



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA DUARTE**

**O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS  
(PROEJA) NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO IFMT**

**Rondonópolis**

**2020**

VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA DUARTE

**O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS  
(PROEJA) NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO IFMT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano

Rondonópolis

2020

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48p Duarte, Viviane Cristina de Oliveira.  
O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE  
DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) NA PERSPECTIVA DE  
ESTUDANTES DO IFMT / Viviane Cristina de Oliveira Duarte. --  
2020  
157 f. : il. color.; 30 cm.

Orientadora: Carmem Lúcia Sussel Mariano.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Proeja. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Educação  
profissional e tecnológica. 4. Escuta de estudantes. 5. Assimetrias  
sociais.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis-Guiratinga, Km 06 MT-270 – Campus Universitário de Rondonópolis – Cep:  
Tel: (66) 3410-4035 – Email: ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO IFMT”**

AUTOR: Mestranda Viviane Cristina de Oliveira Duarte.

Dissertação defendida e aprovada em 30/11/2020.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Carmem Lúcia Sussel Mariano  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno    Doutor(a)    Nivaldo Alexandre de Freitas  
Instituição:    Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno    Doutor(a)    Érika Virgílio Rodrigues da Cunha  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo    Doutor(a)    Anne de Matos Souza Ferreira  
Instituição:    Instituto Federal de Mato Grosso Campus Pontes e Lacerda

RONDONÓPOLIS, 02/12/2020.

*Dedico esta dissertação à minha família, minha  
inspiração na busca de um mundo melhor. Com  
carinho!*

## AGRADECIMENTOS

A vida é constituída de desafios. Negá-los seria eximir-se do direito de alcançar novas conquistas. E foi em mais um desafio proporcionado pela vida que pude experienciar momentos riquíssimos na trajetória do mestrado. Novas amizades foram construídas, fundamentais para compartilharmos as incertezas, angústias, e, sobretudo, de poder contar com um ombro amigo e consolador. Crescer... esse é o verbo que reflete o processo trilhado durante o mestrado. Crescimento pessoal, acadêmico e profissional, por isso, quero, neste momento, tornar público meus agradecimentos:

A Deus, meu maior sentido de viver. Minha fortaleza nos momentos de desânimo e acalento em minhas angústias.

Em especial, à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Sussel Mariano, por todo apoio, dedicação e carinho. Principalmente por ter acreditado na pesquisa e ter me conduzido com sabedoria no percurso do mestrado. Tenho grande admiração por suas lutas no âmbito acadêmico e social. Grata!

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anne de Matos Souza Ferreira, por compor minha banca, pelos seus estudos no âmbito dos Institutos Federais e pela experiência com o IFMT e o Proeja, que contribuíram significativamente para minha pesquisa. Meus agradecimentos por aceitar, gentilmente, contribuir com esta dissertação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pela leitura cuidadosa e contribuições no exame de qualificação

Ao Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas, por sua disponibilidade em compor minha banca e pelos pertinentes apontamentos no exame de qualificação.

Ao meu querido esposo, pelo companheirismo e por sempre acreditar que sou capaz de ir além de minhas expectativas.

Aos meus quatro filhos, pela compreensão da importância dessa etapa de minha vida, por entenderem as ausências necessárias e principalmente pelo amor e cuidado comigo.

Aos meus pais e irmãos, por sempre acreditarem em mim e estarem presentes nos momentos difíceis.

Aos estudantes do Curso Técnico em Administração - Proeja do IFMT Campus Rondonópolis, que aceitaram fazer parte da pesquisa e por compartilharem comigo

suas percepções sobre o curso, as vivências, experiências, enfim, grata por partilharem a amplitude de saberes de pessoas jovens e adultas.

À equipe diretiva do Instituto Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis, instituição no qual trabalho, pelo apoio e valorização da pesquisa no Câmpus.

Aos professores do IFMT Câmpus Rondonópolis, que cederam espaço em suas aulas para a realização das rodas de conversa com os estudantes do Proeja.

À Professora Doutora Silvia Maria dos Santos Stering, por me auxiliar prontamente em todos os momentos de dúvidas sobre o Proeja, colaborando para meu amadurecimento enquanto pesquisadora. Grata, também, pelas pesquisas sobre o Proeja no âmbito do IFMT, as quais recorri inúmeras vezes.

A cada professor do PPGEdU que esteve presente neste processo. Afinal, o conhecimento compartilhado abriu-me o horizonte a descobertas antes nunca imagináveis e que me possibilitaram ver o mundo com um olhar mais crítico.

Aos servidores do PPGEdU que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse sonho.

*Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. [...] A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares. [...]*

*A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar assim como tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares. O clima para esse diálogo é hoje propício.*

**Miguel Arroyo (2005, p. 46)**

## RESUMO

Considerando os desafios e as especificidades que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) apresenta para a comunidade escolar, tais como os baixos índices de ingresso e a alta taxa de evasão e partindo-se do pressuposto de que os atores sociais implicados e sujeitos dos processos educacionais podem fornecer dados que nos auxiliem na compreensão desse cenário, a presente pesquisa teve como objetivo compreender, por meio de narrativas e da pesquisa biográfica simplificada, como os estudantes do curso Técnico em Administração - Proeja do Instituto Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis se percebem no processo educacional em que estão inseridos. Busca-se apreender suas percepções sobre o contexto escolar e as relações assimétricas de poder na sociedade (classe, raça/cor, gênero, idade) que atravessam suas trajetórias escolares e de vida. O *locus* para a realização da pesquisa de campo foi o Instituto Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis e os participantes foram os estudantes do Curso Técnico em Administração - Proeja. Como literatura especializada, nos apoiamos nos estudos de Paulo Freire e Miguel Arroyo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Proeja. Nos apoiamos, ainda, como aporte, no referencial teórico-metodológico de John B. Thompson, sobre a concepção estrutural de cultura e na metodologia da Hermenêutica de Profundidade (HP). A partir da análise das narrativas dos estudantes, coletadas por meio de rodas de conversa, e dos dados do questionário biográfico simplificado, pudemos apreender que assimetrias de gênero, classe e raça/cor contribuíram significativamente para a exclusão dos participantes da pesquisa do ensino regular e que o retorno aos estudos é marcado pela necessidade de inserção social, pela busca de ensino de qualidade e possibilidade de conseguirem ingressar em uma universidade pública. Portanto, a educação tecnológica e profissional não constitui a motivação central para esse público. Pudemos apreender, ainda, que as singularidades do público do Proeja não têm sido consideradas nos currículos, nos regulamentos e políticas de assistência estudantil do IFMT. Tratam-se de trabalhadores, mães, pais, provedores de famílias, que precisam encontrar nesse retorno à escola tempos, currículos e espaços acolhedores, que considerem a diversidade dos itinerários individuais e coletivos desses estudantes.

Palavras-chave: Proeja. Educação de jovens e adultos. Educação profissional e tecnológica. Escuta de estudantes. Assimetrias sociais.

## ABSTRACT

Considering the challenges and specificities that the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (Proeja) presents to the school community, such as low enrollment rates and high dropout rates and based on the assumption that the social actors involved and subjects in the educational processes can provide data to help us understand this scenario, the present research aimed to understand, through narratives and simplified biographical research, how the students of the course Administration Technician - Proeja from the Federal Institute of Mato Grosso Campus Rondonópolis are perceived in the educational process in which they are inserted. It seeks to apprehend their perceptions about the school context and the asymmetric power relations in society (class, race/color, gender, age) that cross their school and life trajectories. The locus for conducting the field research was the Federal Institute of Mato Grosso Câmpus Rondonópolis and the participants were students of the Technical Course in Administration - Proeja. As specialized literature, we rely on the studies of Paulo Freire and Miguel Arroyo on Youth and Adult Education (EJA) and Proeja. We also supported, as an input, the theoretical and methodological framework of John B. Thompson, on the structural conception of culture and the methodology of Depth Hermeneutics (HP). From the analysis of the students' narratives, collected through conversation circles, and from the data from the simplified biographical questionnaire, we were able to apprehend that asymmetries of gender, class and race/color contributed significantly to the exclusion of participants from the regular education research and that the return to studies is marked by the need for social insertion, the search for quality education and the possibility of being able to enter a public university. Therefore, technological and professional education is not the central motivation for this audience. We were also able to apprehend that the singularities of the Proeja public have not been considered in the IFMT curricula, regulations and student assistance policies. These are workers, mothers, fathers, family providers, who need to find welcoming times, curricula and spaces in this return to school, which consider the diversity of the individual and collective itineraries of these students.

**Keywords:** Proeja. Youth and adult education. Professional and technological education. Listening to students. Social asymmetries.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais dados das teses e dissertações sobre o Proeja/IFMT.....	24
Quadro 2	Aspectos metodológicos das teses e dissertações sobre o Proeja no IFMT.....	25
Quadro 3	Alguns marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	54
Quadro 4	Linha do tempo da Educação Profissional e Tecnológica.....	58
Quadro 5	Cursos Ofertados no IFMT Câmpus Rondonópolis.....	74
Quadro 6	Relação maternidade/paternidade, trabalho e exclusão/evasão escolar.....	96
Quadro 7	Categorias de Análise.....	104

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência de pesquisas sobre o “Proeja”/IFMT.....	24
Tabela 2	Oferta de cursos técnicos integrados ao nível médio e concomitante – Proeja.....	72
Tabela 3	Situação dos editais do Proeja do Câmpus Rondonópolis....	79
Tabela 4	Participantes das rodas de conversa .....	85

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil – 2010-2017.....	70
Gráfico 2	Estado Civil.....	98
Gráfico 3	Idade que teve o primeiro filho.....	98
Gráfico 4	Idade que deixou de frequentar a escolar “regular” .....	99
Gráfico 5	Nível de escolaridade da mãe.....	100
Gráfico 6	Nível de escolaridade do pai.....	100
Gráfico 7	Renda familiar.....	101
Gráfico 8	Idade de ingresso no mercado de trabalho.....	101
Gráfico 9	Autodeclaração étnico-racial.....	102

