



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
CAMPUS ARARANGUÁ

Curso de Especialização em Educação Profissional para Modalidade de
Educação de Jovens e Adultos
Pós-Graduação *latu sensu*

DILMA SILVEIRA DE FREITAS RIBEIRO

**O PROEJA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES
SOBRE UM CURSO PROEJA EM ELETROMECÂNICA**

Araranguá

2011

DILMA SILVEIRA DE FREITAS RIBEIRO

**O PROEJA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES
SOBRE UM CURSO PROEJA EM ELETROMECAÂNICA**

Monografia apresentada ao Programa de pós –
Graduação Lato Sensu de Especialização do
Instituto Federal de Santa Catarina como requisito
parcial ao Programa de Especialização em
Educação Profissional Integrada à Educação
Básica na modalidade de Educação de Jovens e
Adultos.

Professor Orientador: MSc Fábio Evangelista
Santana

Araranguá

2011

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SANTA CATARINA**

PARECER DE VIABILIDADE

Ao analisar o Trabalho de Conclusão de curso de especialização em **PROEJA**, elaborado pela aluna Dilma Silveira e Freitas Ribeiro, intitulado O PROEJA e a educação inclusiva: considerações e sugestões sobre um curso **PROEJA** em eletromecânica constato que o mesmo atende às exigências necessárias para ser encaminhado à banca examinadora.

Araranguá, 2011

Prof. Fabio Evangelista Santana

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SANTA CATARINA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO – MONOGRAFIA

Eu, Dilma Silveira de Freitas Ribeiro na qualidade de titular nos direitos morais e patrimoniais de autora da OBRA apresentada no IF-SC Campus Araranguá em 12 de Julho de 2011, com base no disposto na Lei Federal N. 9.160, de 19 de Fevereiro de 1998:

1 (X) AUTORIZO O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IF-SC, a reproduzir, e/ou disponibilizar na rede mundial de computadores – Internet – e permitir a reprodução por meio eletrônico, da OBRA, a partir desta data e até que manifestação em sentido contrário de minha parte determinada a cessação desta autorização.

2 () NÃO AUTORIZO O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IF-SC, a reproduzir, e/ou disponibilizar na rede mundial de computadores – Internet – e permitir a reprodução por meio eletrônico, da OBRA.

Araranguá, 2011

Aluno

Prof. Orientador

Dedico aos meus filhos que foram minha fonte de inspiração para buscar esta especialização vibrando comigo. Aos meus pais que construíram em mim esta força e coragem de ir sempre além. E aos amigos que junto estiveram comigo durante a construção deste sonho. Também ao meu orientador, Professor Fábio Evangelista Santana, por tornar mais próximo a proposta do tema escolhido com a realidade da educação libertadora para a cidade de Araranguá.

AGRADECIMENTOS

Ainda que quisesse não conseguiria relatar todos os que participaram da minha jornada no período que estive cursando esta pós-graduação. Muita correria e cansaço. Como foi difícil! Mas como valeram as pesquisas, a leitura dos textos, as aulas interativas.

Agradeço aos professores que, com muito conhecimento e dedicação, nos proporcionaram crescimento e aos colegas que juntos compartilhávamos as dificuldades e não nos deixávamos parar.

Agradeço ao meu orientador por sua paciência e por ter de forma direta me ajudado a construir este final grandioso.

Não deixaria jamais de agradecer ao Senhor Jesus que me inspira diariamente na conquista de novos ideais através de seus exemplos.

Agradeço aos meus alunos que foram os principais motivos de buscar mais saber.

RESUMO

A proposta do presente estudo foi contribuir para a implementação de um curso de eletromecânica na modalidade Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Santa Catarina (IF -SC), *campus* Araranguá, de tal maneira a contemplar a multiplicidade de diferenças dos alunos. Com esta pesquisa buscou-se possibilitar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) perspectivas de um novo curso PROEJA, nas concepções de Paulo Freire e Lev S. Vygotsky, contribuindo para a configuração de novas perspectivas de análise e teorização do conhecimento científico produzido e apropriado pelos sujeitos. Procurou-se, por meio de pesquisa com características qualitativa, quantitativa e bibliográfica, um modo de atender à especificidade do tema. Sabendo-se que a revisão da literatura é parte importante do trabalho, num primeiro momento foi realizada leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, artigos, *sites*, leis, revistas. Na seqüência foi realizado um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice A), aplicado a doze alunos da EJA (Ensino Fundamental) no CEJA de Araranguá. Da amostragem de doze alunos selecionados, todos responderam e entregaram o questionário respondido. Durante a pesquisa de campo foram coletados depoimentos, também discutidos nesta pesquisa. Nesta discussão desvelaram-se algumas características comuns aos respondentes, como por exemplo, todos vivenciam situações de exclusão. Esta característica analisada traduz-se em reflexões sobre o curso de PROEJA representado, neste estudo sob a perspectiva de um instrumento de inclusão social.

Palavras-chave: Inclusão social. PROEJA. Eletromecânica.

ABSTRACT

This study aimed to contribute to the implementation of a course in electromechanical mode PROEJA in IF-Araranguá SC / covering the multitude of different students. Through this research, we sought to provide students the prospect of a new adult education course PROEJA, the ideas of Paulo Freire and Lev S. Vygotsky who individually, have contributed to setting up new perspectives for analysis and theory of scientific knowledge and appropriate for the subjects. It was, by searching with features qualitative and quantitative literature, a way that meets the specificity of the topic. Given that the literature review is an important part of the work at first was performed with the reading, analysis and interpretation of books, journals, articles, Web sites, laws, etc. magazines. Following a questionnaire was conducted with open and closed questions (Appendix A), 12 students applied to the EJA (elementary school) in CEJA-Araranguá. Of the sample of 12 students selected, all answered and handed the questionnaire. During the field survey were collected testimony, also discussed in this research. Unveiled in this discussion are some characteristics common to the respondents: experience situations of exclusion, this feature analyzed translates into reflections on the course PROEJA represented in this study from the perspective of an instrument of social inclusion.

Keywords: Social inclusion. Proeja. Electromechanical.

LISTA DE ABREVIATURAS

CRUZADA/ ABC - CRUZADA/ ACÇÃO BÁSICA CRISTÃ

CEJA - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

IF-SC - INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES

LDBN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACÃO NACIONAL

MEC/SETC - MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA/ SECRETARIA DE
EDUCACÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MOBRAL - MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

PROEJA - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SC - SANTA CATARINA

SAEDE-DM - SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALZADO
DEFICIÊNCIA MENTAL

ZDP - ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Trata da composição da amostra em relação ao gênero	32
Gráfico 2 – Faixa etária.....	33
Gráfico 3 – Trabalho	34
Gráfico 4 – Profissão	35
Gráfico 5 – Entrevistados que estudam	35
Gráfico 6 – Pararam de estudar	36
Gráfico 7 – Voltaram a estudar	37
Gráfico 8 – Conhecem o PROEJA	38
Gráfico 9 – Gostariam de fazer curso PROEJA	38
Gráfico 10 – Preferência por área	39
Gráfico 11 – Período preferencial para estudar	40
Gráfico 12 – Necessidades específicas	40
Gráfico 13 – Dificuldades na aprendizagem	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 OBJETIVOS	14
2.1 OBJETIVO GERAL	14
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
2.2.1 Considerar	14
2.2.2 Compreender	14
2.2.3 Proporcionar	14
2.2.4 Sugerir	15
3 ESTRUTURA DA MONOGRAFIA	16
4 REVISÃO DA LITERATURA	17
4.1 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL	17
4.2 A EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS E O PROEJA	18
4.3 O PROEJA COMO ACESSO À INCLUSÃO	19
4.4 CURSOS PROEJA EM SANTA CATARINA	21
5 AS TEORIAS DE VYGOTSKY E FREIRE	22
5.1 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE VYGOTSKY	22
5.2 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE FREIRE	25
6 METODOLOGIA	30
7 AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA	31
8 GRAFICOS	32
8.1 GÊNERO	32
8.2 FAIXA ETÁRIA	33
8.3 TRABALHO	34
8.4 PROFISSÃO	34
8.5 ESTUDAM	35
8.6 MOTIVOS POR QUE PARARAM DE ESTUDAR	36
8.7 MOTIVO DE VOLTAR A ESTUDAR	36
8.8 CONHECEM O PROEJA	37
8.9 FAZER CURSO PROEJA	38
8.10 PREFERÊNCIA POR ÁREA	39

8.11 PERÍODO	39
8.12 NECESSIDADES ESPECÍFICAS.....	40
8.13 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	41
9 DESCRIÇÃO DE COMO SE RESOLVEU A PROBLEMÁTICA	43
9.1 APROXIMAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E VYGOTSKY PARA IMPLANTAR UM CURSO DE ELETROMÊCANICA MODALIDADE PROEJA NO IF- SC/ ARARANGUÁ	43
10 CONCLUSÕES.....	47
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE.....	54
APÊNCIDE A – Questionário	55

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a pesquisa partiu da experiência adquirida durante o caminho percorrido como professora SAEDE-DM. Também por acreditar que a inclusão dos alunos da EJA, ao ingressarem no curso de eletromecânica do PROEJA no IF-SC/ Araranguá, é uma forma de dar-lhes o direito à inclusão social e profissional e a oportunidade de acesso e permanência na escola. Algo que deveria estar garantido por lei, de acordo com o § 1º do Art. 37 da nova LDB que explicita:

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 aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho. (BRASIL, 1996).

A educação de jovens e adultos é uma questão de direito e de qualidade social e política, atendendo a aprendizagem. Sobretudo, quando se pensa numa perspectiva humanista inclusiva. Freire (1992, p.13) destaca:

Uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforçar-se no sentido de humanizá-lo transformando a realidade. Afinal tudo tem que ser repensado e a EJA necessita de uma transformação que somente será assegurada se todos entenderem que a inclusão significa direitos de todos e para todos.

