROEJA em pelo menos um desses três cursos técnicos; ser professor efetivo com pelo menos um semestre de contratação; e ministrar aulas da base comum no Ensino Médio ou no núcleo técnico. A amostra de alunos foi de 116 de um universo de 200 alunos regularmente matriculados. A justificativa para tal número reside no grande número de evasão constatado à época da aplicação do questionário. Os critérios para participação dos alunos foram: estivessem regularmente matriculados e frequentando os cursos, tivessem disponibilidade e vontade de participar.

Na pesquisa qualitativa buscamos nas categorias empíricas Alcance social, Motivos do retorno à escola, Inserção no mundo do trabalho e Efetivação da cidadania alguns fatores que contribuem para a inclusão ou exclusão de estudantes dessa modalidade de ensino. Da pesquisa quantitativa, buscamos esses fatores nas categorias Contextualização, Flexibilização, Currículo e Capacitação dos docentes.

Na quantitativa utilizou-se de questionário, com questões fechadas versando sobre evasão escolar, que foram aplicados separadamente aos alunos e aos professores, adotando-se a escala Likert de cinco condições.

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 e posicionamentos. 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 dados da pesquisa quantitativa foram analisados a partir do programa SPSS baseados nos textos de Field (2009) e Pereira (1999). Com o banco de dados lançado no SPSS, realizou-se a análise utilizando-se de estatísticas descritivas com medidas de tendência central, média e dispersão com o desvio padrão e testes t. Quando houve necessidade, os dados foram agrupados, fazendo a recodificação de valores, como realizados com as idades, rendas, dependentes.

A média fornece um valor típico da amostra ou população, mas, se muito dispersa em valores, a média pode assumir além do valor central. O desvio padrão, raiz quadrada da variância, indica o quanto o conjunto de valores pode assumir em torno da média. Quanto maior o desvio padrão, mais dispersos estão os valores da medida central. A estimativa da média com o respectivo desvio padrão indica que a média pode estar com aproximadamente 70% de confiança no intervalo de um desvio padrão para mais ou para menos em relação à média numa curva função de distribuição. O teste t é um teste paramétrico e a amostra deve ter uma distribuição normal. O teste t independente é usado quando os participantes tomam parte em uma das duas condições, na comparação das médias.

Resultados e discussão

Fatores de exclusão: Constatação de evasão nos três cursos oferecidos no PROEJA

Construiu-se a Tabela 1 para melhor representar os dados, na qual foram colocados os semestres, números de alunos por semestres e a porcentagem de ausentes na época da coleta de dados, novembro de 2012. A maior ausência foi verificada no quinto semestre do curso de Edificações, com 93 %. A segunda maior ausência foi verificada no sexto semestre de Edificações e segundo de Eletrotécnica, com 90 %. A terceira foi verificada no sexto semestre de Refrigeração e Ar Condicionado e quarto semestre de Edificações, com 87 %. A quarta foi verificada no segundo semestre de Edificações e quarto semestre de Eletrotécnica. A quinta foi verificada no quarto semestre de Edificações e terceiro semestre de Eletrotécnica, com 70%. A sexta foi verificada no primeiro e no sétimo semestres de Edificações, com 67 %. A sétima foi verificada no sétimo semestre de Refrigeração e Ar condicionado e sexto semestre de Eletrotécnica, com 63 % e a oitava maior ausência foi verificada no primeiro semestre de Eletrotécnica, com 57 %.

Tabela 1 - Alunos ausentes por semestre

		Semestre	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Cursos	Refrigeração e Ar Condicionado	Alunos						4	11
		Evasão (%)						87	63
	Edificações	Alunos	10	5	4	9	2	7	10
		Evasão (%)	67	83	87	70	93	90	67
	Eletrotécnica	Alunos	13	7	9	5	5	11	5
		Evasão (%)	57	90	70	83	83	63	83

Fonte: Autores, 2012.