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDE	Associação Nacional de Educadores e Educadoras
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAE	Coordenação de Apoio ao Estudante
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cefet – MT	Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso
CGT	Comando Geral do Trabalhadores
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha de Erradicação do Analfabetismo
CONFINTEA	Conferência Internacional para a Educação de Adultos
Consepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPC	Centros Populares de Cultura
CPCTAL	Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler
CPPEE	Comissão Permanente de Permanência e Êxito dos Estudantes
CRONDON	Câmpus Rondonópolis
Cruzada ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
CUT	Central Única de Trabalhadores
DIR	Direção
EaD	Educação a Distância

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
Encceja	Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FENAE	Federação Nacional dos Educadores
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita
GAB	Gabinete
GEIJC	Grupo de Estudos Infância, Juventude e Cultura Contemporânea
HP	Hermenêutica de Profundidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MCP	Movimento de Cultura Popular de Recife
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Planfor	Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens ProJovem
RH	Recursos Humano
ROO	Rondonópolis
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEAE	Secretaria de Acompanhamento Econômico
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Setec/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
TADS	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
<b>2 A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE COMO PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>41</b>
<b>3 ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO.....</b>	<b>45</b>
3.1 Da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	45
3.2 Da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	51
3.2.1 Embates e Desafios da Educação Profissional e Tecnológica.....	60
3.3 Do Proeja no Brasil e no Mato Grosso.....	67
3.3.1 A Implementação do Proeja no IFMT Câmpus Rondonópolis.....	74
<b>4 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>83</b>
4.1 O <i>locus</i> da pesquisa.....	83
4.2 Caracterização das rodas de conversa.....	83
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>94</b>
5.1 Da Análise Formal.....	95
5.1.1 Eixo 1 - Contexto social, gênero, idade e raça/cor.....	105
5.1.2 Eixo 2 - Dificuldades ante a instituição de ensino (IFMT).....	117
5.1.3 Eixo 3 - Especificidades motivacionais para o retorno aos estudos e perspectivas futuras.....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>
Anexo 1 Termo de compromisso da pesquisadora responsável / Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	151
Anexo 2 Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMT/CUR.....	154

## INTRODUÇÃO

O interesse em elaborar uma reflexão sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) surgiu por duas razões. A primeira está ligada ao fato do objeto de estudo fazer parte da minha atuação profissional. Como Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) Câmpus Rondonópolis, pude acompanhar a modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica e as demandas específicas presentes no contexto e realidade das pessoas jovens e adultas do Curso Técnico em Administração – Proeja.

Enquanto Técnica em Assuntos Educacionais, atuo no setor da coordenação pedagógica do IFMT Câmpus Rondonópolis, que é constituída, atualmente, pela coordenadora pedagógica, pedagogos, técnicas em assuntos educacionais e assistente em administração. A coordenação pedagógica trabalha em ações articuladas com a Coordenação de Apoio ao Estudante – CAE, composta pela coordenadora, assistente social, psicóloga, intérprete de libras e assistentes de alunos. Os servidores que atuam nas duas coordenações constituem a equipe pedagógica do Câmpus.

Os trabalhos inerentes à coordenação pedagógica envolvem a participação na construção e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, acompanhamento na formação para docentes, reformulação da Organização Didática e Regimentos Escolares, participação na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), implementação de projetos e ações que, juntamente com a CAE e Departamento de Ensino, buscam ter impactos no ingresso, permanência e êxito dos estudantes, além de outras ações que estão diretamente ligadas ao ensino.

Nesse sentido, foi considerando a relevância da atuação da equipe multiprofissional no âmbito das implementações e discussões educacionais no Câmpus, assim como o impacto dessas ações nos cursos ofertados e nos índices educacionais de ingresso, permanência e êxito no âmbito da instituição, que propus-me a investigar o Proeja a partir dos discursos dos estudantes.

A segunda razão diz respeito ao fato de que o estudo, proposto nesta pesquisa, pode emanar reflexões mais intensas acerca das discussões alvitradas ou perceptíveis nesta dissertação, culminando na ampliação do conhecimento sobre a modalidade educativa. Para Ferrari (1982, p. 171), “não obstante a finalidade prática da pesquisa, ela pode contribuir teoricamente com novos fatos para o planejamento de novas pesquisas ou mesmo para a compreensão teórica de certos setores do conhecimento”.

Ao navegar pelos estudos sobre o Proeja, à luz dos aportes teóricos-metodológicos da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por John Thompson (2002), e de autores que sustentam esta pesquisa com reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Proeja, em especial Paulo Freire e Miguel Arroyo, percebemos a dimensão e importância desse Programa no campo educacional. Nosso foco, neste estudo, foram as narrativas dos estudantes do Curso Técnico em Administração - Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, produzidas durante as rodas de conversa com as turmas do curso, no período letivo de 2019.

Esta pesquisa se insere no âmbito do Grupo de Estudos Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC) e tem por objetivo compreender como os estudantes do curso Técnico em Administração - Proeja do Instituto Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis se percebem no processo educacional em que estão inseridos, buscando apreender suas percepções sobre o contexto escolar e as relações assimétricas de poder na sociedade (classe, raça/cor, gênero, idade) que atravessam suas trajetórias escolares e de vida.

Um convite à reflexão sobre a EJA e o Proeja também requer compreensão de aspectos mais abrangentes da educação e de como, historicamente, as lutas pelo direito ao acesso à educação voltada ao público jovem e adulto foram se constituindo ao longo de uma trajetória marcada por desafios no campo educacional. As desigualdades sociais históricas e a falta de iniciativa política eficaz do Estado são fatores proeminentes que precisam ser superados para que haja mudanças substanciais no campo educacional, em especial ao da EJA e Proeja. A busca desses trabalhadores, jovens e adultos, pela educação vai além do processo de aprendizagem sistematizada. Buscam, sobretudo, o reconhecimento identitário, ou seja, lutam por uma vida mais justa, humana. Nos dizeres de Freire (1987, p. 27):

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens [...] manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo [...], propõem a transformação da realidade mesma [...], buscando a afirmação dos humanos como sujeitos de decisão.

É crucial considerar que os jovens e adultos que retornam ao ambiente escolar trazem consigo marcas de uma vivência e experiência de exclusão. As incertezas dos desafios que poderão encontrar ao retornarem para a escolarização, e que podem mais uma vez estigmatizá-los, estão latentes em suas expectativas desde o momento em que decidem retornar aos estudos. Busca-se, por meio das narrativas dos estudantes, possibilitar que os sujeitos da EJA falem por eles mesmos e possam apontar as dificuldades nas trajetórias e os sentidos da escolarização.

É preciso reconhecer e compreender que as pessoas jovens e adultas do Proeja não fazem parte de um processo escolar “linear”, ou seja, seu percurso escolar fora interrompido por motivos e contingências diversas. O público do Proeja tem o direito de acesso a uma educação pública que considere sua realidade, admitindo a existência de tempos diferenciados, contrários à linearidade imposta pelos limites educacionais.

O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõem-se a essa linearidade. Contestam-na (ARROYO, 2005, p. 36).

Para problematizar essa dinâmica, nos apoiamos na concepção estrutural de cultura, proposta por Thompson (2002), que compreende os fenômenos culturais como fenômenos simbólicos em contextos sociais estruturados, portanto, é imprescindível considerar as assimetrias de gênero, raça/cor, classe social e idade no acesso à educação, que são determinadas pelas relações de poder e dominação na sociedade. Para Thompson (2002, p. 378):

[...] as relações de dominação são um tipo particular de relação de poder; existem relações de poder que são sistematicamente assimétricas e relativamente duráveis. Entre as assimetrias que são mais importantes e mais duráveis nas sociedades modernas, estão aquelas baseadas nas divisões de classe, gênero, etnia e estado-nação, elas são alguns elementos que estruturam as instituições sociais e os campos de interação.

A proposta metodológica da Hermenêutica de Profundidade (HP), descrita por Thompson em seu livro *Ideologia e Cultura Moderna* (2002), atua como o referencial metodológico nesta investigação, não somente para a análise das narrativas dos estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, mas também para a estruturação do texto da dissertação.

Para Thompson (2002), as formas simbólicas (falas, textos, entrevistas, imagens, ações) podem ser entendidas e interpretadas por serem construções significativas e contextualizadas. Nesta investigação, consideramos as narrativas dos estudantes do Proeja do IFMT Campus Rondonópolis coletadas por meio de rodas de conversa como formas simbólicas que foram descritas e interpretadas. De acordo com o autor, a HP compreende três fases: “análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação” (THOMPSON, 2002, p. 365).

Pesquisar a partir do olhar dos estudantes do Curso Técnico em Administração - Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, assim como do contexto sócio-histórico sobre a EJA e o Proeja, possibilitou-nos pensar nos arranjos sociais constitutivos da trajetória desses estudantes, permitindo, com isso, conhecer os espaços localizados da modalidade EJA e do Proeja.

Neste sentido, o estudo dos discursos dos estudantes pode nos permitir apreender a amplitude da percepção de sentidos sobre os constituintes sociais e educacionais que esses estudantes possuem e que por vezes são silenciados.

Esta dissertação prevê sua organização em cinco capítulos. No primeiro capítulo encontra-se o delineamento da construção do objeto de pesquisa. Nesse momento, evidencio o interesse pela investigação, os aportes teóricos que nos proporcionaram a base para que pudéssemos articular ideias/reflexões e escrita deste trabalho.

No segundo capítulo é exposto o método da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposto por Thompson (2002), que guiou a estrutura desta dissertação.

O terceiro capítulo destina-se ao contexto sócio-histórico, no qual são analisadas as políticas e a estruturação da EJA no Brasil, assim como o Proeja no âmbito do IFMT e do Câmpus Rondonópolis, *locus* de nossa pesquisa de campo.

No quarto capítulo, são descritos os procedimentos para a construção dos dados da investigação, apresentando o *locus* da pesquisa e o desenvolvimento das rodas de conversa. Nesse capítulo, apresenta-se a contextualização da produção dos

dados e, na sequência, apresento uma breve caracterização de cada participante das rodas de conversa, com base nas informações disponibilizadas pelos estudantes por meio de questionário biográfico simplificado realizado via google forms.