Afinal tudo tem que ser repensado e a EJA necessita de uma transformação que somente será assegurada se todos entenderem que a inclusão significa direitos de todos e para todos. Esta investigação foi desenvolvida sobre a problemática “Como implantar um curso de eletromecânica modalidade PROEJA no IF-SC Araranguá /SC, contribuindo no sentido da inclusão.” Sabe-se que a especialização profissional ainda é fator preocupante para empresas, governos e sociedade em geral. Surge a necessidade de formar profissionais especializados em todas as áreas e em específico na modalidade PROEJA em eletromecânica no IF-SC de Araranguá/SC.

A educação de forma geral não contempla nem uma educação de qualidade e tão pouco uma educação inclusiva. Portanto a escolha do tema foi devido a preocupação em garantir além de uma proposta profissionalizante, uma

proposta que atenda a qualidade da inclusão dos alunos na modalidade PROEJA.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Contribuir para a implementação de um curso de eletromecânica na modalidade PROEJA no IF-SC de Araranguá, que contemple a multiplicidade de diferenças dos alunos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.2.1 Considerar:

A importância da educação libertadora de Freire e a teoria do desenvolvimento da aprendizagem de Vygotsky para a implantação a implementação do curso de eletromecânica na modalidade PROEJA no IF-SC/ Araranguá.

2.2.2 Compreender:

Que a inclusão é fator preponderante na vida em qualquer setor da sociedade.

2.2.3 Proporcionar:

Aos alunos do curso de eletromecânica na modalidade PROEJA no IF-SC/ Araranguá uma educação de qualidade.

2.2.4 Sugerir:

Uma proposta inovadora de curso para alunos que não tiveram oportunidade de estudar no período normal de escolaridade, como também aos alunos com necessidades específicas.

3 ESTRUTURA DA MONOGRAFIA

Para realizar esta monografia, o trabalho foi dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo traz em seu bojo a introdução sobre o assunto. O segundo capítulo trouxe um estudo que discorreu sobre a trajetória da EJA, o direito à inclusão, à educação, e ainda sobre a lei que direciona a educação de jovens e adultos (PROEJA). E como fundamentação teórica os estudos de Paulo Freire e Vygotsky, contribuindo no sentido de entender o desenvolvimento da aprendizagem. O terceiro capítulo apresenta a metodologia aplicada, a pesquisa de campo e os resultados da pesquisa. O quarto capítulo, coração deste trabalho, destaca as aproximações e contribuições dos autores citados no capítulo anterior para a resolução da problemática. O quinto apresenta as conclusões e, por fim, o sexto traz algumas considerações e sugestões de como colocar em prática um curso em eletromecânica na modalidade PROEJA.

4 REVISÃO DA LITERATURA

4.1 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL

Segundo BRASIL (1988), o direito à educação é garantido por lei como um direito de todos, visando ao desenvolvimento da pessoa para tornar-se cidadã, bem como para qualificar-se para o mundo do trabalho. Porém percebe-se que, de fato, ainda não foi conquistado este direito. Haja vista o que sempre ocorreu no Brasil com a educação.

Durante a Colônia e Império no Brasil predominou a educação jesuítica, marcada pela característica dominadora dos ensinamentos católicos, procurando sempre ensinar estes dogmas sem preocupar-se com a cultura local.

Stephnou (2005) relata que a expulsão dos jesuítas e as reformas feitas pelo Marquês de Pombal, não puseram fim à influência jesuítica no setor educacional, visto que os novos mestres-escola e os preceptores da aristocracia rural foram formados pelos jesuítas e os mestres leigos das aulas e escolas régias se mostraram incapazes de incorporar a modernidade que norteava a iniciativa pombalina.

Ainda Stephanou (2005) relata que o período que se segue à expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos. A ênfase pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias. Tanto no período jesuítico, quanto nos períodos pombalino e republicano, a maioria da população não teve acesso à educação formal. Foi somente no final dos anos 50 que duas tendências significativas na Educação de Jovens e Adultos aparecem: a educação libertadora teorizada por Paulo Freire e a educação funcional.

Para Lopes (2000), Paulo Freire propunha uma educação dialógica que valorizasse a cultura popular e a utilização de palavras geradoras. Esse movimento procurava a conscientização, participação e transformação social, por entender que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária. Ainda para Lopes (2000), em 1963 Paulo Freire integrou o grupo para a elaboração do Plano

Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, processo interrompido pelo Golpe Militar que reduziu a alfabetização ao processo de aprender a desenhar o nome.

O Governo importou um modelo de alfabetização de adultos dos Estados Unidos, de caráter evangélico: a Cruzada ABC. Com um conteúdo acrítico e material padronizado, além de não garantir a continuidade dos estudos, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, foi mais um programa que fracassou.

Para Sacramento (2008), o desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem e do adulto de ser sujeito, mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada, buscar novas metodologias considerando os interesses dos jovens e adultos, pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho, investir seriamente na formação de educadores e renovar o currículo interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

4.2 A EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS E O PROEJA

A EJA como modalidade de ensino enfrentou e enfrenta dificuldades. Conforme alerta Gadotti (2005, p. 40):

A educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. E essa inclusão do jovem e do adulto no sistema de ensino precisa ser acompanhada de uma nova qualidade, não uma qualidade formal, mas uma qualidade social e política.

Isto pode ser traduzido como uma escola que atenda aos anseios e às necessidades de aprendizagens dos alunos, num tempo e espaço adequados às suas peculiaridades e com a oferta de uma educação não mais sendo compensatória assistencialista e nem desvinculada de suas experiências de vida e de trabalho.

Para BRASIL (2007) com o surgimento do PROEJA, tornou-se, então, necessário preparar as escolas de nível médio, de educação profissional e superior

para o atendimento de uma demanda que até então não fazia parte do universo discente da rede federal de educação tecnológica. O sistema educacional federal tem feito um grande esforço, no sentido de operacionalizar os dispositivos legais que amparam iniciativas no caminho da inclusão escolar por meio do PROEJA, mas a caminhada até a inclusão escolar ainda é longa.

4.3 O PROEJA COMO ACESSO À INCLUSÃO

Para Ventura (2009), a inclusão escolar implica numa escola para todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional, independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental.

A legislação tem contemplado a inclusão escolar de forma restritiva à população com necessidades especiais, entre eles os deficientes físicos e mentais. Isso tem suscitado questionamentos da sociedade e de grupos específicos, como os agentes educacionais, pais e mesmo o público alvo, sobre a forma de operacionalizar o conceito de inclusão escolar.

Os questionamentos acerca da realidade do estudante da EJA têm sido de todo tipo: pedagógico, administrativo, de relacionamento, adaptação e pertencimento à escola, técnicos e conceituais, revelando dois aspectos fundamentais: a ignorância sobre as características dos estudantes da EJA com suas necessidades educativas especiais e inclusiva e o preconceito gerado a partir dessa ignorância.

Ainda para Ventura (2009), a inclusão escolar passa a ser vista como um processo no qual se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de ressignificar a cultura, a prática e as políticas educacionais vivenciadas nas escolas para que estas possam dar respostas positivas à diversidade de seus estudantes.

De acordo com Mantoan (1997, p. 145), a noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente

excluídos. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos - professores, alunos e pessoal administrativo - para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Trata-se, portanto, de um processo mais amplo do que o proposto pela Escola Especial, que considera o estudante com suas capacidades relativas.

A Educação Inclusiva considera o estudante como cidadão, independente de suas características e limitações e, nesse caso, todos os espaços públicos devem ser construídos observando todas as características e limitações de seu povo. É uma escola para todos e não para alguns.

No Brasil, a Constituição de 1988, assim como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei nº 9.394/96, destacam a importância e urgência de promover-se a inclusão escolar como elemento formador da nacionalidade.

Diante dos esforços feitos pelo sistema educacional federal, através da operacionalização dos dispositivos legais amparando a inclusão escolar através do PROEJA existe uma implicação em estabelecer relações entre o paradigma de inclusão e as práticas educativas necessárias ao estudante da EJA, que precisa de adaptações e adequações, colocando-se pronta para o acolhimento à diversidade de seus estudantes.

Atualmente, encontra-se em processo de estudo, de reflexão, de experimentação e de busca de modelos eficazes e eficientes de educação inclusiva para nossa realidade esse processo, tem-se, na rede pública, a provisão do direito de acesso ao ensino público, preferencialmente na rede regular de ensino, a toda e qualquer criança com necessidades educacionais especiais.

A rede federal de educação tecnológica tem buscado compreender melhor a inclusão, bem como tem procurado formas de participação e auto-ajustes para construir um sistema educacional brasileiro inclusivo. É neste embate que se busca na teoria o embasamento de uma proposta pedagógica inovadora para o

PROEJA.

4.4 CURSOS PROEJA EM SANTA CATARINA

Quanto ao curso de eletromecânica, um dos existentes em Santa Catarina na modalidade PROEJA é o Curso Técnico de Nível Médio oferecido pelo *campus* Chapecó, destinado a alunos maiores de 18 anos e que concluíram o Ensino Fundamental. Está organizado em regime semestral, com uma carga horária total de 2.450 horas, garantindo, no mínimo, 1.200 horas para a formação geral e 1.200 horas para a formação técnica, distribuídas em sete semestres.

Possui, ainda, a obrigatoriedade da prática profissional, a ser realizada em forma de Estágio Curricular, de 400 horas. Ao término do Curso, o educando, além do diploma de Ensino Médio, terá a habilitação profissional de Técnico em Eletromecânica.

Este curso possui três tipos de certificação: certificado de Informática Básica (três semestres), certificado de Eletricista Residencial e o diploma de Ensino Médio e Técnico em Eletromecânica (cinco semestres, somada à aprovação do estágio curricular obrigatório de 400 horas).

Este curso também tem o amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei n.º 9.394/96 e num conjunto de leis e decretos, o documento base do PROEJA de 2007, referendando, assim, as diretrizes curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio.