Execução da análise de correlação r de Pearson em relação à Tabela 1 nos seguintes casos:

a) Se há relação entre a quantidade de alunos nos cursos de Edificações e Eletrotécnica por semestre, obtém-se um r igual a 0,224, positivo e fraco com uma significância de 0,314. Pode-se afirmar estatisticamente que não há relação.

b) Se há relação do semestre com a quantidade de alunos no curso de Edificações, obtém-se um r igual a 0,049, positivo e fraco com uma significância de 0,458. Pode-se afirmar estatisticamente que não há relação.

c) Se há relação do semestre com a quantidade de alunos no curso de Eletrotécnica, obtém-se um r igual a - 0,477, negativo e fraco com uma significância de 0,140. Pode-se afirmar estatisticamente que não há relação.

d) Variabilidade das porcentagens de ausências.

O curso de Refrigeração e Ar Condicionado não é considerado neste caso, pois são apenas dois semestres. Comparando o curso de Edificações e de Eletrotécnica, o primeiro apresenta sete variações de porcentagem nos semestres, enquanto que o segundo apresenta cinco. O teste estatístico qui-quadrado fornece um valor de 0,333 com uma significância de 0,564, indicando que não há diferença entre estes dois valores. A Tabela 2, ao final deste artigo, ilustra esse caso.

Tabela 2 - Variabilidade das ausências

Curso	Porcentagem de ausência								Total
	57	63	67	70	83	87	90	93	
Refrigeração e Ar Condicionado		x				x			2
Edificações			x x	x	X	x	X	x	7
Eletrotécnica	x	x		x	X		X		5

Fonte: Autores, 2012.

Situações que podem causar evasão

A partir dos dados fornecidos pela instituição sobre as evasões, buscou-se na pesquisa quantitativa as situações que poderiam ocasioná-las. Os educandos responderam Contextualização, já os docentes sinalizaram Não Flexibilização, Currículos não adequados e Não Capacitação dos docentes.

A escala utilizada para as respostas dos alunos foi a de Likert com gradação de 1 para Discordo Completamente até 5 para Concordo Completamente, num intervalo contínuo de valores. Junto à média é indicado o desvio padrão entre parênteses.

Não contextualização

Contextualizar significa situar o conteúdo no tempo e no espaço de vivência do aluno, com instrumentos, frequência constante aos laboratórios e interação com as máquinas, aproximando os alunos com os conhecimentos científicos, ou seja, significando a aprendizagem. Uma amostra de 116 alunos participantes responderam com média de 4,28 que, se houvesse contextualização e muita prática, o aproveitamento no curso seria muito melhor, e outra amostra, com média de 3,54, afirmou que, se houvesse contextualização, a evasão poderia diminuir. A falta de contextualização pode estar levando o aluno a se excluir de novo, não pela necessidade de trabalho, mas pelo próprio sistema escolar que deveria acolhê-lo e estimular o exercício da cidadania e a inclusão profissional.

Não flexibilização

De uma amostra de 58 docentes participantes da pesquisa obteve-se a resposta, com média de 3,52, de que os cursos de PROEJA devem ser flexíveis para conciliar trabalho e escola. De acordo com Frigotto (2007), a seriação rígida e a não flexibilização do percurso do aluno pela escola neste retorno não está de acordo com os objetivos do programa. Também Oliveira (2004) e Santos (2006) propõem a adaptação nos cursos, flexibilizando a transferência interna, o que poderia diminuir a

evasão, já que muitos abandonam os estudos por não terem condições de conciliar trabalho e estudo.

Currículos não adequados ao PROEJA

Quando se perguntou aos professores se o currículo para o PROEJA deveria ser o mesmo do Ensino Médio regular, as respostas dos participantes obtiveram a média de 2,79 (0,98), caracterizando a discordância dos docentes com essa afirmação. Segundo Machado (2006) e Santos (2006), o currículo deve ser específico ao PROEJA, construído dentro da realidade e necessidade dos alunos. Kuenzer (2005) e Rodriguez (2009) alertam para a realidade de se estar entregando ao aluno um diploma vazio se o currículo não for muito bem elaborado e executado.