O quinto capítulo traz a análise formal dos dados, ou seja, momento em que são apresentadas e analisadas as narrativas produzidas nas rodas de conversa pelos estudantes.

Nas considerações finais, propõe-se interpretações à luz dos referenciais teóricos e do contexto sócio-histórico. Espera-se que este estudo possa subsidiar novas investigações e instigar possíveis reinterpretações, proporcionando maior visibilidade aos direitos e necessidades do público do Proeja.

## CAPÍTULO 1

### A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O estudo faz a gente crescer cada vez mais. Cada dia uma aprendizagem. Para gente é importante ter esse contato com o mundo diferente do nosso (Taiana, 2º Ano)<sup>1</sup>.

Este capítulo apresenta a construção do objeto de pesquisa que, em consonância com os estudos relativos à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao Proeja e a concepção estrutural de cultura, apresentada por Thompson (2002), foi pensada considerando o olhar do estudante do Proeja no âmbito do IFMT – Câmpus Rondonópolis.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - [...] II - educação profissional técnica de nível médio.

Esse Decreto buscou resgatar o Art. 40 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Deste modo, é preconizado que, além da formação profissional, o cidadão possa ter a elevação da escolaridade, principalmente quando o público em questão são jovens e adultos trabalhadores que, por algum motivo, não conseguiram concluir a educação básica.

Entretanto, o atendimento às demandas do Proeja, preconizadas na legislação, tem representado um grande desafio para os Câmpus do IFMT que o ofertam. Os índices de ingresso, permanência e êxito são consideravelmente baixos, o que nos leva a inúmeros questionamentos sobre as causas dessas taxas.

---

<sup>1</sup> Na abertura dos capítulos, são apresentados excertos das narrativas dos estudantes que participaram da pesquisa. Os nomes são pseudônimos dos participantes da pesquisa.

No Câmpus Rondonópolis, *locus* da pesquisa, o índice dos estudantes que concluíram o curso está em torno de 27%, considerando as duas turmas que finalizaram o curso Técnico em Alimentos – Proeja (2011, com 23%, e 2012, com 47%), curso que está em processo de extinção, e a primeira turma do curso Técnico em Administração – Proeja (2019, com 12% de conclusos). As demais turmas encontram-se em andamento. O curso Técnico em Alimentos – Proeja teve entrada de duas turmas, nos anos de 2011 e 2012, sendo necessária a abertura de edital de vagas remanescentes para preenchimento das turmas. No entanto, a turma de 2012 não completou a quantidade de vagas ofertadas, mesmo depois do edital de vaga remanescente. Já as turmas do Técnico em Administração – Proeja, teve entrada anual a partir de 2016. Nos anos de 2016 e 2018 houve abertura de edital de vagas remanescentes, contudo a turma de 2018 iniciou o curso somente com 40% das vagas preenchidas. Em 2017 e 2019 não foi lançado edital de vagas remanescentes, foram preenchidas 72% e 60% das vagas, respectivamente.

A partir de um levantamento realizado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, sobre a temática “Proeja” no IFMT nas produções de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, pode-se observar o quanto ainda temos pouca produção de conhecimento nesse campo.

Para Soares (1987, p. 3):

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Para tanto, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>2</sup>, usou-se o descritor “Proeja” e, em seguida, utilizamos a opção “refinar meus resultados” - “Ano”. Optamos em fazer o levantamento pelo período que abrange 2008 a 2019, ou seja, a partir do ano da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, por meio da Lei 11.892/08, até a atualidade. As produções do ano de 2020 não se encontravam disponíveis quando da realização da referida pesquisa.

---

<sup>2</sup> Catálogo de Teses e Dissertações – Capes. Disponível em: <https://bityli.com/PlnzT>. Acesso em: 03 jul. de 2020.

Com isso, obtivemos 477 resultados para a palavra “Proeja”, mas apenas 6 abordavam a temática em estudo no âmbito do IFMT, distribuídas no tempo conforme Tabela 1:

**Tabela 1 – Frequência de pesquisas sobre o “Proeja”/IFMT**

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Dissertação</b>	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0
<b>Tese</b>	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
<b>Total de Dissertações</b>												<b>4</b>
<b>Total de Teses</b>												<b>2</b>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – Capes. Sistematização da pesquisadora.

Com a tabela, observa-se o lapso temporal entre a primeira produção em nível *stricto sensu*, uma dissertação no ano de 2009 e as demais produções, que ocorreram entre os anos de 2015 e 2018, contabilizando um intervalo de cinco anos.

Para uma melhor visualização, organizamos os trabalhos no quadro abaixo com as principais informações.

**Quadro 1 - Principais dados das teses e dissertações sobre o Proeja/IFMT**

Autoria	Título	Local e ano de publicação	Nível	Palavras-chave
Rita Francisca Gomes Bezerra Casseb	O proeja na visão dos professores da educação profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Cefet - MT/IFMT	Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.	Mestrado	Formação de Professores. Educação Profissional. PROEJA.
Silvia Maria dos Santos Stering	O Desafio da Qualificação para o Trabalho na Perspectiva do Proeja no IFMT – Política, Fato e Possibilidades	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015.	Doutorado	Educação. Proeja. Política Pública. IFMT.

Edson Jerônimo Nobre	O Impacto do Proeja na Renda e na Inserção dos Técnicos no Mercado do Trabalho: um Estudo de Caso no IFMT (2007 a 2014)	Universidade Federal de Pernambuco, 2016.	Mestrado	PROEJA. Renda. Mercado de trabalho.
Maria Helena Moreira Dias Serra	Os Estruturantes do Processo de Escolarização na Idade Adulta: um Estudo a Partir do Proeja do IFMT, Campus Cuiabá - Octayde Jorge Da Silva	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.	Doutorado	Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Trajetórias Escolares e Profissionais. Projetos de Vida.
Carminha Aparecida Visquetti	Contribuições da Política de Assistência Estudantil na Permanência/Não Permanência dos Educandos do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	Universidade Federal de Goiás, 2018.	Mestrado	Proeja. Permanência/Não permanência. Política de Assistência Estudantil.
Sônia Maria de Almeida	(Re)Pensando o Proeja no IFMT – Campus Várzea Grande a Partir do Olhar do(s) Professor(es)	Universidade Federal de Goiás, 2018.	Mestrado	Prática pedagógica. Proeja. Professores. Currículo integrado. Formação.

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Após o mapeamento das produções no período delimitado (2008-2019), por meio da quantificação e identificação dos dados bibliográficos, partimos para a busca da escolha metodológica desses trabalhos, a fim de identificarmos o foco de estudo e os possíveis sujeitos envolvidos nas pesquisas. Os resumos e o percurso metodológico contidos nos trabalhos foram nossa fonte para uma breve explanação do “como” as pesquisas se constituíram. Com intuito de dinamizar a interface desses dados, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Aspectos metodológicos das teses e dissertações sobre o Proeja no IFMT

<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Aspectos metodológicos da pesquisa</b>	<b>Participantes da pesquisa de campo</b>
O proeja na visão dos professores da educação profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato		A escolha investigativa desta pesquisa se justifica pela escassa informação existente e, por ser, o PROEJA, um Programa de recente aplicação. Tomou-se como questão central de pesquisa: o que os professores sabem e pensam do e sobre o Programa. Utilizando-se da pesquisa qualitativa	Professores do PROEJA do CEFET-MT/IFMT

Grosso/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Cefet- MT/IFMT.	Mestrado	foi aplicado um questionário, dividido em quatro partes, sendo que as duas primeiras serviram para caracterização e escolha dos três sujeitos, as duas últimas partes para as narrativas escritas e, posteriormente, fez-se a coleta das narrativas orais. Os sujeitos escolhidos foram os professores do semestre letivo de 2007/2, da disciplina principal dos cursos de Edificações, Eletrotécnica e Refrigeração e Ar Condicionado do PROEJA do CEFET-MT/IFMT.	
O Desafio da Qualificação para o Trabalho na Perspectiva do Proeja no IFMT – Política, Fato e Possibilidades	Doutorado	A investigação, em consonância com a abordagem de indução analítica, é de natureza qualitativa. A pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e documental foi utilizada como princípio da trajetória investigativa. Como instrumento de coleta de dados, juntos aos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas em profundidade, com possibilidades de narrativas. Dentre os sujeitos entrevistados estavam o Reitor da instituição; três gestores de cada um dos campi, lócus da pesquisa, sendo eles o diretor geral, o diretor de ensino e o coordenador do Proeja; cinco professores e cinco discentes de cursos do Proeja dos mesmos campi. No caso do Campus de São Vicente, tendo em vista que ele não mais oferecia cursos na modalidade Proeja, os cinco discentes escolhidos eram egressos formados nessa modalidade de ensino. Ao todo, foram entrevistados 40 (quarenta) atores sociais/sujeitos envolvidos com os cursos na modalidade Proeja nos campi do IFMT.	Gestores, Docentes e Discentes. <i>Locus</i> da pesquisa: IFMT - Reitoria, Câmpus Cuiabá, Cáceres e São Vicente
O Impacto do Proeja na Renda e na Inserção dos Técnicos no Mercado do Trabalho: um Estudo de Caso no IFMT (2007 a 2014)	Mestrado	O desenho de pesquisa combina estatística descritiva, teste t para amostras emparelhadas e entrevistas semiestruturadas para testar a hipótese de que a capacitação recebida aumenta a renda e a inserção dos egressos. Em particular, utiliza-se informações administrativas, coletadas no sistema de cadastro do IFMT com informações de ingressos, inscritos e concluídos, além de dados primários para elaborar um banco original. Instrumentos utilizados na pesquisa: Sistema do IFMT (Q-Acadêmico e Q-Seleção) e Entrevista semiestruturada.	Egressos do curso Proeja do IFMT Câmpus Cuiabá - Octayde Jorge Da Silva

Os Estruturantes do Processo de Escolarização na Idade Adulta: um Estudo a Partir do Proeja do IFMT, Campus Cuiabá - Octayde Jorge Da Silva	Doutorado	[...] a investigação ocorreu dentro dos princípios da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo. Para a coleta de dados de campo foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada, com possibilidade de narrativa. Os dados que emergiram foram descritos e analisados por meio da Análise de Conteúdo e sua interpretação aponta para uma possível reestruturação com relação à cultura do estudo.	Estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Cuiabá - Octayde Jorge Da Silva.
Contribuições da Política de Assistência Estudantil na Permanência/Não Permanência dos Educandos do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	Mestrado	A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso, via análise de documentos, entrevista semiestruturada e grupo focal. Os dados obtidos com o grupo focal foram transcritos e classificados, sendo utilizados com as entrevistas e fichas individuais, e comparados entre si (triangulação) e com a literatura, compondo a análise no presente relatório de pesquisa (OLIVEIRA et al., 2007). As entrevistas foram realizadas com nove estudantes permanentes, enquanto o grupo focal contou com a participação de cinco estudantes trabalhadores permanentes do curso do Proeja que se dispuseram a participar da pesquisa.	Estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Várzea Grande.
(Re)Pensando o Proeja no IFMT – Campus Várzea Grande a Partir do Olhar do(s) Professor(es)	Mestrado	Inserido na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, este estudo teve como objetivo compreender a experiência do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, do IFMT Campus Várzea Grande, a partir da escuta dos professores, revelando elementos que contribuíram para a permanência/não permanência dos educandos do Curso.	Docentes do IFMT Câmpus Várzea Grande.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – Capes, adaptação e organização nossa.