É preciso salientar que a proposta de contribuir para a implementação de um curso de eletromecânica na modalidade PROEJA no IF-SC/Araranguá deverá vir acompanhada de uma prática teórica inovadora com as contribuições teóricas de Freire e Vygotsky, e também com um dia por semana para trabalhar somente no laboratório, pois a proposta de Chapecó não contempla este dia. Para melhor compreensão do que seria este curso no IF-SC/Araranguá serão apresentadas as teorias e as contribuições destes dois teóricos que respeitam a realidade histórica do cidadão.

5 AS TEORIAS DE VYGOTSKY E FREIRE

Tanto Freire quanto Vygotsky produziram suas obras em contextos históricos e geográficos diferenciados. Freire, educador brasileiro, viveu de 1921 a 1997 e escreveu suas primeiras obras numa época em que aflorava a ditadura militar. Vygotsky, psicólogo russo, viveu de 1896 a 1934 e produziu seus trabalhos no período pós Revolução-Russa.

O objetivo deste estudo consiste em discutir e sistematizar possíveis contribuições e aproximações entre as idéias de Freire e Vygotsky, no contexto da educação para os cursos do PROEJA e especificamente em eletromecânica. É possível que as idéias dos autores se complementem tanto nas diferenças quanto nas similaridades. A intenção não é contrapor e nem comparar as teorias de Freire e Vygotsky, mas sinalizar que juntas podem aglutinar ainda mais contribuições para o processo educacional.

5.1 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE VYGOTSKY

Na educação, as idéias de Vygotsky têm auxiliado a configurar novas perspectivas teóricas, considerando o contexto social do estudante. Este autor, embora enfatizando trabalhos no campo da psicologia, interessou-se, também, pela pedagogia e por outras áreas, como artes, literatura, direito, filosofia e história, o que refletiu seu percurso marcado pela inter transdisciplinaridade.

Ele atribuiu papel especial ao contexto social dos sujeitos, destacando o sujeito histórico-cultural, que interage com os objetos mediados por sistemas de signos. As interações e significações que ocorrem com base no emprego dos signos dão origem às funções psicológicas superiores, como memória e atenção voluntárias, raciocínio, abstração, representação, entre outras.

Vygotsky (1998) coloca que nessa perspectiva, a constituição do sujeito e de suas características individuais como personalidade, hábitos, modos de agir e capacidade mental dependem de interações com o meio social em que vive. O ser

humano passa a ser um agente interativo na criação de seu contexto cultural, na medida em que também é por este constituído.

Assim, a cultura torna-se parte da natureza humana, e passa a evoluir a partir das interações que vão sendo estabelecidas entre os sujeitos participantes. Ao defender a tese de que o ensino proporciona o desenvolvimento da mente e a constitui em novas dimensões, Vygotsky (1999) defende que as funções psicológicas superiores emergem quando os sujeitos participam de processos sociais, como são os processos escolares no desenvolvimento do pensamento conceitual. Os processos sociais ocorrem, inicialmente, entre as pessoas ou em âmbito intermental, e, posteriormente, no plano pessoal ou intramental.

Para o autor, no ensino dos sistemas de conhecimentos, a criança aprende algo que não está diante de seus olhos, que excede em muito sua experiência imediata real e até mesmo potencial.

Nesse caso, os conceitos científicos, caracterizados como sistemáticos na formação de sistemas hierárquicos, lógicos e coerentes, são para Vygotsky os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis. Isso significa que a criança passa a tomar consciência de suas vivências por intermédio da significação dos conhecimentos sistematizados, a exemplo dos científicos.

Duarte (2000) explica Vygotsky, ao enfatizar que o abstrato tinha em mente a via do conhecimento sistematizado bem evidente desde o início dos processos sistemáticos de aprendizagem, o que abre margem para a interpretação de que seu ponto de partida estava direcionado à cultura científica. A significação dos conceitos sistematizados para a tomada da consciência, entretanto, só seria possível se houvesse experiência anterior dos aprendizes.

O concreto só pode ser adequadamente captado pelo pensamento enquanto ponto de chegada, e não de partida. Ainda Duarte (2000) diz que Vygotsky, por várias vezes, fez referência à seguinte passagem de Marx para defender a importância do método da abstração na psicologia, assim como em todas as ciências.

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da

intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 1978, apud DUARTE, 2000, p. 93).

Vygotsky (1998) ainda lembra que os conceitos cotidianos são aqueles que o estudante internaliza a partir do meio em que vive, mediante interações com pessoas da família, com grupos de amigos, com vizinhos, entre outras possibilidades no seu contexto. Ou seja, são conceitos construídos com base na observação, manipulação e vivência direta dos sujeitos e compreendidos como uma construção social, mediada pela interação com o outro. Nesse contexto, todavia, os conceitos constituem-se de forma assistemática, vagamente definidos e impregnados de vivências, sem formar consciência deles. Esses conceitos constituem a base do desenvolvimento, na mente da criança, de estruturas importantes de generalização, sem as quais os conhecimentos sistematizados não seriam possíveis.

No pensamento infantil, não se separa os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. Os conceitos constituem um sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinado por um processo histórico-cultural. (Vygotsky 1999, p. 348).

Entende-se assim, com base em Vygotsky (1998), que para o processo de formação dos conceitos científicos e cotidianos não há uma linha de ruptura em sua evolução. Os conceitos científicos e cotidianos se relacionam e se influenciam, sem transformação do conhecimento cotidiano em científico, o que permite a evolução de ambos. Vygotsky defende a existência de vínculos e movimentos em sentidos opostos entre eles.

[...] o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores a superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. (VYGOTSKY, 1998, p. 348).

Para explicar esses movimentos o autor lançou mão da analogia do aprendizado da língua estrangeira. A criança aprende esta língua de uma forma diferente do aprendizado da língua materna, pois ocorre numa via oposta, na qual primeiramente aprende as estruturas superiores da língua, começando pelas

palavras para as quais já domina um conceito, com a construção de frases e estrutura gramatical. Isto é, desenvolvem-se antes as propriedades vinculadas à tomada de consciência e à intenção e depois aquelas ligadas ao emprego inconsciente e não intencional da fala.

Nesse caminho diferenciado dos dois tipos de conceitos, a aprendizagem científica não se configura como uma mudança conceitual, mas como a passagem de uma forma de conceituar para outra. Esse fato possibilita que os conhecimentos alcancem novos níveis de desenvolvimento, ou seja, evoluam em significado, passando a níveis mais abstratos. Os conceitos, ao evoluírem em significado, tornam possível a consciência conceitual. Desta maneira, a tomada de consciência, para Vygotsky (1999) “se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrário” Assim, não há transformação de um sistema de conceitos em outro, como muitas vezes é entendido quando se parte de conceitos do cotidiano na educação escolar, mas uma influência recíproca que permite a evolução de ambos em suas vias próprias e diferenciadas.

5.2 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE FREIRE

Outro educador de grande relevância no campo educacional é Paulo Freire. Seus pressupostos permitem a discussão que serve aos propósitos deste estudo, especialmente, no que diz respeito à complementaridade e às concepções vygotskianas para a educação científica escolar.

Para Freire (1987, 1993, 1996), o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e, acima de tudo, às contradições presentes no mundo vivido.

Considerando a educação como um ato político, no sentido de estar engajada a ações transformadoras que consistem na construção/ elaboração do conhecimento de forma crítica pelos excluídos, este educador levar em conta o saber de experiência feito como ponto de partida.

Freire propôs uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a

participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a constituição de um sujeito autônomo. Falava em educação como um ato de transformação, da necessidade tanto do aluno conhecer os problemas sociais que o afligiam quanto de se estimular o povo a engajar-se na vida pública.

Nesse sentido, segundo Freire e Macedo (1990), a alfabetização é vista como uma forma de política cultural, uma vez que esta não se concretiza pelo simples ato de juntar letras e palavras. Para estes autores, é preciso ir além dessa compreensão e começar a pensá-la como a relação entre os educandos e o mundo de uma forma crítica e transformadora. Faziam parte da dinâmica pedagógica de Freire perguntas problematizadoras em torno da subjetividade das coisas, da razão de elas serem ou não serem, de suas finalidades, no seu contexto. Questionamentos como: O quê? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quem? A favor de quê? (FREIRE, 1996), permeavam as discussões em que os educandos eram desafiados a perceberem as injustiças que os oprimiam e a necessidade de lutar por mudanças. Ou seja, Freire passou a problematizar, mediante a ação dialógica, o mundo da vida dos educandos.

Freire (1987) sempre destacou a importância da dialogicidade, posto que o diálogo entre educador e educando é o aspecto fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo educando. O diálogo não é o que impõe o que maneja, mas o que desvela a realidade.

Daí a importância da problematização. No entendimento de Freire (1987), problematizar consiste em abordar questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos. É desencadear uma análise crítica sobre a realidade problema, para que o educando perceba esta questão e reconheça a necessidade de mudanças.

No momento da problematização é de fundamental importância estimular a curiosidade do ser humano que, segundo Freire (1996) faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. Para este autor, a construção ou a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade para que os professores e educandos se assumam epistemologicamente curiosos.

Ao problematizar busca-se trazer o saber da experiência dos estudantes, não como algo a ser desprezado ou ignorado, mas como ponto de partida, uma vez

que para Freire (1987), nessa etapa é que começa a formação da nova percepção e do novo conhecimento, relacionado à consciência máxima possível.

Dessa forma, ao valorizar seus conhecimentos se esta trazendo para a escola muito mais do que temas a serem estudados, mas também aspectos histórico-culturais, políticos e ambientais do educando e da comunidade escolar. Desconsiderar esses aspectos é voltar-se para uma escola desvinculada da realidade, vazia de significado.

Freire (1993, p. 70), no entanto, esclarece que partir desses conhecimentos não significa ficar neles, mas sim buscar novos.

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse como às vezes sugerem ou dizem que eu disse que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele.