Não capacitação dos docentes.

A falta de capacitação dos docentes pode causar exclusão, pois o desconhecimento sobre esses sujeitos faz com que eles sejam novamente excluídos, o que vai de encontro com o que postulava Freire (1987) sobre ensinar. Segundo ele, ensinar ao público de EJA exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. O Ministério de Educação e Cultura (MEC) já sinalizava essa necessidade quando elaborou um plano de capacitação continuada de professores que fossem atuar no PROEJA. Quando questionados se tinham participado de capacitação, a média foi de 1,79 (1,13), caracterizando que a maioria dos professores não tinham participado de nenhum curso de capacitação.

Segundo Freire (1999), o professor habilidoso no trato com os adultos torna-se seu parceiro e isso serve de estratégia para cativá-lo e levá-lo a aprender e não fracassar. Nas faculdades de educação não há cursos de formação de professores para trabalhar com o público de EJA e, se as escolas profissionalizantes não o fizerem, estarão também contribuindo para o fracasso dos alunos. Também o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) recomenda que haja capacitação continuada para os docentes que atuarem no programa.

Fatores possibilitadores de inclusão

Em contrapartida, os dados qualitativos, oriundos da entrevista semiestruturada, apontaram vários fatores possibilitadores de inclusão dos alunos de PROEJA, dentre os quais emergidos nas categorias Alcance social, Motivos do retorno, Inserção no trabalho e Efetivação da cidadania.

Alcance social

As práticas discursivas dos jovens do PROEJA nos apontam que eles buscam nesse programa a elevação e/ou recuperação da escolaridade, o que tem sido reportado pela literatura como um dos objetivos da educação de jovens e adultos (FREIRE, 1987) e também encontra respaldo na Constituição Federal (1988). 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 que eles 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 (UNESCO, 1999), que trata a educação como sendo consequência do exercício da cidadania, podendo modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. Respaldo também é encontrado em Moura (2005), segundo o qual a concepção do PROEJA visa, dentre outras, a oferta de educação profissional aliada à formação integral do cidadão.

Quando um jovem 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 esse ato de fala representa bem o que muitos autores apontam sobre a importância da escolarização de jovens e adultos (MACHADO, 2006; MOURA, 2005; RODRIGUEZ, 2009), segundo os quais a educação deve ser entendida como estimuladora da valorização do indivíduo, garantindo-lhe o saber de uma educação continuada para toda a vida, ou seja, educação com o objetivo de transformação.

Motivos do retorno

O desejo de melhorar de vida, de ascender profissionalmente ou de ter uma qualificação profissional, de retomar os estudos foram os principais motivos apontados para o retorno à escola. A instituição escolar é o espaço que amplia a experiência de vida do jovem, o que pode culminar na sua inserção no trabalho (SPOSITO, 2005), e a presença de jovens na EJA expressa que a educação faz parte de seus projetos de vida, assim como o trabalho, a busca pela qualificação profissional, que são relevantes no processo de inserção profissional. Os jovens do PROEJA participantes da pesquisa têm consciência de que o mercado valoriza não só a experiência, mas também a formação profissional.

Nesse sentido, ao buscarem um curso de PROEJA no IFMT, eles confirmam uma das funções da educação de jovens e adultos, a função equalizadora, 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.

Busca pela inserção no trabalho

Pelas práticas discursivas dos jovens, pode-se perceber que um dos motivos pelos quais eles retornam à escola, além da recuperação da escolaridade interrompida por muitos pela inserção no trabalho precoce (ALBERTO, 2002), é a busca pela formação profissional e a conseqüente inserção ou permanência no mundo do trabalho. Apesar de todos os participantes já trabalharem na época da entrevista, todos buscavam algo mais: bons postos de trabalho. Nesse sentido, viram no PROEJA um caminho para alcançarem esse objetivo.