No tocante às produções acadêmicas, foi possível observar que apenas três delas têm como foco central o estudante do Proeja. Dentre elas, apenas uma tese e uma dissertação trazem, em sua metodologia, a abertura para a escuta das narrativas dos estudantes. Uma tese aborda, de modo misto, a perspectiva dos gestores, docentes e estudantes. Já as outras duas, optaram em trabalhar com a perspectiva dos docentes.

Os dados obtidos e apresentados por meio do Estado do Conhecimento sobre os estudos relacionados ao Proeja no âmbito do IFMT contribuem para a construção do objeto da presente pesquisa. Quando consideramos a temática deste estudo, lacunas são perceptíveis no campo acadêmico, principalmente quanto à presença da voz dos atores cruciais desse processo educacional: os trabalhadores estudantes do Proeja.

Assim, o mote que impulsionou esta pesquisa tornou-se mais evidente. A proposição de rodas de conversa foi o marco para ampliar a voz daqueles que precisam ser ouvidos e que têm muito o que contribuir para o avanço nos estudos relacionados ao Proeja. Foi nesse sentido que a construção do objeto de pesquisa foi pensada, trazendo as narrativas dos estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis para o plano central da pesquisa, num diálogo constante com o aporte teórico.

Compreender o Proeja sob o olhar do estudante não configura apenas em mais um estudo sobre a temática, mas sim na possibilidade de produzir investigações que venham a escutar os trabalhadores estudantes, historicamente silenciados.

Neste sentido, trazemos a constituição do Proeja, sua inserção no IFMT, assim como os contributos de Freire, Arroyo e Thompson para reflexão dos arranjos sociais, econômicos e políticos que perpassam a modalidade EJA e o Proeja.

No Instituto Federal de Mato Grosso, o Proeja é ofertado atualmente em nove Câmpus: Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Diamantino, Primavera do Leste, Pontes e Lacerda, Rondonópolis, Sorriso e Várzea Grande.

No Câmpus Rondonópolis, o Proeja teve início no ano de 2011 com a disponibilização de vagas para o curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio, cuja sua oferta deixou de ocorrer em 2015. Contudo, no ano de 2016, foi aprovado, por meio da Resolução IFMT/Conselho Superior (CONSUP) nº 117, de 13 de setembro de 2016, um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para a oferta do Proeja na área de Administração, cuja proposta de ingresso previa a oferta anual de 35 vagas, no período noturno. A primeira turma, composta por 25 alunos, teve seu ingresso no mesmo ano de aprovação do PPC. Vale frisar que no ano de 2019, período em que celebra os três anos de criação do curso, realizou-se a solenidade de colação de grau das quatro alunas concluintes dessa primeira turma, evidenciando a alta taxa de não-permanência dos estudantes.

As dificuldades para o ingresso desses estudantes, a efetivação das matrículas e a permanência no curso são entraves que contribuem para a não oferta do Proeja nos demais Câmpus do IFMT. Já nos Câmpus que ofertam, a evasão é alta e suas causas incluem fatores econômicos/sociais. Um dos motivos que pode estar contribuindo para a menor adesão e frequência é o fato dos cursos serem técnicos integrados ao nível médio, cuja carga horária mínima prevista pelo catálogo nacional de cursos técnicos do Ministério da Educação, que pode ser de 800, 1.000 ou 1.200 horas para os componentes curriculares da formação profissional, dependendo do curso ofertado, acrescido de 1.400 horas para os componentes curriculares do núcleo comum, torna o tempo de integralização do curso mais delongado em relação à outras instituições que ofertam a EJA. Este maior prazo para a integralização do curso constitui um dos desafio para o sistema de ingresso dos Câmpus que ofertam o Proeja.

Uma das disparidades existentes entre a EJA e o Proeja consiste justamente no tempo de integralização. A EJA oferece possibilidades para que o estudante consiga terminar os estudos em períodos curtos. De acordo com a Nota Técnica Nº 002/2017<sup>3</sup> da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais – Gerência de Educação de Jovens e Adultos ligada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc), a matriz para o Ensino Médio totaliza 1.200 horas, que pode ser efetivada em 18 meses ou em 2 anos. Já o Proeja, por integrar o curso técnico ao nível médio, somente consegue ofertar, atualmente, no prazo de três anos.

Um estudo divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2018, instituição que fornece dados oficiais sobre estudos relacionados à situação da educação no mundo, aponta que mais da metade dos brasileiros adultos não possuem o ensino médio. De acordo com a organização, são 52% da população entre 25 e 64 anos que não conseguiram completar a educação básica. Ainda nesta perspectiva, dados do último censo nos revelam os preocupantes índices de escolaridade entre os jovens e adultos.

---

<sup>3</sup> Nota Técnica Nº 002/2017 – Centro de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://bitly.com/1wsJi>  
Acesso em: 01 jul. 2020.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)<sup>4</sup> - 2019, aponta que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, ou seja, são 11 milhões de brasileiros analfabetos. Ainda de acordo com a PNAD Contínua<sup>5</sup>, menos da metade da população adulta (pessoas com 25 anos ou mais) concluiu a educação básica, o que representa um percentual de 48,8%. Dos 50 milhões de brasileiros na faixa etária entre 14 e 29 anos, 10 milhões não completaram alguma etapa da educação básica. Desse quantitativo, 71,1% eram pretos ou pardos<sup>6</sup>.

Apesar dos avanços que tivemos na legislação no que tange à oferta da EJA, é preocupante a realidade que nos apresentam os dados estatísticos sobre o contingente populacional de brasileiros que não conseguiram avançar na trajetória acadêmica. Os dados revelam que a demanda pela EJA existe e precisa ser considerada com toda especificidade que lhe é inerente. Para se efetivar o direito ao acesso à educação do público dessa modalidade, a LDB, em seu artigo 37, traz a caracterização da educação de jovens e adultos, com vistas a suas particularidades:

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

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

O parágrafo primeiro do artigo 37 da LDB traz a importância de transpor as barreiras tradicionais do sistema educacional convencional, uma vez que esta modalidade possui heterogeneidades sociais e culturais que precisam ser pensadas e repensadas no ambiente escolar. Freire, em sua última obra, *Pedagogia da*

---

<sup>4</sup> IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em: <https://bityli.com/HLoZJ> Acesso em: 04 jul. 2020.

<sup>5</sup> IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em: <https://bityli.com/dHiyg> Acesso em: 04 jul. 2020.

<sup>6</sup> IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Agência IBGE Notícias 2020. Disponível em: <https://bityli.com/aW2vO> Acesso em: 04 jul. 2020.

Autonomia (1996), enfatiza que as práticas pedagógicas devem estar pautadas em princípios capazes de desenvolver no aluno a criticidade, tendo como premissas os saberes extraescolares, a valorização de sua cultura e individualidade.

A concepção de educação de Freire, a qual sustenta esta dissertação, tem como cerne as reflexões sobre as características e as funções sociais do processo educativo, em especial as relacionadas à EJA. Freire (2011) defendia a ideia da educação como caminho para conscientização e conseqüentemente para a transformação. A escola precisa estar ciente de que é preciso ensinar o aluno “a ler o mundo” para transformá-lo (FREIRE, 1989).

O processo dialógico que salienta a inter-relação entre conhecimento, cultura e sociedade é parte fundante da teoria pedagógica de Freire. Para o autor,

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre 'as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado* (FREIRE, 1996, p. 16, grifos no original).

Seguindo a perspectiva de Freire, todo saber prévio do estudante da EJA deve ser tido como parte fundamental para que ocorra o processo de aprendizagem. Não há espaços para sobreposição do saber, mas troca de saberes que se entrelaçam, constituindo a sistematização do conhecimento em sala de aula. A prática pedagógica precisa estar voltada ao estímulo à capacidade crítica do estudante, ou seja, “a capacidade que têm os educandos de conhecer em termos críticos – de ir mais além da mera opinião – se vai estimulando no processo de desvelamento de suas relações com o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 1981, p. 44).

Arroyo (2005) também é contundente nos estudos referentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, evidenciando que os sujeitos desta modalidade são “pobres, desempregados, na economia informal, negros, no limite de sua sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 29). O autor acena:

[...] ter sido um rico campo da inovação da teoria pedagógica. O Movimento Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, mas colocaram as bases e teorias da

educação e da aprendizagem. EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico (ARROYO, 2005, p. 36).

A diversidade cultural, social, econômica e etária é fator predominante na realidade do público da EJA, assim, desconsiderá-la implica na negação de valores subjacentes a estes sujeitos. Para Arroyo (2006), os jovens e adultos que retornam à escola carregam uma trajetória de socialização, de formação e intervenção. São tempos constituídos por marcas sociais, “tempos de vida” que precisam ser tidos como “tempo de direito”, que urge por políticas públicas direcionadas à pluralidade desta modalidade.