A passagem da consciência real (efetiva) para a consciência máxima possível, a superação do saber de experiência feito, mediante um processo dialógico e problematizador, é buscada por meio da investigação temática. Nesta, identificado o tema gerador, parte-se para a redução temática, etapa em que é fundamental o questionamento: quais campos de conhecimentos são necessários para a compreensão e superação da situação significativa presente no tema? Num processo de planejamento coletivo e interdisciplinar, cabe aos especialistas selecionar quais conhecimentos/ conteúdos de sua área serão necessários para a compreensão do tema.

Nas palavras de Freire (1987, p. 115):

[...] feita à delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de “redução” do tema. No processo de “redução” deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema “reduzido”.

Freire (1987, p. 107) discute as categorias “consciência real (efetiva)” e “consciência máxima possível” tendo como referência as idéias de Goldman, sendo que na primeira “os homens se encontram limitados na possibilidade de perceber mais além das “situações-limites” e a segunda identifica-se com as “soluções

praticáveis despercebidas”. Essas categorias, respectivamente, são análogas às categorias consciência ingênua e consciência crítica, adotadas por Freire em momentos anteriores.

A investigação temática pode ser compreendida mediante o desenvolvimento de um processo sistematizado por Delizoicov (1991), em cinco etapas: primeira: “levantamento preliminar”, que consiste em reconhecer o ambiente em que vive o aluno, seu meio, seu contexto; segunda: escolha de situações que sintetizam as contradições vividas, bem como a escolha de codificações; terceira: realização de diálogos decodificadores, obtendo destes os temas geradores; quarta: redução temática, a qual consiste em um trabalho de equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar o programa e identificar quais conhecimentos são necessários para o entendimento dos temas, e quinta: desenvolvimento do programa em sala de aula.

No entender de Delizoicov (1991), os critérios aplicados durante a redução temática são epistemológicos. O autor afirma que os conhecimentos científicos são previamente selecionados e estruturados antes de serem desenvolvidos em sala de aula, constituindo conteúdos programáticos escolares críticos e dinâmicos. Esclarece, ainda, que a não consideração do processo da redução temática tem como uma das consequências a suposição de não haver estruturação prévia de conhecimentos historicamente produzidos, aspecto que não condiz com a proposta de Freire.

Não raras vezes esta etapa tem sido ignorada. Alguns autores, ao abordarem configurações curriculares balizadas por temas geradores, propostos por Freire (1987), incorrem nesta omissão.

Na interpretação de Delizoicov (1991) ao analisar o que denomina de tendência progressista libertadora, comete este aligeiramento. Este menciona os temas geradores como sendo extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, porém não dá destaque ao papel dos conhecimentos historicamente produzidos.

[...] os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvido, na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. (DELIZOICOV, 1991)

Libâneo apud Delizoicov (1987) adverte que tal omissão tem gerado a acusação de que as ações pedagógicas, baseadas na concepção freireana, são espontaneístas e reducionistas; possivelmente, em razão desse esquecimento, ou seja, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, que possibilita aos sujeitos compreenderem e transformarem o mundo em que vivem. Muitas análises apresentam a compreensão de que, no encaminhamento freireano, fica-se rodopiando, apenas, em torno do saber da experiência dos educandos.

Como síntese das idéias de Freire, ressalta-se a expressão de Gadotti (1997), segundo a qual ensinar é inserir-se na história, não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo. O autor revela que, para Freire, o conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo, e que conhecemos para: a) entender o mundo (palavra e mundo); b) averiguar (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar idéias) e c) interpretar e transformar o mundo.

6 METODOLOGIA

A revisão da literatura foi sendo construída passo a passo, primeiro na leitura, de livros, periódicos, artigos, *sites*, leis, revistas, depois nas análises para se ter um embasamento teórico sobre o tema proposto. As anotações e fichamentos elaborados permitiram a organização do trabalho proposto.

7 AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA

A pesquisa de campo teve a finalidade de identificar informações a partir de questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice A), aplicado a doze alunos do CEJA de Araranguá. Os respondentes discentes que compõem a amostragem formam um grupo heterogêneo de mulheres e homens, sendo que a maioria são mulheres. Estas pessoas não tiveram oportunidade de completar os estudos no chamado período regular.

No decorrer do mês de fevereiro de 2011 buscou-se junto a direção do CEJA/ Araranguá, agendar horário para aplicar o questionário com os alunos de uma turma noturna de Ensino Fundamental. Após o resultado afirmativo, foram entregues questionários aos doze alunos.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de diagnosticar qualitativa e quantitativamente os resultados da pesquisa.

Eles foram aplicados pela pesquisadora ainda no mês de fevereiro de 2011, com a finalidade de atingir os objetivos do presente estudo. Da amostragem de doze alunos, todos entregaram o questionário respondido. Durante a pesquisa de campo foram coletados depoimentos que também serão discutidos nesta pesquisa, bem como todas as respostas dadas às perguntas. Os dados serão apresentados através de gráficos para melhor compreensão dos resultados.

8 GRAFICOS

8.1 GÊNERO

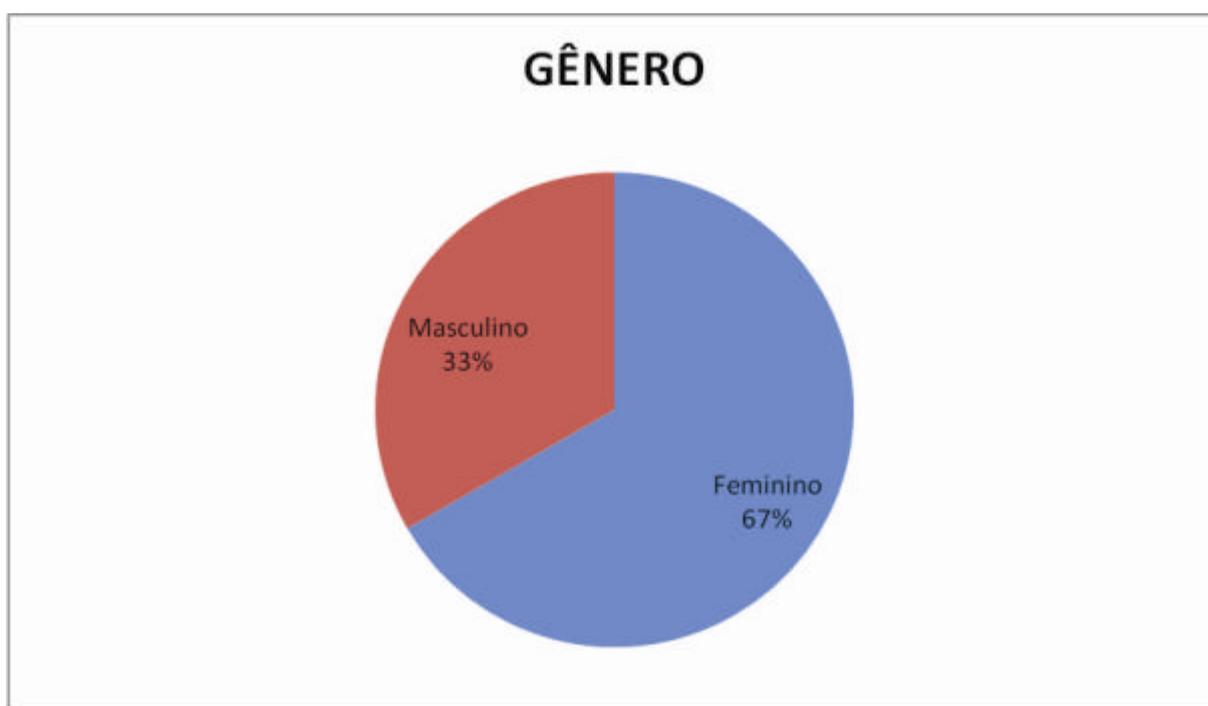


Gráfico 1 – Trata da composição da amostra em relação ao gênero.
Fonte: autora do trabalho

Segundo Carvalho (2003), em relação aos anos médios de estudo, os homens tinham, em 1960, menos de três anos de escolaridade média e as mulheres, menos de dois anos, o que significa que o acesso à escola era em geral muito baixo e ainda pior para as mulheres. Ao longo dos últimos 40 anos, assistiu-se a uma ampliação muito grande do acesso à escola, mas ao mesmo tempo, ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo, indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas.

Segundo o IBGE (2010), as mulheres brasileiras estudam mais do que os homens, confirmando a tendência mostrada em anos anteriores e a distância entre os sexos no quesito instrução aumentou. A população adulta jovem feminina é a que

mais se sobressai; com idade entre 20 e 24 anos estudou em média dez anos ao longo da vida. Já os homens na mesma faixa etária declararam média de 9,3 anos de estudo.

Apesar de tantas dificuldades, as mulheres conquistaram um espaço de respeito dentro da sociedade. As relações ainda não são de igualdade e harmonia entre os gêneros femininos e masculinos. O homem ainda atribui à mulher a dupla jornada, já que o lar é sua responsabilidade, mas muitos valores sobre as mulheres já estão mudando. O homem também está em conflito com o papel que foi construído socialmente para ele. Hoje, ser homem não é nada fácil, pois as mulheres passaram a exigir dele um novo comportamento que ele ainda está construindo.

8.2 FAIXA ETÁRIA

No Gráfico 2 procurou-se saber o porque os entrevistados não estudaram na faixa etária regular.