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. Os jovens que procuram a EJA não voltam à escola apenas em busca da escolarização, 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 de 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 sujeitos.

Efetivação da cidadania

Das práticas discursivas dos jovens entrevistados, pode-se perceber que a educação via PROEJA contribui para a efetivação da cidadania. Muitos alegaram que buscavam, além da conclusão do Ensino Médio e uma formação profissional, também a oportunidade de continuar os estudos, ou seja, fazer um curso superior. O que esses jovens buscam na retomada da escolarização está inscrito 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.

Quando buscam a continuação dos estudos via PROEJA, os jovens confirmam outra função da EJA, a qualificadora, que se refere à garantia de um saber e de uma educação continuada para toda a vida. Também o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 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 e não apenas para atender ao mercado.

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 um dos jovens entrevistados 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 (2007) 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: retomada de futuro muito boa, como uma grande alavanca; um vasto leque de opções; ser um pai de família integrado na sociedade; oportunidade de ter estudo, ter um diploma, uma profissão; oportunidade de voltar a estudar e de ter o Ensino Médio mais uma qualificação profissional; ser um pai com educação melhor; segunda chance de ser alguém; uma salvação.

Por trás dessas práticas discursivas, encontramos o que Vygotsky (1993) 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. 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.

A importância atribuída ao PROEJA como caminho para a efetivação da cidadania, percebida nas práticas discursivas da maioria dos participantes entrevistados, é confirmada por Sposito (2005), para quem a instituição escolar deve ser espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e caminho para a ampliação de experiência que culminaria com sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade. A instituição escolar deve ser um lugar em que eles se identifiquem e sejam aceitos com suas culturas, o que resultaria em inclusão e não em exclusão.

Considerações finais

A partir das análises dos dados das duas pesquisas, podemos concluir que há vários fatores que dificultam a inclusão dos jovens e adultos no programa PROEJA: a não contextualização dos conteúdos ao saber concreto dos alunos; a não flexibilização dos cursos para conciliar escola e trabalho; currículos não adequados a esse público; e a falta de capacitação dos docentes para atuarem no programa.

Com contextualização e prática em laboratórios, o aproveitamento seria mais produtivo, de acordo com os dados analisados. Os alunos tinham a expectativa de que a maioria das aulas fosse ministrada em laboratórios, mas os dados revelam que isso não acontece, por isso sentem-se desestimulados, não conseguem acompanhar bem os conteúdos, o que pode comprometer o aprendizado, levando mesmo ao abandono do curso.

Quanto à não flexibilização, Santos (2006) relata que, se o ajuste quanto ao currículo e o percurso adequado ao PROEJA não fizerem parte do projeto político-pedagógico da escola, a inclusão não será atingida, pois esses sujeitos retornam à escola com muitas restrições de adaptações, porém carregados de experiências de vida que devem ser conhecidas e reconhecidas pela escola formal.

Em relação ao currículo, é importante que ele seja conhecido de modo a contemplar as especificidades do público de PROEJA, para não haver, segundo Kuenzer (2005), inquietação do professor em seguir em frente com o conteúdo e, ao mesmo tempo, fazer o aprender desse aluno no momento da aula, não permitindo que ele novamente deixe a escola com a percepção de ser incapaz de aprender. Também é de fundamental importância a capacitação continuada dos docentes que vão atuar nos cursos de PROEJA, para que conheçam e reconheçam as especificidades desses alunos e o ensino não se torne conteudista, o que dificulta o acompanhamento do curso em função de suas individualidades e tempo para internalizar os conteúdos.