A EJA, paulatinamente, vem perdendo seu legado herdado em décadas passadas pelo movimento da educação popular. A essência desta educação era pautada na concepção de ensino diferenciado, radicalizado, ou seja, marcada por lutas pelo direito à educação e, sobretudo, direito à humanização (ARROYO, 2005). O autor ressalta que os sujeitos da EJA nos dias de hoje são os mesmos das décadas de cinquenta e sessenta. Não obstante, é notório o fato de que “a educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida” (ARROYO, 2005, p. 223).

Neste contexto de repensar o legado deixado pelo movimento de educação popular, Arroyo considera a visão totalizante do sujeito constituinte da EJA como sendo essencial. Para tanto, é preciso a valorização dos saberes e o reconhecimento da cultura popular para a integralização da formação humanística prevista na LDB. Neste sentido, o currículo e os saberes ganham nova dimensão, superando as grades tradicionalistas impostas pelo sistema educacional. Para o autor:

Há algo de mais profundo nessa percepção e valorização dos saberes e da cultura popular. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais... Reconhecer a cultura como matriz da educação (ARROYO, 2005, p. 228).

Superar as barreiras de hierarquização do saber, sobretudo a relação de dominação existente na sociedade, é um processo necessário para a construção da humanização. Transpor esta situação opressora consiste em ter, primeiramente, o

reconhecimento crítico de tal situação. Partindo daí, haverá a instauração de ações transformadoras que “possibilite a busca do ser mais” (FREIRE, 1987, p. 18).

A compreensão sobre a humanização que vemos em Freire, parte da premissa de que o ser humano vive em constante mudança. O autor considera-o como ser inacabado, imerso em um processo contínuo de sua humanização.

Compactuando com o pensamento de Freire, Arroyo caracteriza os sujeitos da EJA como sendo,

[...] jovens e adultos [que] protagonizam trajetórias de humanização. Consequentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências de um percurso escolar bem-sucedido. Uma característica de olhar da historiografia e da sociologia é mostrar-nos como os jovens e adultos se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Eles se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão em outra sociedade e outro projeto de campo, pela luta por seus direitos [...] (ARROYO, 2006, p. 30).

O público que caracteriza a EJA, por conseguinte o Proeja, constitui-se por trajetórias históricas que não podem ser negligenciadas no âmbito da educação. Negar este percurso histórico reforça o poder dominante e excludente de uma sociedade constitucionalmente racista e classista como a brasileira. São sujeitos atravessados pela história, que possuem saberes necessários para a sua construção identitária, construção esta que se dá no meio coletivo e social. Neste sentido, o papel da escola torna-se essencial para a inclusão e transformação de uma realidade que estava fadada à estagnação. O reconhecer crítico do sujeito como parte integrante de uma sociedade que possui dogmas e paradigmas que definem o sistema capitalista, só será possível quando este sujeito reconhecer-se imerso à um sistema em que as relações de poder está intrínseca ao meio social e é perpetuada desde a época de nossa colonização.

Freire (1987) estabelece o método intitulado “método da conscientização”, que frisa o direito do homem de redescobrir-se, por meio da reflexão do mundo em que vive, de modo que o processo de descobrir-se faça parte de sua vida cotidiana. A partir daí, a relação de opressão torna-se evidente e esta condição de oprimido ganha novo significado, caminhando para o processo de conscientização e transformação de sua realidade, denominada por Freire como pedagogia de libertação.

Para o autor, transpor a condição de oprimido colabora para a sua libertação, visto que, na relação dicotômica entre opressores e oprimidos, a estagnação do

pensamento crítico do oprimido e sua aceitação de “servil” é conveniente ao opressor, pois esta situação condiciona o oprimido a manter-se em seu lugar na sociedade, de maneira passiva e sem força para superar a relação de poder que lhe é imposta (FREIRE, 1987).

No contexto educacional, Freire (1987) identifica e critica a concepção de “educação bancária”, na qual o educando é considerado como tábua rasa, depositário de conhecimentos detidos e transferidos pela figura central do processo de ensino e aprendizagem: o professor. A “educação bancária” exprime o poder da autoridade máxima em sala de aula e o educando visto como ser vazio, desprovido de conhecimentos.

Ao considerar a educação como prática de liberdade, os jovens e adultos, inseridos no ambiente educacional, são instigados a encontrar a liberdade por meio da expressão de seus pensamentos, de suas contribuições advindas de seu ambiente profissional e social, constituindo o processo libertador do sistema opressor imposto pela “educação bancária”. Para Freire (1987), o diálogo é caminho para a construção de uma nova educação, com propostas educacionais que priorizem questões humanísticas, partindo da análise da realidade do educando, de sua cultura e de suas relações sociais. São elementos geradores de temas que serão abordados na sistematização do conhecimento, o que para Freire constitui uma educação problematizadora, em que a finalidade é desenvolver o senso crítico e a inquietação diante da realidade que fazem parte. Assim,

[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

Destarte, assumimos aqui a concepção de que a educação não pode ser concebida somente como um fenômeno escolar, mas como parte de lutas pela democratização em outras amplitudes, como a política e questões sociais que marcam a resistência ao modelo de opressão naturalizado em nossa sociedade.

Arroyo (2005) considera a “educação como direito humano”, para tanto, lembra que as lutas engendradas pelo direito ao acesso de jovens e adultos à escolarização, iniciaram a partir de movimentos sociais que se depararam com a realidade de sujeitos

excluídos de “direitos humanos básicos”. São trabalhadores, que buscam pela sobrevivência, mas que se veem analfabetos e sem a escolarização.

O autor alerta para o fato de que as lutas dos movimentos nas décadas de cinquenta e sessenta não podem cessar, uma vez que fatores excludentes ainda constituem a realidade da EJA.

A exclusão, uma constante nestas décadas, não foi um traço perdido, superado. Está aí e com maior brutalidade. Não foi a educação popular nem de jovens e adultos que inventaram nomes como oprimidos, excluídos. É só olhar para os corpos dos educandos de EJA para ver as marcas. Diante dessa realidade mais brutal do que nos anos sessenta, como equacionar o seu direito à formação como humanos ao conhecimento, à cultura, à emancipação, à dignidade? Sendo fiéis a essa herança e exigindo seu reconhecimento público (ARROYO, 2005, p. 230).

Esta perspectiva de compreensão de reconhecimento de direitos instiga-nos a problematizar uma educação que privilegia a qualificação, o domínio da ciência e da tecnologia, em detrimento da formação humana e das demandas desses jovens e adultos trabalhadores, que buscam na escola o apoio para o entendimento do mundo contemporâneo.

Dessa perspectiva, o estudo das lutas operárias e seu significado na sociedade é primordial no processo de análise de fatores conflitantes que estão presentes na relação de trabalho. O retorno desse trabalhador à escola, e aqui destacamos o Proeja, que integra a educação básica à profissional e tecnológica, sinaliza a continuidade da luta pelo direito à educação. Portanto, retomar esses estudos, marcados por reivindicações e lutas que não podem ser esquecidos e muito menos silenciados, é, sobretudo, contextualizar a significância de estarem nos currículos da EJA, pois fazem parte da trajetória histórica desse trabalhador. De acordo com Arroyo,

Na história do movimento operário os trabalhadores aprenderam os direitos do trabalhador. Os direitos do trabalhador não foram uma dádiva da burguesia, foram um aprendizado nas próprias lutas pelo trabalho [...]. Que direitos foram aprendidos nessas lutas pelo trabalho? Podíamos colocar o direito à qualificação. Se eles estão chegando para a qualificação, para dominar saberes tecnológicos, saberes de intervenção no trabalho é porque tem uma história longa do movimento operário que colocou entre suas lutas e seus direitos, o direito à qualificação, ao domínio da ciência, da tecnologia, do trabalho (ARROYO, 2010).

No âmbito do Proeja, a discussão acerca do mundo do trabalho é imprescindível, pois a oferta do curso técnico integrado ao nível médio faz parte da base legal que o constitui, portanto, a qualificação profissional e tecnológica está

imbricada ao Proeja. É preciso considerar que os jovens e adultos estudantes são trabalhadores e possuem suas concepções sobre o mercado de trabalho. Neste sentido, Arroyo (2010) nos propõe a refletir como pensamos esses estudantes. De acordo com o autor, considerá-los como aqueles que vêm em busca de qualificação para tornar-se trabalhador é propagar a dicotomia capitalista entre trabalhador e subtrabalhador, em que só o trabalho formal, sobretudo industrial, é tido como trabalho.

Tomando essas inquietações como reflexões plausíveis de investigação, consideramos também, para a construção do objeto de pesquisa desta dissertação, o aporte teórico de Thompson (2002) sobre a concepção estrutural de cultura, além de estudos advindos das reflexões sobre Proeja e EJA dos autores Freire e Arroyo.

Assim, partindo do pressuposto de que a problemática desta pesquisa decorre de fatores estruturais e culturais da sociedade brasileira, nos apoiamos em Thompson (2002) e em sua concepção de sociedade estruturada por relações de poder e dominação. Thompson propõe uma “concepção estrutural de cultura” e, nessa perspectiva,

Os fenômenos culturais [...] devem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural [...] deve ser vista como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas (THOMPSON, 2002, p. 181).

O autor procura elucidar os contextos estruturados, nos quais as formas simbólicas estão inseridas. Tal reflexão teórica nos permite pensar sobre as relações de poder e as assimetrias estruturais, que conferem diferentes acessos a oportunidades, inclusive as educacionais, conforme a localização social do sujeito. Para Thompson, a “concepção estrutural da cultura” pode ser definida da seguinte maneira:

[...] as formas simbólicas estão também inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos dentro dos quais, e por meio dos quais, são produzidas, transmitidas e recebidas. Estes contextos e processos estão estruturados de várias maneiras. Podem estar caracterizados, por exemplo, por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 2002, p. 181).