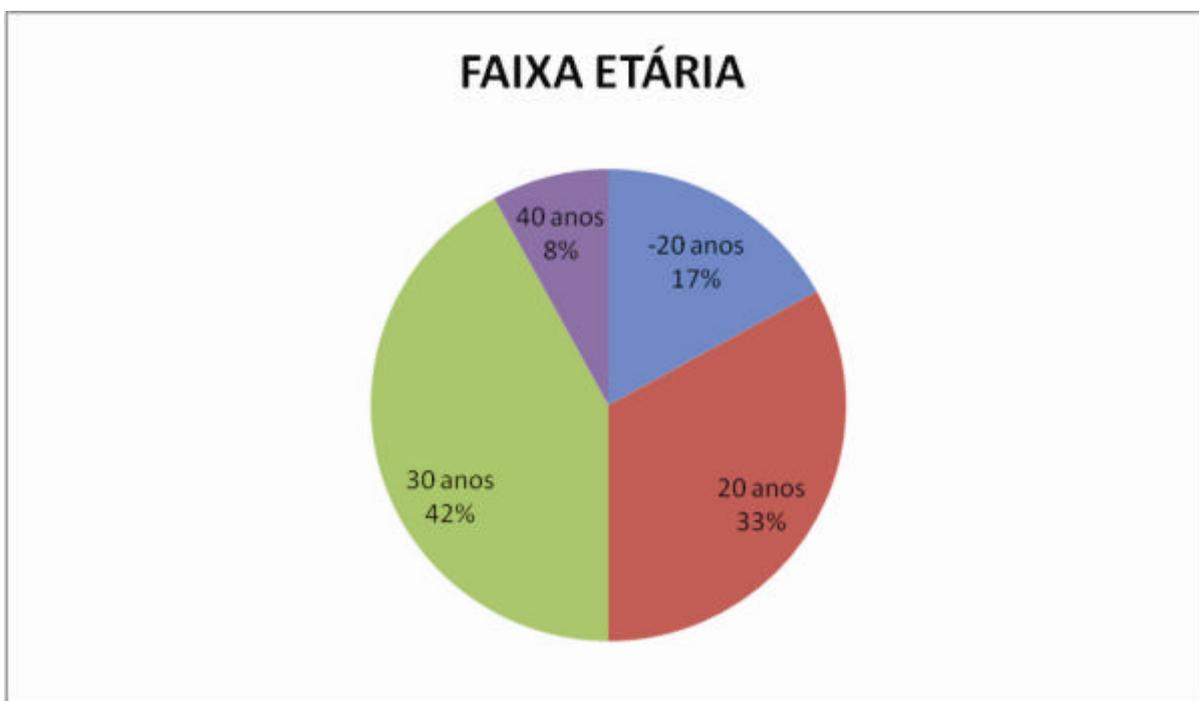


Gráfico 2 – Faixa etária
Fonte: autora do trabalho

Percebe-se que a faixa etária nesta pesquisa está concentrada dos 20

aos 30 anos de idade, e com uma média de quase 70% de mulheres. Conforme comentado para o Gráfico 1, as mulheres nesta faixa etária procuram a formação escolar para a qualificação pessoal e do trabalho.

8.3 TRABALHO

O Gráfico 3 abordou a questão do trabalho.

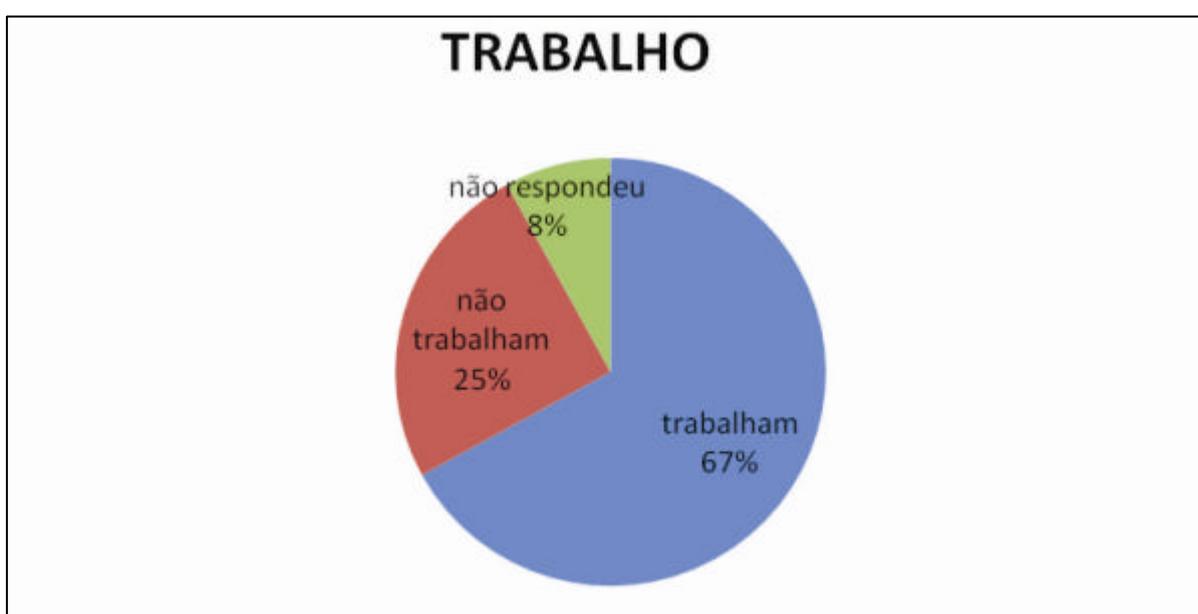


Gráfico 3 – Trabalho.
Fonte: autora do trabalho

Entre os que disseram que não trabalham e os que não responderam estão os menores de 20 e uma mulher que é surda. Prevalecendo o preconceito existente das pessoas com necessidades específicas, que é uma questão da inclusão e do primeiro emprego, que também é uma questão de inclusão.

8.4 PROFISSÃO

O Gráfico 4 ilustra a profissão dos entrevistados.



Gráfico 4 – Profissão
Fonte: autora do trabalho

8.5 ESTUDAM

De acordo com o Gráfico 5, todos os entrevistados responderam cursar o Ensino Fundamental.

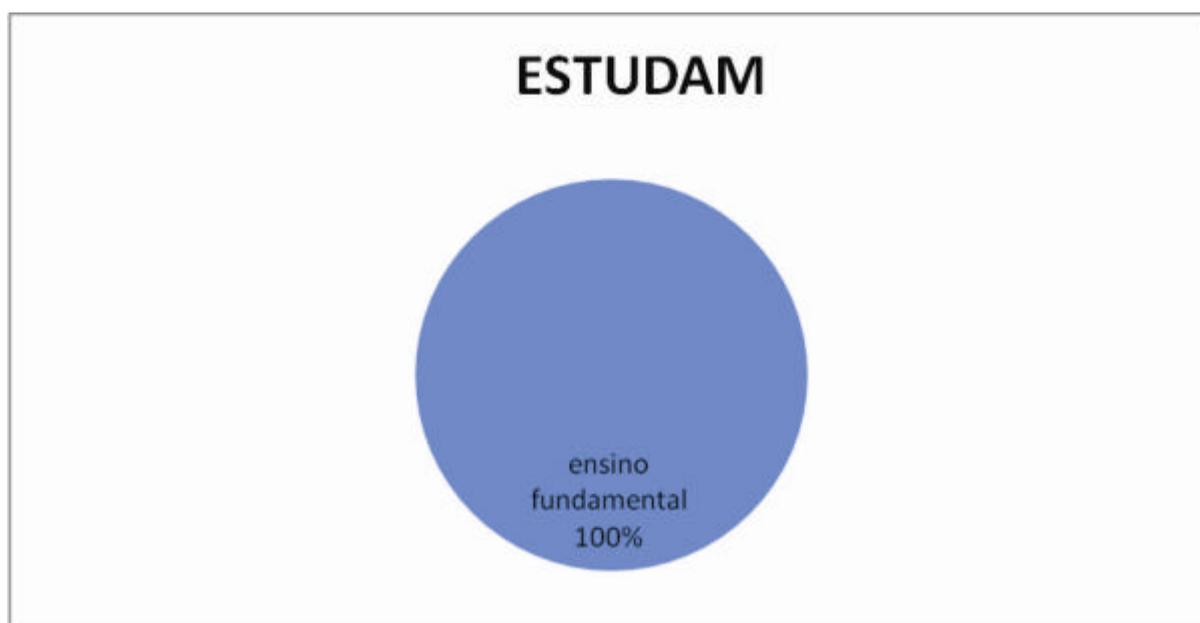


Gráfico 5 – Entrevistados que estudam
Fonte: autora do trabalho

8.6 MOTIVOS POR QUE PARARAM DE ESTUDAR

O Gráfico 6 aborda as causas que levaram os alunos a pararem de estudar na idade escolar regular.

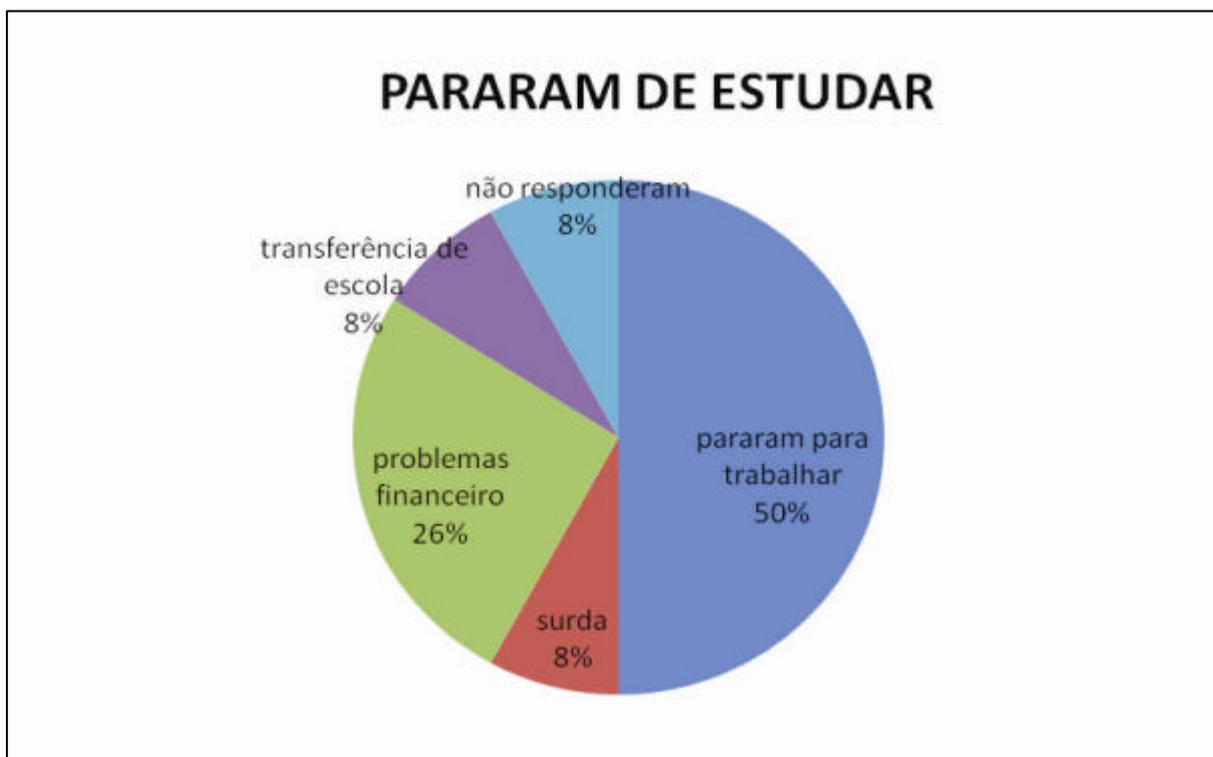


Gráfico 6 – Pararam de estudar
Fonte: autora do trabalho

Percebe-se que o motivo de parar de estudar da maioria é o mesmo: financeiro. Com a EJA, a educação em geral cresceu nestes últimos anos, possibilitando a volta escolar. Ainda, por ser de forma gratuita, é possível vislumbrar uma solução para o problema da educação no Brasil.