Ao mesmo tempo que admitem que a instituição não lhes proporcionava um ensino adequado, devido a fatores como os analisados, os alunos se atribuem o próprio fracasso, tornando-se algozes de si mesmos. Como consequência, a consciência internalizada nas relações com os outros é de que não são capazes de

aprender e acompanhar o curso, tanto que se culpabilizaram pelo próprio fracasso. A responsabilidade também lhes foi atribuída pelos professores, que não viram ou não sabiam que tinham dificuldade em internalizar os conteúdos devido ao pouco tempo para estudar, pois trabalhavam durante o dia todo. Apesar disso, tinham expectativas de terminar o curso e estarem aptos a desempenhar a profissão, de que sairiam com confiança e que teriam facilidade de conseguir emprego.

Por outro lado também constatamos que o PROEJA representa possibilidades de inclusão de jovens e adultos. Pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados, pode-se perceber que esse programa tem grande alcance social. A busca pela certificação do Ensino Médio representa a função reparadora requerida no documento que criou o PROEJA, visando restaurar a oportunidade negada a esse público que não pôde ter acesso à escolarização na idade própria. Ao lhes oferecer a oportunidade de uma educação geral e profissional, o PROEJA assume papel de propiciador de inclusão, permitindo que eles se sintam cidadãos críticos e participativos no mundo em que vive.

Ao buscarem no PROEJA uma certificação de escolarização e mais uma certificação profissional, esses alunos anseiam não só pelos conhecimentos gerais, mas também querem se qualificar, para que possam atuar com competência no mundo do trabalho, tendo as condições necessárias para se adaptar às mudanças requeridas na sociedade capitalista em constante transformação.

A forma como esses jovens se posicionam frente à sua formação no PROEJA mostra-nos como se dá a sua constituição como sujeitos. Apesar das dificuldades com infraestrutura, capacitação dos professores, currículos não adequados, essa consciência de que o curso que fazem proporciona cidadania foi elaborada a partir da história de cada um e também da história de outros sujeitos, confirmando Vygotsky (1993) 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, revelando uma tomada de consciência que está além da 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.

Apesar das várias dificuldades identificadas pelos discentes (jovens e adultos) e pelos docentes como infraestrutura, não capacitação dos professores e currículo não adequado, aqueles que permanecem conseguem ver sentidos de relevância social, pois existem possibilidades de inclusão de jovens e adultos. Nesse sentido, o PROEJA é um programa que traz benefícios não só aos alunos que o procuram, mas também à sociedade, já que o sujeito atua nessa sociedade. Os conhecimentos advindos da educação têm poder transformador, pois o sujeito é processo de interação Eu-Outro. Apesar de os dados das duas pesquisas constatarem que o modo como está sendo operacionalizado o PROEJA causa evasão, aqui chamada pelos pesquisadores de exclusão, ele é um programa de grande relevância social, que possibilita a inclusão de jovens e adultos que ainda se encontram à margem do que lhes é de direito constitucional: a educação de qualidade.

Referências

ALBERTO, Maria de Fatima Pereira. **A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa** (PB). Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas, 25(66), 185-207, mai/ago. 2005.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, 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, 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – documento base, 2007.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435818>

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2ª ed., 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 13ª ed., 1987.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, 28(100), 1129-1152, out. 2007.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. 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), 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**, 12ª ed., São Paulo, SP: Hucitec, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. **Anais do II colóquio internacional políticas e práticas curriculares: Impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa, Paraíba, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: Algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 30(2), 211-229, maio/ago. 2004.

UNESCO. Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro**, 1999.

PEREIRA, Alexandre. **Guia prático de utilização do SPSS**. Lisboa: Edições Dilabo, 2ª ed, 1999.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: Políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 14(41), 326-334, maio/ago. 2009.

SANTOS, Simone Valdete. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação a Distância, **TV Escola, Salto para o Futuro** (Orgs.), EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio (pp. 54-60), 2006. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435818>

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo, SP: Cortez, 3ª ed., 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. 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, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 7ª ed., 2007. Editora, ano, p. 3-9.

Correspondência

Nadir de Fátima Borges Bittencourt – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Rua Professora Zulmira Canavarros, nº 95 – Centro, 78005-200. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)