Portanto, pensar os fatores que estão ligados às dificuldades cotidianas que a comunidade escolar enfrenta para a efetivação dos trabalhos com o Proeja implica em

compreender o modo como ele tem sido significado pelos estudantes que o frequentam. Por exemplo, quase não dispomos de pesquisas que investiguem os sentidos atribuídos pelos sujeitos que retornam ao sistema educacional e que, portanto, não conseguiram completar o curso educacional na idade tida como “regular”. Ter conhecimento sobre os sentidos atribuídos a esta condição pode contribuir para os avanços da qualidade do ensino e na garantia de direitos educacionais para todos os cidadãos.

Ainda, nesta pesquisa, a concepção de sociedade estruturada por eixos de dominação contribui para o entendimento do princípio norteador das relações estabelecidas nas práticas educativas, sobretudo, das relações assimétricas estabelecidas na sociedade brasileira e que se expressam na Educação de Jovens e Adultos, considerando as circunstâncias sócio-históricas desta modalidade. Segundo Thompson (2002, p. 358),

O mundo sócio-histórico não é apenas um campo-objeto que está ali para ser observado; ele é também um campo-sujeito que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas quotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros, e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor.

Tal enfoque nos permite apreender a importância de considerar os sujeitos imersos em uma construção social com tradições históricas. Portanto, neste estudo sobre o Proeja, procuramos escutar os estudantes, pois, por serem um dos principais atores envolvidos no processo educativo no ambiente escolar, possuem contribuições significativas para a compreensão dos entraves, das assimetrias, das dificuldades e tensões que perpassam o acesso a esta modalidade educacional.

Em consonância com a “concepção estrutural da cultura” de Thompson, nos apoiamos também nas contribuições do campo dos Estudos Culturais (GIROUX, 2011), justamente porque constitui um campo que destaca o fato de que, historicamente, a educação está enraizada em padrões hegemônicos, perceptíveis na organização do currículo e nas práticas pedagógicas e “reafirmam a importância de se compreender a escolarização como um mecanismo de política imerso em relações de poder, negociação e contestação” (GIROUX, 2011, p. 85). A defesa desse campo é em favor de teorias e práticas educacionais sensíveis à valorização das múltiplas identidades, pluralidade do contexto social e às culturas.

Os Estudos Culturais (GIROUX, 2011) têm como base o constante questionamento das interações sociais, principalmente as relações de poder e autoridade, e objetiva compreender as multiplicidades culturais, em suas riquezas e diversidades. Não prima por preceitos dogmáticos, visto que, como a própria designação do nome “Estudos Culturais”, remete à educação como forma passível de transformação, de mudança.

Assim, é importante compreender que os Estudos Culturais “significam um afastamento enorme em relação às narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo” (GIROUX, 2011, p. 87).

Nessa perspectiva, o autor elenca seis pontos a serem considerados. Apresentarei tais pontos brevemente para compreendermos a importância de sua contribuição para as instituições de ensino e para as práticas pedagógicas.

1. “[...] focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história” (GIROUX, 2011, p. 91).
2. “[...] enfatizam o estudo da linguagem e do poder, particularmente em termos de como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade” (GIROUX, 2011, p. 92).
3. “[...] colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado” (GIROUX, 2011, p. 94).
4. “[...] comprometidos com o estudo da produção, recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu” (GIROUX, 2011, p. 95).
5. “Argumentam, de forma correta, em favor da importância de se analisar a história não como uma narrativa linear, vinculada de forma não problemática ao progresso, mas como uma série de rupturas e deslocamentos” (GIROUX, 2011, p. 96).
6. “A questão da pedagogia é definida, cada vez mais, em termos culturais [...]. Os/as professores/as devem ampliar a definição de pedagogia a fim de ir além de uma limitada ênfase no domínio de técnicas e metodologias” (GIROUX, 2011, p. 97).

Desta forma, rever conceitos sobre a educação, com o intuito de ampliar as possibilidades de mudanças nos construtos e políticas educacionais, torna-se

imprescindível. É preciso que múltiplas histórias e culturas sejam consideradas no ambiente escolar, que seja dado um basta à primazia de uma única história e cultura: a eurocêntrica.

Em conformidade com que nos apresentam Thompson sobre a “concepção estrutural da cultura” e Giroux (2011) sobre os Estudos Culturais, trazemos para dialogar alguns contributos de Freire no que concerne à educação, pois consideramos, neste estudo, essas reflexões como o possível caminho assertivo para mudanças no cenário em que se encontra a educação no Brasil, em especial a EJA.

Freire (2011) compreende a educação como mecanismo que leva à democratização, considerando, acima de tudo, as vivências comunitárias, os grupos sociais, num processo cíclico de diálogo, com o intuito de gerar espaços para que as pessoas possam participar de forma ativa. Trata-se de uma educação transformadora, que concebe a pessoa como livre e capaz de promover mudanças no mundo, não somente pertencer a ele, mas estar com e agir sobre ele.

Freire (2011, p. 43), em um de seus escritos, nos diz que:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.

Para o autor, a instituição escolar se apresenta como espaço ideal à promoção de mudanças. É nela que as portas se abrem ao debate, discussão, ao diálogo. Logo, propiciar espaços como esses é a essência para se alcançar a compreensão da realidade circundante, promovendo, com isso, mudanças e transformações da história da comunidade escolar.

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo [...] (FREIRE, 2011, p. 67, grifos do autor).

Vivemos em uma sociedade colonizada, cujas marcas dessa colonização estão presentes em nosso cotidiano e nos afastam da liberdade enquanto humanos, com

capacidades e saberes que por vezes são silenciados pelas imperativas relações de poder.

Do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes. Se já não é possível aquela mesma docilidade tradicional, se já não é possível contar com sua ausência, torna-se indispensável manipulá-las de modo a que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites (FREIRE, 2011, p. 17).

É nesse sentido que trazemos a concepção estrutural da cultura, a concepção de educação dos Estudos Culturais e de Freire para sustentar a defesa de uma educação emancipadora e libertadora.

## CAPÍTULO 2

### A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE COMO PERCURSO METODOLÓGICO

Ser aluno do Proeja no IFMT é a realização de um sonho. Eu só quero que Deus, com sua infinita bondade, deixe minha mãe me ver formar (Melquisedeque, 3º ano, setembro/2019).

De acordo com Thompson (2002), as formas simbólicas (falas, entrevistas, textos, imagens, ações) podem ser compreendidas e interpretadas por serem construções significativas e contextualizadas. Nesta pesquisa, adotamos o percurso metodológico da Hermenêutica de Profundidade que, conforme Thompson (2002), caracteriza-se por ser uma investigação da realidade já interpretada pelos sujeitos que produzem, transmitem ou recebem as formas simbólicas que serão analisadas.

Destaca-se que a proposta metodológica de trabalhar com narrativas produzidas pelos estudantes nas rodas de conversa constitui-se um momento propício à compreensão de como o estudante se percebe no ambiente escolar. Jorge Larrosa (1994) nos apresenta como as narrativas possuem uma carga semântica capaz de expressar várias interfaces do sujeito enquanto construtor de sua história de vida. Segundo o autor,

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 1994, p. 69).

Como procedimento de investigação para a constituição do *corpus* da pesquisa adotamos a proposição de rodas de conversa com os estudantes do primeiro, segundo, terceiro ano e as egressas de 2019 do Curso Técnico em Administração da - Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis<sup>7</sup> e a realização, via questionário, de pesquisa

---

<sup>7</sup> A turma do 1º ano do Curso Técnico em Administração – Proeja teve ingresso no ano de 2019, com 21 estudantes matriculados. No período da coleta de dados, agosto e setembro de 2019, a turma contava com 7 estudantes.

A turma do 2º ano do Curso Técnico em Administração – Proeja teve ingresso no ano de 2018, com 14 estudantes matriculados. No período da coleta de dados, agosto e setembro de 2019, a turma contava com 4 estudantes.

biográfica simplificada. Inicialmente, foram realizadas duas rodas de conversa com as turmas de primeiro, segundo, terceiro ano e com as egressas do curso do ano de 2019. Os diálogos foram gravados por meio de filmagens, após o consentimento expresso de todos os participantes da pesquisa e, a posteriori, foram transcritos para a análise.

O grupo de estudantes, participantes das rodas de conversa, são jovens e adultos, predominantemente trabalhadores, na sua maioria, provedores financeiros de suas famílias, com experiências significativas que podem ser compartilhadas neste momento de interação.

A trajetória metodológica proposta pela Hermenêutica de Profundidade apresenta três fases constitutivas para a análise que vão além da interpretação da doxa, pois as formas simbólicas são consideradas, também, como construções significativas neste percurso metodológico.

Thompson (2002, p. 365) enfatiza que as três fases constituintes do referencial metodológico da HP não podem ser consideradas de forma isolada, mas “antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo”. As três fases da HP podem ser descritas da seguinte forma:

- Análise sócio-histórica: considera as formas simbólicas como fenômenos sociais contextualizados, produzidos, veiculados e recebidos sob condições específicas. É nesta fase que procuramos identificar e descrever as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas.
- Análise formal ou discursiva: nesta fase, o pesquisador atenta-se à organização e à estrutura interna da forma simbólica. Os dados dessa fase de análise não podem ser considerados de maneira isolada, é preciso relacioná-los com os dados da fase anterior, para manter a contextualização das formas simbólicas. Essa relação deve ocorrer, também, com a fase posterior, para que, por meio da re-interpretação, possamos identificar os sentidos e significados que as formas simbólicas estruturadas e contextualizadas podem expressar. A

---

A turma do 3º ano do Curso Técnico em Administração – Proeja teve ingresso no ano de 2017, com 25 estudantes matriculados. No período da coleta de dados, agosto e setembro de 2019, a turma contava com 4 estudantes.

Já as egressas do Curso Técnico em Administração teve ingresso no ano de 2016, com 35 estudantes matriculados. No período da coleta de dados, agosto e setembro de 2019, a turma contava com 4 estudantes.

estrutura, os padrões, a articulação e as relações das formas simbólicas, entendidas enquanto construções significativas estruturadas, “têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo” (THOMPSON, 2002, p. 369).