8.7 MOTIVO DE VOLTAR A ESTUDAR

O Gráfico 7 reforça o que foi apresentado no Gráfico 2 (faixa etária), pois as mulheres, em sua grande maioria, procuram uma qualificação profissional e pessoal.



Gráfico 7 – Voltaram a estudar
Fonte: autora do trabalho

O percentual dos que disseram não conhecer ou disseram conhecer mais ou menos é grande. Isso leva ao questionamento sobre o motivo deste desconhecimento: pouco tempo do programa, divulgação ainda e precária, falta de interesse, incompetência dos órgãos públicos, entre outros.

8.8 CONHECEM O PROEJA

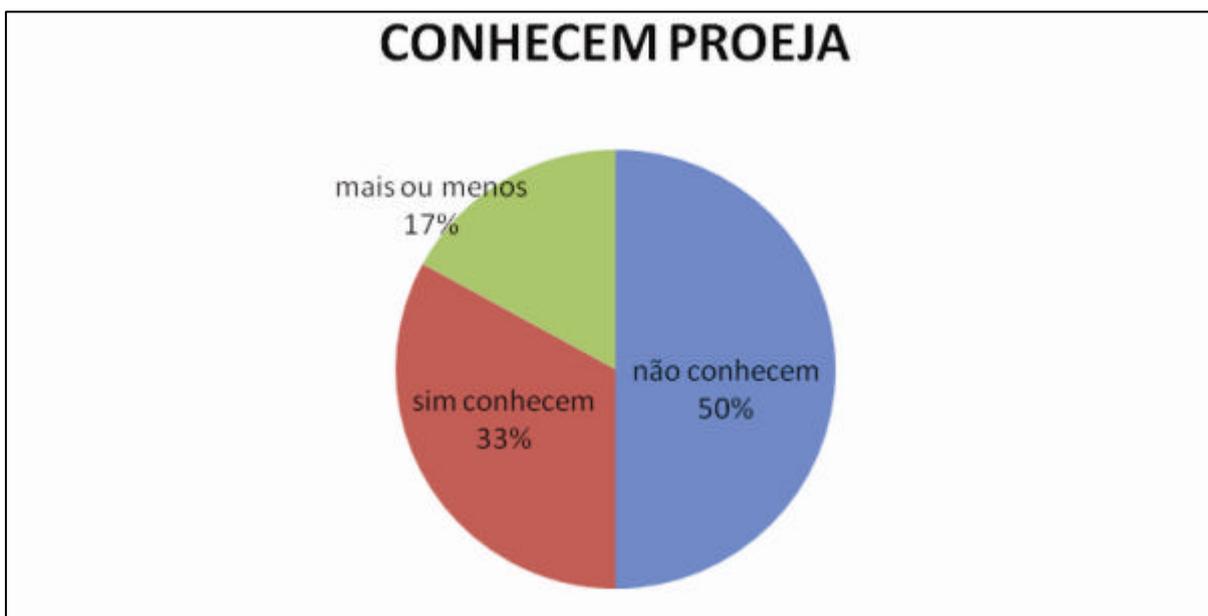


Gráfico 8 – Conhecem o PROEJA
Fonte: autora do trabalho

8.9 FAZER CURSO PROEJA

Em sentido favorável para os objetivos desta pesquisa, todos os entrevistados responderam que gostariam de fazer um curso PROEJA (Gráfico 9).



Gráfico 9 – Gostariam de fazer curso PROEJA
Fonte: autora do trabalho

8.10 PREFERÊNCIA POR ÁREA

Somando-se os que preferem eletromecânica e os que não tiveram preferência, totaliza-se 57.33%, que, conclui-se, poderiam fazer o curso de eletromecânica, já que todos responderam que gostariam de fazer um curso na modalidade PROEJA no IF -SC/ Araranguá (Gráfico 10).

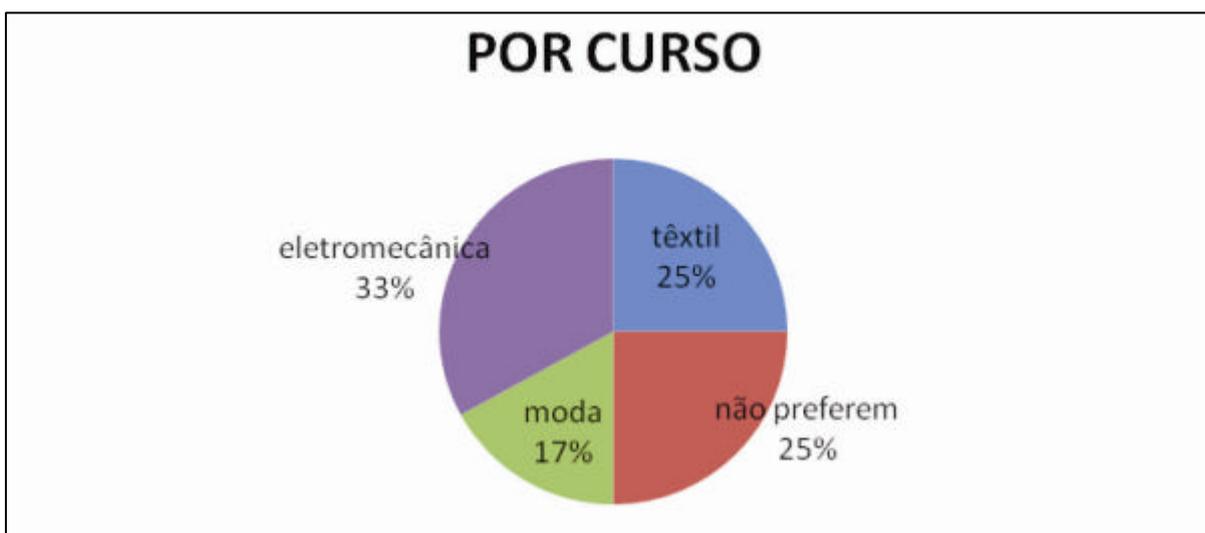


Gráfico 10 – Preferência por área
Fonte: autora do trabalho

8.11 PERÍODO

A grande maioria prefere o período noturno (Gráfico 11)

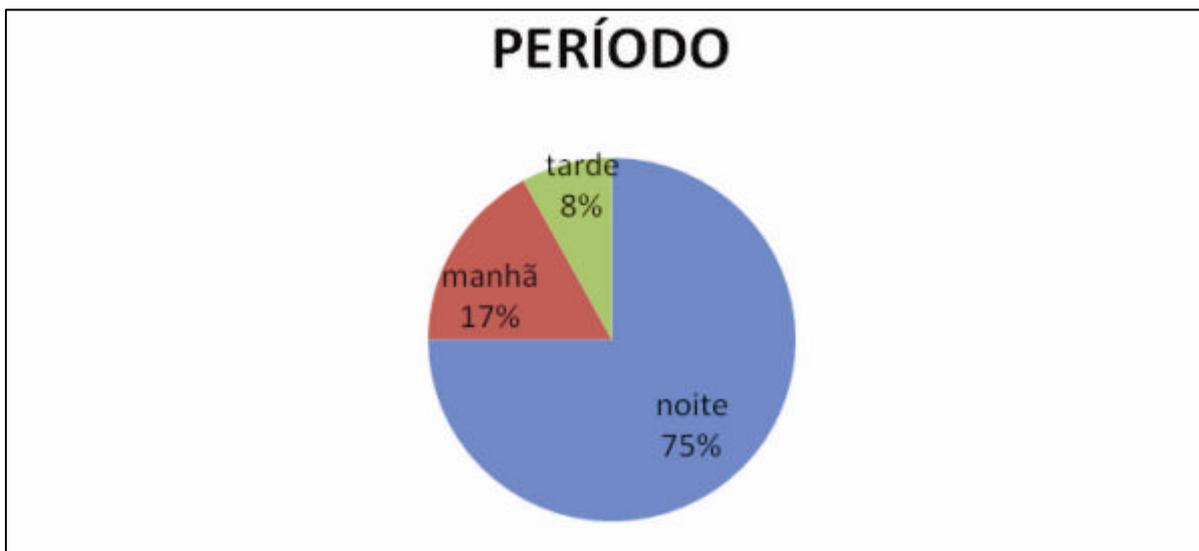


Gráfico 11 – Período preferencial para estudar
Fonte: autora do trabalho

8.12 NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Sobre necessidades específicas, somente 8 % apresentaram surdez (Gráfico 12).



Gráfico 12 – Necessidades específicas
Fonte: autora do trabalho

8.13 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A grande maioria disse não ter dificuldade na aprendizagem (Gráfico 13). Porém, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. Dessa forma, a relação do ser humano com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma ação mediada. Esse fato é, na maioria das vezes, esquecido por muitos professores que defendem um espontaneísmo impossível na sua prática pedagógica, acarretando uma defasagem na aprendizagem. As teorias de Freire e de Vygotsky vão ser importantes para a educação na medida em que ajudar os educadores a ver de modo diferente os fenômenos que envolvem a educação.

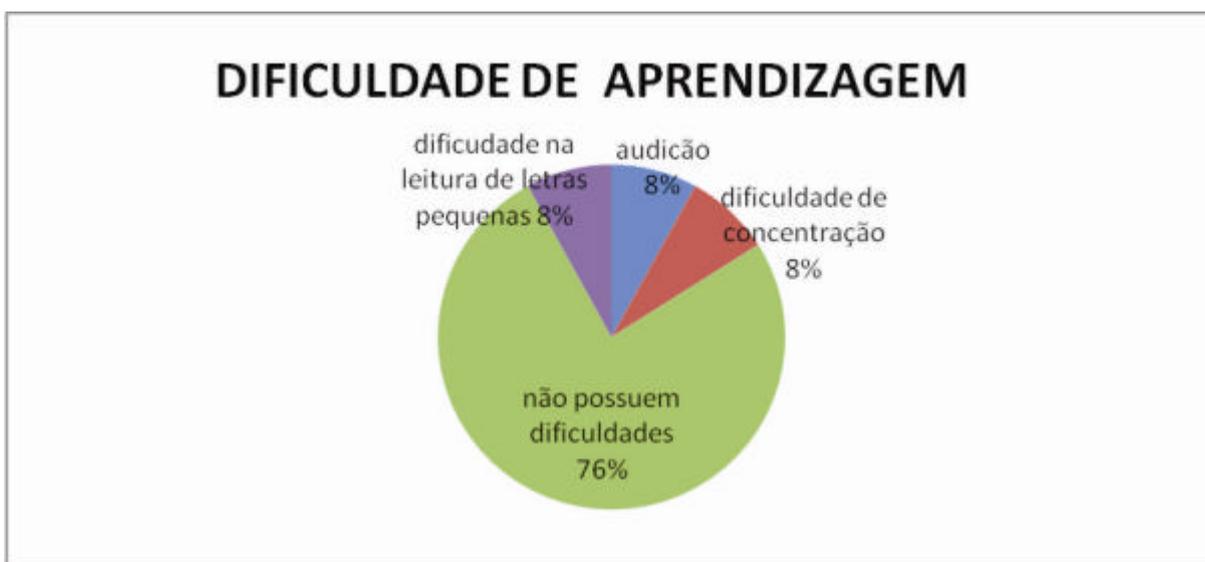


Gráfico 13 – Dificuldades na aprendizagem
Fonte: autora do trabalho

No entanto não se encontrou na literatura nenhum caminho que se possa trilhar na educação, desde a psicopedagogia, até a gestão escolar, que não parta de princípios dialéticos, que entenda que a realidade não é explicável a partir de um esquema simplório de causa/ efeito, ou antes/ depois, mas sim de uma compreensão de que essa realidade se organiza como rede de relações, e que, portanto, toda iniciativa deve ter presente que não terá condições de mudar tudo, mas que não deixará de dar sua marca.

É neste sentido que se faz necessário buscar um complemento para as

contribuições desses dois mestres do século XX, bem como em tantos outros que abrem a perspectiva de uma compreensão dialética dos fenômenos educacionais. É preciso construir uma teoria pedagógica que atenda mais proximamente essa dinâmica da rede, embora a compreensão total dessa rede seja impossível.

9 DESCRIÇÃO DE COMO SE RESOLVEU A PROBLEMÁTICA

9.1 APROXIMAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E VYGOTSKY PARA IMPLANTAR UM CURSO DE ELETROMÉCANICA MODALIDADE PROEJA NO IF-SC/ ARARANGUÁ

Algumas aproximações entre as idéias de Freire e Vygotsky são mencionadas por Gadotti (1996) ao destacar que o ponto de convergência entre as idéias destes autores é a importância dada à abordagem interacionista na alfabetização, bem como o interesse pela questão da linguagem e dos aspectos fundamentais relativos a mudanças sociais e educacionais.

Segundo Moura (2001), ambos entendiam que a alfabetização não era um ato de memorização mecânica de aspectos desvinculados do universo existencial dos estudantes, mas uma atividade de criação e recriação e que existiam influências socioculturais sobre a capacidade cognitiva dos sujeitos. Neste contexto, a autora explicita pontos de convergência entre Freire e Vygotsky, a exemplo da linguagem, papel do professor, vertente marxista, diálogo, concepção de sujeito e educação. A interlocução entre os autores está vinculada a questões como: concepção de sujeito, de educação e de conhecimento, bem como a linguagem e consciência.

Em termos de aproximações, destacam-se três dimensões para as quais os possíveis distanciamentos constituem desafios para investigações futuras: a) a valorização e respeito ao conhecimento cotidiano; b) as semelhanças entre o papel dos especialistas em Freire (1987) e dos sujeitos mais capazes em Vygotsky (1999), c) a conscientização.

Quanto à valorização e o respeito aos conhecimentos dos alunos - chamados de cotidianos ou saberes da experiência -, na concepção de Freire (1987) ela ocorre desde a problematização das situações vivenciais dos sujeitos e se mantém durante todo o processo da investigação temática, e não apenas em uma de suas etapas. Assim, pode-se dizer que os saberes dos estudantes são importantes tanto na redução temática (FREIRE, 1987) quanto na significação do sistema conceitual (VYGOTSKY, 1999), permitindo um diálogo fecundo entre as

peças quanto às suas vivências e às explicações dos saberes estruturados. Nesse viés, o conhecimento cotidiano não deve ser ignorado e nem substituído pelo científico.

Essa concepção é compartilhada por Freire (1993), quando este argumenta que não se deve descartar as compreensões dos estudantes sobre o mundo que os circunda, nem, tampouco, desconsiderá-las diante de um conhecimento mais elaborado, como o científico.

Para que esse processo seja possível, na redução temática, Freire (1987) recorre aos especialistas para colaborar na definição dos conhecimentos científicos de cada área, indispensáveis para a compreensão do tema em questão. Nesse sentido, os temas norteiam a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados. Os especialistas definem o conhecimento científico como um aporte, algo novo para o contexto dos temas. Sem a participação deles os conteúdos programáticos girariam apenas em torno dos conhecimentos dos educandos, aspecto fortemente criticado por Freire (1993).

Com base em Freire (1987), entende-se que especialistas são os integrantes da equipe interdisciplinar e que colaboram na estruturação do tema, de forma diferenciada, não ressaltando a expressão mais capazes. Para ele, todas as pessoas possuem conhecimentos, ainda que diferentes, mas importantes para a equipe no processo de compreensão e transformação do mundo.

Em Vygotsky, os sujeitos têm compreensões de níveis diferenciados e isso é importante no processo de significação, com produção diferenciada de sentidos e significados sobre o contexto em questão.

Nesse sentido, a redução temática parece apresentar semelhanças com o que Vygotsky (1999) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta entendida como o espaço no qual, graças à interação e à colaboração de outros mais capazes, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de maneira e em nível que não seria capaz de alcançar individualmente.

De acordo com Vygotsky (1999), esse processo é de suma importância, uma vez que a aprendizagem se dá em interações ainda não amadurecidas, ou seja, a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Em vista do exposto, as idéias de Freire e Vygotsky parecem convergir na função do especialista na etapa da redução temática (FREIRE, 1987) e dos sujeitos mais capazes na

dinâmica da ZDP, durante a significação do sistema conceitual. (VYGOTSKY, 1999). Ou seja, estariam os especialistas em Freire e os sujeitos mais capazes em Vygotsky assumindo funções relativamente semelhantes. Outro aspecto a destacar quanto a uma possível aproximação entre os autores diz respeito à constituição da consciência.

Para Vygotsky a consciência é a capacidade do sujeito de refletir sobre a sua própria atividade e, com isso, tomar consciência dela. Em Freire a consciência parte das relações dialéticas consciência/mundo, em que os homens são consciência de si e do mundo.

De forma semelhante, entende-se que a consciência tanto em Freire quanto em Vygotsky pode ser o ponto de chegada porém ambos possivelmente seguem caminhos diferenciados para chegar até ela. Em Freire (1987), conforme discussão anterior, a conscientização é vista como a superação da consciência real (efetiva) por meio do processo de Investigação/Redução Temática, constituído de cinco etapas. Freire via esta consciência crítica como necessária para compreender e transformar o mundo em que vivem os alunos.

Em Vygotsky a formação da consciência se dá a partir da significação dos conceitos científicos, pois estes possibilitam à pessoa o entendimento das ações do cotidiano e saber que sabe. As novas interações produzidas na formação intencional e sistemática da consciência da realidade constituem psicologicamente o sujeito. Em outras palavras, o ponto de chegada é a consciência, isto é, saber que sabe, possibilitando ao sujeito uma compreensão do mundo em que vive, para, então transformá-lo na recriação cultural.

Quanto ao conhecimento Vygotsky (1999), buscou explicar como o conhecimento se processa na mente do sujeito, dando ênfase à psicogênese. Sua preocupação central girava em torno da constituição do sujeito e seu desenvolvimento pela aprendizagem e na evolução da relação pensamento e linguagem.

Freire 1990, não se preocupou explicitamente com o modo como se processa o conhecimento na mente dos sujeitos, mas, sim, em explicitar o que vem a favorecer a construção deste conhecimento, baseado, principalmente, na curiosidade epistemológica. Nesse sentido, talvez as duas teorias possam ser vistas como complementares e também com uma necessidade urgente de ser

compreendida, principalmente para um curso de PROEJA onde os alunos estão em defasagem em todas as situações.