- Interpretação/reinterpretação: apoiada nas fases anteriores, a interpretação se constrói e vai além, pois busca-se interpretar a forma simbólica considerando as condições sociais de produção, circulação, recepção e suas características estruturais. Segundo Thompson (2002, p. 38),

A interpretação [...] pode possibilitar que as pessoas vejam as formas simbólicas diferentemente, sob uma nova luz e, por isso, que se vejam a si mesmas de modo diferente. Pode capacitá-las a re-interpretar uma forma simbólica em relação às condições de sua produção e recepção, em relação às suas características estruturais e organização. Pode capacitá-las a questionar ou revisar sua compreensão anterior da forma simbólica e, com isso, alterar os horizontes de compreensão de si mesmas e de outros.

Seguindo essa perspectiva metodológica da HP, a pesquisa tem as seguintes dimensões:

Na primeira fase, análise sócio-histórica, reconstrói-se as condições sociais e históricas da produção, circulação e recepção das formas simbólicas. Consiste, pois, na análise da forma simbólica ante o contexto sócio-histórico e cultural em que ela foi produzida, veiculada e recebida.

Esta fase é essencial porque as formas simbólicas não subsistem num vácuo: elas são fenômenos sociais contextualizados, são produzidas, circulam e são recebidas dentro de condições sócio-históricas específicas que podem ser reconstruídas com a ajuda de métodos empíricos, observacionais e documentários (THOMPSON, 2002, p. 34).

Assim, a análise sócio-histórica compreende a explicitação da trajetória histórica da EJA no Brasil e do Proeja, no âmbito nacional e do IFMT. A literatura especializada que versa sobre o assunto será a base para essa finalidade, assim como a exposição dos marcos legais que preveem a oferta da modalidade EJA e do Proeja nas instituições de ensino.

A segunda fase da HP é análise formal ou discursiva, quando as narrativas colhidas nas rodas de conversa serão analisadas. Trata-se da análise dos discursos produzidos nas narrativas, porém não de maneira isolada, mas iluminada pelo contexto sócio-histórico.

A terceira fase consiste na Interpretação/Re-interpretação. Os dados da pesquisa serão interpretados considerando o campo de pré-interpretação do sujeito

participante da pesquisa, visto que as formas simbólicas já são interpretadas por este sujeito sócio-histórico. Ao tomarmos o enfoque da Hermenêutica de Profundidade como método de análise, “estamos projetando um significado possível que pode divergir do significado construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico” (THOMPSON, 2002, p. 376).

Esta terceira e última fase, que, apoiada nas fases anteriores e interligadas diretamente a elas, constitui a interpretação e reinterpretação do processo investigativo da pesquisa.

Para Thompson,

[...] as formas simbólicas que são o objeto de interpretação são parte de um campo pré-interpretado, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. Ao desenvolver uma interpretação que é mediada pelos métodos do enfoque da HP, estamos reinterpretando um campo pré-interpretado [...] (THOMPSON, 2002, p. 376).

A opção pela Hermenêutica de Profundidade nos possibilitou traçar, de forma sistematizada, os caminhos para a realização da pesquisa. Espera-se, a partir da HP, uma interpretação coerente com a realidade sócio-histórica dos participantes da pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Porque o proeja significa necessidade. [...] o Proeja te prepara, na necessidade, pra vida e futuro [...] é daqui que eu vou gerar frutos, para lá na frente dar para meu marido e para meus filhos. Se eu der um futuro melhor para eles, vai ser daqui (Girassol, 2º ano).

Neste capítulo será abordado o contexto sócio-histórico da EJA, da Educação Profissional e Tecnológica e do Proeja, que constitui a primeira fase da metodologia da Hermenêutica de Profundidade.

#### 3.1 Da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Os primeiros sinais da educação de adultos no Brasil remontam a época colonial, com a chegada dos padres jesuítas (1549), que tinham como objetivo a catequização e “instrução” dos povos indígenas e colonizadores, com focos distintos para as duas situações, a de colonizados e colonizadores (ARANHA, 2006).

De acordo com Haddad e Di Pierro, a EJA no Brasil tem sua trajetória marcada desde a época de colonização. Segundo os autores:

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.108).

Esta organização de ensino teve fim com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, sendo retomada, com outros enfoques, após a constituição do Império no país. A partir daí, inicia-se o processo educacional voltado à elite, restringindo o ensino à classe mais abastada, filhos de colonizadores portugueses, homens brancos, aos quais eram dado o direito às aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica). À margem deste processo estava a população negra e indígena, que sucumbia diante do poder dominante classista e racista instaurado pela colonização (ARANHA, 2006).

Por meio do Ato Constitucional de 1834, a responsabilidade da educação primária e secundária da população brasileira ficou ao encargo das províncias, com prioridade para jovens e adultos. Este Ato Constitucional imbuía-se de sentidos

missionários e caridosos. Pessoas que detinham o domínio da leitura e da escrita, num ato de caridade, ensinavam os menos favorecidos, os desvalidos. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261). Destarte, o ensino para jovens e adultos não se constitui como direito, mas sim como ato de solidariedade.

Em 1881, com a Lei Saraiva, que instituiu o título de eleitor e adotou eleições diretas, a discriminação com os analfabetos ficou evidente. Restringia-se o voto àqueles com instrução educacional, considerando o analfabeto como incapaz e ignorante para exercer sua cidadania em um processo eleitoral (BRASIL, 1881). E, em 1882, Rui Barbosa presume que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 262).

As taxas de analfabetismo cresciam de maneira alarmante, assim como o preconceito e a discriminação com os analfabetos. Diante disso, em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, grupos sociais que conduziam campanhas de alfabetização.

As instituições republicanas precisavam retomar seu prestígio, sua grandeza, para isso teriam que combater a “ignorância” dos analfabetos, lutar contra a calamidade pública que havia se instaurado. Afinal, o desenvolvimento do país estava comprometido com os baixos índices de alfabetizados, portanto, era necessário tornar os analfabetos pessoas produtivas para crescimento do país (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

O Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, em seu artigo 4º, inciso II, torna oficial a Educação de Adultos. A partir deste marco, projetos e campanhas foram promovidas com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não conseguiram frequentar o ensino regular. Como exemplos podemos citar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), voltada à qualificação da mão de obra e o aumento de eleitores; movimentos e campanhas que buscavam atender pessoas de lugares distantes e menos desenvolvidos, primando pela utilização do Sistema Paulo Freire para a alfabetização, dentre eles o Movimento de Educação de Base – MEB, o sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961), os Centros Populares de Cultura – CPC (1963),

Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL.

Assim, foi a partir da década de 1940 que o ensino de jovens e adultos começa a ter visibilidade. Surge, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário que constava a oferta do ensino supletivo e, em 1947, surge o Serviço de Educação de Adultos (SEA), programa destinado a atender a educação de adultos, cujo objetivo era reorientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo de adolescentes e adultos que não eram alfabetizados (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Em 1945, com o fim da segunda guerra mundial e a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a coerção internacional sobre os países considerados como “nações atrasadas” foi intensa. Neste contexto, surge a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização, que tinha como foco a erradicação do analfabetismo no país (AGUIAR, 2001). Com isso, observa-se que a principal preocupação da erradicação do analfabetismo era com relação aos dados alarmantes de analfabetos perante ao panorama internacional, ou seja, a preocupação com a quantidade de pessoas com formação prevalecia sobre a qualidade de tal formação. Além disso, para o período histórico brasileiro, importava o aumento nas taxas de pessoas alfabetizadas para que houvesse índices maiores de eleitores no exercício da direito ao voto, trilhando para o fortalecimento da democratização no país (MEDEIROS, 1999).

As pessoas adultas analfabetas, por serem consideradas como ignorantes e incapazes de compreender as letras, recebiam a educação como a das crianças em fase de alfabetização, não havia distinção nas práticas pedagógicas. Contudo, mesmo comparando a incapacidade adulta de compreensão com a da criança, considerava-se que para o ensino dos adultos não era necessária uma formação especializada, assim qualquer pessoa alfabetizada poderia ensiná-los voluntariamente (MEDEIROS, 1999).

Foi a partir de 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que a metodologia pedagógica para o ensino de jovens e adultos tem um novo direcionamento. Neste momento, os educadores passam a considerar os sujeitos constituintes desse processo educativo com outros olhares: era preciso quebrar o ciclo de preconceito para com as pessoas adultas analfabetas. Foi, também, nesse cenário de discussão sobre a educação de jovens e adultos que Freire começa

a ser conhecido pelos seus contributos no campo educacional, principalmente no que se refere a pedagogia e ao ensino para esses sujeitos que vivem à margem da sociedade e são discriminados pela condição de analfabetos e sem escolarização (MEDEIROS, 1999).

No fim da década de 1950 e início da década de 1960 houve uma expressiva mobilização social em prol à educação de jovens e adultos. Neste período, os movimentos sociais, alguns citados acima, ganharam força, tornando-se importantes instrumentos de reflexão e propulsores de estratégias pedagógicas que viessem ao encontro da realidade desse público específico, jovens e adultos (MEDEIROS, 1999).

Em meados da década de 1960, os movimentos sociais procuram resgatar a cultura popular sob um prisma crítico, evidenciando as relações de poder, dominação e alienação política sobre as camadas populares. Neste contexto, o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), que contou com a participação de Freire, destaca-se como referência de práticas pedagógicas que priorizam a educação a partir da cultura produzida na relação com o outro e com o mundo, de forma que a potencialidade criativa do adulto seja instigada e valorizada (FÁVERO, 1983).

Este “movimento” reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas idéias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também (BRANDÃO, 2001, p. 35, grifos no original).

À luz da pedagogia freireana, procurava-se, por meio destes movimentos, o reconhecimento e a valorização do saber e da cultura popular, considerando a pessoa não alfabetizada como construtora de seu conhecimento e não como expectadora do processo de escolarização. Devido a repercussão dos programas e movimentos sociais, que mobilizaram discussões acerca da problemática das altas taxas de analfabetos no país, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em 1958 em resposta oficial à cobrança do Congresso, foi extinta e Freire, junto ao Ministério da Educação (MEC), foi indicado para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, interrompido com o golpe militar de 1964 (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Com o regime militar, três ações direcionadas à EJA foram implementadas: a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o ensino supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/71.