É possível entender que o aprender a aprender não é mais armazenar conhecimento copiado; conhecer é ter habilidade de manejar e produzir conhecimento em sentido ativo, produtivo, construtivo. Ao mesmo tempo em que se promove o desenvolvimento de habilidades é preciso alargar a visão acerca da responsabilidade de cada aluno e assim assegurar-lhe a formação indispensável ao exercício da cidadania plena e capacitá-lo na sua própria luta por justiça social.

Um aluno, além da técnica para desempenhar um trabalho formal ou informal, necessita de capacitação política. A intervenção na sociedade implica no exame crítico dos problemas sociais, políticos e econômicos que se está vivendo. É necessário fazer a articulação das políticas de PROEJA a outras políticas inclusivas, proporcionando estratégias de formação que satisfaçam as especificidades e as demandas dos atuais contextos sociais.

Avançar pelo caminho da dialogicidade freireana, e do sócio interacionismo de Vygotsky como autor do próprio discurso, oral e escrito, apropriando-se e por meio dele, autenticamente, inserindo-se nos processos sociais, mais que um ato de coragem do aluno é um ato de responsabilidade de toda a sociedade para com os mesmos.

É fazer do conhecimento um processo com sentido e significado, contextualizado e impulsionador de uma sociedade mais justa e solidária em que cada aluno seja, de fato, agente do crescimento e transformação. O professor de um curso do PROEJA necessita urgentemente se apropriar deste conhecimento para uma prática pedagógica inovadora, utilizando as teorias estudadas e a metodologia de Paulo Freire, sistematizando as cinco etapas da investigação temática até o programa de sala de aula. Espera-se, assim, atingir um curso PROEJA inovador.

10 CONCLUSÕES

A revisão da literatura realizada nesta pesquisa, quando feita a trajetória histórica da EJA, constatou que desde a época colonial, esta sempre esteve atrelada aos interesses do estado e nunca ao interesse do cidadão, e mesmo sendo garantida por lei, ainda falta muito para que na prática esta venha a se concretizar, mais como tudo na história e passível de mudanças e transformações, foi criado o PROEJA, com uma proposta inovadora de programa e oportunizando aos sujeitos a passagem do modo passivo ao ativo, reconhecendo-se como cidadãos e buscando melhores condições de vida.

Quando se fala em Freire e Vygotsky, compreende-se que aprender a aprender não é mais armazenar conhecimento copiado; conhecer é ter habilidade de manejar e produzir conhecimento em sentido ativo, produtivo, construtivo. Ao mesmo tempo em que se promove o desenvolvimento de habilidades é preciso alargar a visão acerca da responsabilidade de cada aluno e assim assegurar-lhe a formação indispensável ao exercício da cidadania plena e capacitá-lo na sua própria luta por justiça social.

Um aluno, além da técnica para desempenhar um trabalho formal ou informal, necessita de capacitação política. A intervenção na sociedade implica no exame crítico dos problemas sociais, políticos e econômicos que se está vivendo.

É necessário fazer a articulação das políticas do PROEJA a outras políticas inclusivas, proporcionando estratégias de formação que satisfaçam as especificidades e as demandas dos atuais contextos sociais.

Avançar pelo caminho da dialogicidade freireana, como autor do próprio discurso, oral e escrito, apropriando-se e por meio dele, autenticamente, inserindo-se nos processos sociais, mais que um ato de coragem do aluno é um ato de responsabilidade de toda a sociedade para com os mesmos. É fazer do conhecimento um processo com sentido e significado, contextualizado e impulsionador de uma sociedade mais justa e solidária em que cada um seja, de fato, agente do crescimento e transformações. Quanto ao professor tem que ser aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando atuar como elemento de intervenção, de ajuda. O professor tem que

atuar de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que foi estudado sobre a EJA, as contribuições de Freire e VYGOTSK e a pesquisa realizada, permite sugerir e contribuir para que um curso de eletromecânica venha a ser implantado no IFSC/ Araranguá na modalidade PROEJA.

Foi colocado e agora salientado pela autora que, ao longo da trajetória profissional como professora, e das evidências empíricas acumuladas ao longo do tempo, constatou uma série de problemas teóricos e práticos na EJA.

É necessário saber que se busca construir um curso que permita trabalhar além do currículo expresso em todos os cursos. Trata-se de questões que vão além. Uma delas é qual a concepção de sujeito este curso deve ter. Para Paulo Freire, é preciso considerar a realidade social do sujeito, as relações e as correlações de forças que formam a totalidade social.

É preciso perceber as particularidades na totalidade, porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve.

O homem e a mulher como seres sociais são capazes de agir, de representar sua ação e expressá-la de modo objetivado. No momento de criar e recriar a realidade procuram representá-la. No entanto, somente a conscientização poderá inseri-los no processo histórico, como sujeitos, propiciando uma visão crítica da realidade, evitando, assim, o medo da liberdade.

No entender de Paulo Freire (2002), o medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade e só assim ele é verdadeiro.

Paulo Freire (1979, 2002) ressalta a importância e a necessidade de se entender a existência humana, o reconhecimento de todos os homens como verdadeiros sujeitos históricos, tomando como referência o ambiente cultural onde o homem e a mulher nasce e se desenvolvem. Dessa forma, o homem e a mulher são construídos historicamente.

Vygotsky (1999), não entende diferente, pois diz também que o processo

de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito.

Na perspectiva interativa dos dois autores, um diz que a educação para a libertação é um processo de comunhão entre os homens e as mulheres e o outro diz que a concepção interativa de desenvolvimento é individual e ao mesmo tempo social.

No pensamento de Paulo Freire, a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis. Como ele afirma (2002, p. 68), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Acreditar na transformação do mundo pelo caminho freireano e vygotskyano da comunhão é acreditar na capacidade de todos os seres humanos alimentarem juntos o ideal utópico da mudança.

Diz Freire (2001, p. 85),

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia.

Acredita-se então, que o curso de eletromecânica seja uma utopia alcançável e venha a ser implementado o mais breve possível, para que o PROEJA, mostre a que veio. Sugere-se ainda que se forme uma comissão de professores, para num primeiro momento fazer um círculo de cultura, esmiuçando tanto a teoria de Freire como a de Vygotsky e que daí saia a proposta de ensino para este curso. Se assim o fizerem, com certeza a aprendizagem destes alunos, que está em defasagem há muito tempo, será interrompida e sairão do curso conscientes de suas responsabilidades como profissionais na área de eletromecânica e de cidadãos que respeitam, mas que também precisam ser respeitados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição federal da república federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

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

DELIZOICOV, D. N. **Conhecimento, Tensões e Transições**. São Paulo: FEUSP, 1991. (Tese).

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Física**. São Paulo: Cortez, 1991.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação**.

FREIRE, P. **Papel da educação na humanização**. In: *Revista da Faeeba*. Universidade da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia, ano 1, n. 1, (jan / jan, 1992), Salvador: UNEB, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P.; MACEDO D. **Alfabetização: Leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, M. (org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. **Lições de Freire**. Rev. Fac. Educ. vol. 23, n. 1-2. São Paulo: Jan./Dec. 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext. Acesso em mai. de 2011.

GADOTTI, M. **A educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade**. É uma questão de direito. In: *Revista Pátio*, ano VIII, n. 32, nov. 2004, jan. 2005.

IBGE: **Mulheres estudam mais** Disponível em: <http://www.diariodopara.com.br/noticiafullv2.php?idnot=63883&termo>. Acesso dia 15 de abr. 2011.

LOPES, Eliana Marta. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon, 1997.

_____. **Integração x inclusão**: educação para todos. *Pátio*, Porto Alegre/RS, n. 5, p. 4-5 maio/jun, 1998.

Marília Pinto de Carvalho Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2003 v.29, n.1, p. 185.

Moura, T.M.M. (2001). **Aproximações entre as idéias de Freire e Vygotsky**: importância para a prática pedagógica com jovens e adultos. Em: Anais do III Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife/PE/Brasil. Em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/oral04.pdf>.

SACRAMENTO, Ivonete. A educação de jovens e adultos no Brasil. publicado 7/02/2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 9 de abril de 2011.

STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. História e Memórias da Educação no Brasil - Século XX. Petrópolis, Vozes, 2005.

VENTURA, Carneiro Francisco. **Proeja como inclusão escolar**: Um estudo de caso sobre as necessidades especiais dos estudantes IF/ de Mato Grosso.

DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO Cuiabá – MT Outubro,

2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE

APÊNCIDE A – Questionário

Prezado (a) discente,

Precisamos identificar a problemática do trabalho. Para isso, solicitamos que responda com seriedade o questionário abaixo. É importante ressaltar que esta pesquisa é referente ao **curso de pós-graduação *lato sensu* especialização em educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos e será publicada através de uma monografia.**

QUESTIONÁRIO PARA APLICAÇÃO AOS ALUNOS DA EJA

PARTE 1 – Dados Gerais

Nome: _____ Idade _____

Estado Civil () casado () solteiro () outros _____

Endereço: Cidade: _____ Bairro _____

Trabalha atualmente? () sim () não profissão _____

PARTE 2 – Histórico Escolar

1 - Estuda atualmente? () sim () não Qual Série-----

2 - Por que você parou de estudar na idade própria?

3 - O que lhe motivou a voltar a estudar?

4 - Você conhece o PROEJA?

() sim () não () mais ou menos.

5 - Você gostaria de fazer algum curso do PROEJA no IF-SC em Araranguá?

sim não

6 - Tem preferência por alguma área?

Eletromecânica Têxtil em malharia e confecção produção de moda

7 - Em qual período você teria disponibilidade?

manhã tarde noite

Parte 3 – Necessidades Específicas

1. Você possui alguma necessidade específica diagnosticada por especialista

sim não Especificar qual: _____

2. Assinale abaixo caso você apresente alguma das dificuldades de aprendizagem listadas:

dificuldade em ler letras pequenas

problema de audição

dificuldade em acompanhar o ritmo da turma

sonolência durante as aulas

falta de concentração nas aulas

desvio meu pensamento facilmente durante as aulas

não gosto de aulas teóricas

gosto somente de aulas práticas

outras