A primeira ação, Cruzada ABC, tinha como propósito a integração e subordinação ao capital internacional e consistia somente na entrega de alimentos condicionada à frequência escolar. Na segunda ação, MOBREAL, o foco estava na alfabetização como promotora do desenvolvimento do saber ler e escrever. Já a terceira ação, ensino supletivo, constituiu um marco para a Educação de Jovens e Adultos, pois foi por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 que se estabeleceu um capítulo reservado à EJA, o capítulo IV, que tratava do ensino supletivo (HADDAD, 2006).

No que concerne ao ensino supletivo, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) destacam que “[...] o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Já o Mobral, criado em 1967, perdurou por quinze anos. O papel político deste programa era estabelecer o lugar do sujeito analfabeto como sendo o responsável por sua situação, identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 189). O programa foi extinto em 1985, com o surgimento da Nova República, dando lugar à Fundação Educar, vinculada ao MEC, com o objetivo de supervisionar e acompanhar, junto às instituições e secretarias, os investimentos destinados à execução de seus programas. No entanto, em 1990, com o governo Collor, a Fundação teve fim e não houve outra ação do governo federal que contemplasse a EJA, passando, então, ao encargo dos municípios.

A manifestação do governo federal, no que tange à EJA, só foi retomada em 1996, com a criação do Programa Alfabetização Solidária (PAS). Alvo de muitas críticas, o programa possuía características assistencialistas, semelhantes às das décadas de 1940 e 1950, propagando a ideia de que qualquer pessoa alfabetizada poderia ensinar, sem qualificação específica de formação pedagógica. As discordâncias sobre o PAS eram que:

[...] além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma

peessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

Com a promulgação da constituição de 1988, o direito de todas as pessoas terem acesso à educação passa a ser previsto oficialmente e com a LDB é reforçado esse direito. No plano internacional, temos a Declaração de Hamburgo (1997), que trata da EJA e traz ponderadas reflexões sobre a modalidade. A V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), que resultou na Declaração de Hamburgo, chama a atenção para o fato de que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

Já no ano de 2000, por meio da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA passa a ser considerada como modalidade de ensino. No parecer Nº 11, do Conselho Nacional de Educação / Câmara e Educação Básica de 2000 (CNE/CEB nº 11), as funções da Educação de Jovens e Adultos são elencadas como sendo: **reparadora**, no sentido de restaurar um direito negado, por meio de um ensino de qualidade e o reconhecimento do valor ontológico que lhe é de direito e que por vezes fora negligenciado; **equalizadora**, considerando o equilíbrio da distribuição dos bens sociais, tendo em vista a constituição de uma maior igualdade entre os cidadãos; e **qualificadora**, que, de acordo com o parecer, é o próprio “sentido da EJA”, pois poderá ser o caminho para o despertar de novas descobertas pessoal e/ou profissional.

A Educação de Jovens e Adultos tomou novos rumos a partir do governo Lula (2003-2010), com uma nova perspectiva: a expansão da educação profissional. Várias iniciativas voltadas ao público desta modalidade foram desenvolvidas no período de 2002 a 2006, como exemplos podemos citar: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja),

Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, entre outros.

Chegamos ao panorama contemporâneo da EJA. Seu percurso, que se delineava com marcas de luta, desafios, derrotas e conquistas, configura-se, atualmente, de forma obscura e incerta. No início do ano de 2019, com a posse do novo governo, a EJA depara-se com uma nova realidade: a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que cedeu lugar à Secretaria de Alfabetização e à Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, e a extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), responsável por reunir representantes de movimentos sociais, assim como ouvir a sociedade civil sobre os tensionamentos da modalidade.

São momentos de apreensão e expectativa, visto que no decreto 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, em seu artigo 8 Inciso V, há somente uma referência, muito sutil, sobre a modalidade e diz respeito ao desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos. Segundo Feitosa:

Com a extinção da SECADI, que era a secretaria em que a EJA estava abrigada, foram criadas a SEMESP e a Secretaria de Alfabetização. Então a gente percebe que há um não lugar da EJA. A EJA não tem lugar dentro do MEC atualmente. Se o cenário está complicado para as modalidades que sempre tiveram prestígio, imagina para a EJA, que não tinha prestígio social (FEITOSA, 2019, p. 35).

Sobre as Secretarias oriundas da dissolução da Secadi, fica a lacuna quando se trata da EJA, pois não preveem nenhuma diretoria ou coordenação específica para a modalidade. O silenciamento sobre o rumo da EJA, por parte dos líderes governamentais, amofina a comunidade escolar, que mais uma vez se vê diante da negação do direito à educação voltada às especificidades deste público. Afinal, são milhões de jovens e adultos que não conseguiram completar seus estudos e que se encontram à margem de uma sociedade excludente e meritocrática.

Na sequência, trataremos a contextualização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, visto que esta pesquisa aborda estudos sobre o Proeja, Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

### **3.2 Da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

Ao considerarmos a trajetória da educação profissional no Brasil, precisamos, inicialmente, atentarmos para a conceitualização de trabalho. Para tanto, Saviani explicita que:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, 154).

Corroborando com a ideia do autor, Manfredi (2002) elucida o fato das práticas educativas dos povos indígenas serem um dos marcos da educação profissional em nosso país, visto que, mesmo de forma artesanal, a troca de conhecimento dos artifícios ligados às práticas de sobrevivência, como a pesca, caça, o plantio e a fabricação dos objetos, ocorria e ocorre por meio da socialização e interação cotidiana desses povos. De acordo com a autora, esse processo de ensino-aprendizado constituiu a primeira manifestação de ensino de artes e ofícios.

A economia brasileira pautou-se, por vários séculos, na mão de obra do trabalho escravo de negros e indígenas. Não havia regulamentação para aprendizagem deste trabalho, ocorria informalmente, no convívio e na socialização (CUNHA, 2005).

Com relação a isso, Santos nos apresenta a ideia de que:

A inserção da mão-de-obra escrava como um dos pressupostos básicos da dinâmica do modelo econômico brasileiro implantado no período colonial influenciou decisivamente a formação da nossa força de trabalho, determinada pela própria sociedade, a partir do momento em que esta passou a classificar os ofícios segundo o critério que se fundamentava na relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres.[...] Assim sendo, a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si (SANTOS, 2011, p. 205).

A dicotomia existente entre o ensino destinado à elite e o ensino voltado à classe menos favorecida aparece de forma marcante nesse período histórico. Homens livres e brancos gozavam do direito de uma educação privilegiada, com ênfase na intelectualidade e na arte da palavra. Já aos escravos, negros e índios, o ensino era

de natureza técnica e braçal e ocorria por meio de observação e prática no próprio desenvolvimento do trabalho.

Em 1808, quando o Brasil deixa de ser colônia e com a chegada da família real portuguesa, é instituído o Colégio das Fábricas, que tinha como objetivo contemplar o ensino aos artistas e aprendizes advindos de Portugal (GARCIA, 2000). Simultaneamente a isto, o Estado buscava a formação da força de trabalho voltada à produção. Instituições filantrópicas e religiosas também participavam desse processo formativo. Tratava-se, pois, de uma busca compulsória de trabalhadores, cuja meta era retirar as crianças e jovens das ruas para que não se tornassem futuras pessoas desocupadas.

Segundo Manfredi (2002, p. 76-77):

Entre 1840 a 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio.

Torna-se clara a função assistencialista do Estado e das entidades que estavam à frente desse processo de realocação dos “desvalidos da sorte” na sociedade. Era preciso dar lugar aos marginalizados, tirá-los dessa situação dentro da metrópole. A discriminação e o preconceito estavam ligados ao trabalho manual, assim, era evidente a quem seria destinado estes trabalhos.

Por conseguinte, a distinção social imperava-se a partir da divisão do trabalho e a geração de riquezas era consolidada pela força de trabalho dos “desafortunados” em detrimento à ascensão da elite.

De acordo com Manfredi (2002), no período entre 1858 e 1886 nascem os liceus de artes e ofícios no Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Ainda segundo a autora, os liceus perduraram após a proclamação da república, em 1889, sendo que, “durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes” (MANFREDI, 2002, p.78).

Com a expansão do capitalismo, o ensino técnico tornou-se cada vez mais importante para atender às demandas advindas desse sistema econômico. Era preciso que a classe trabalhadora estivesse tecnicamente preparada, com formações apropriadas que fossem ao encontro da realidade do mercado de trabalho. Nesse cenário histórico, a escola assume o papel de construção social e educacional do cidadão, em que o objetivo era torná-lo, por meio do ensino técnico e profissional, apto e especializado para contribuir com o progresso econômico e industrial do país. Assim, Gamboa (2003, p. 85) afirma que:

Semelhante às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada “capital humano”. Sob essa ótica fabril, os métodos pedagógicos têm a pretensão de objetivos neutros e científicos, buscando a eficiência instrumental, sendo que a didática se reduz à operacionalização de objetivos de instrução, mecanizando os processos de ensino-aprendizagem.

Com o decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, então presidente da república, autoriza a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, “[...] que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos CEFETS” (MANFREDI, 2002, p. 85).

A seguir apresentamos o panorama do percurso histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil com os principais marcos legais.

Quadro 3 - Alguns marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

PERÍODO	EVENTO
1909	O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”.
1927	O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.
1937	A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).
1942	O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino

	artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.
<b>1942</b>	O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.
<b>1942</b>	Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.
<b>1946</b>	O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.
<b>1946</b>	Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946.
<b>1946</b>	A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.
<b>1959</b>	Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.
<b>1961</b>	Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior.
<b>1967</b>	As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
<b>1968</b>	A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos.
<b>1971</b>	A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
<b>1975</b>	A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
<b>1978</b>	As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.
<b>1982</b>	A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
<b>1988</b>	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

	I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, <b>assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria</b> ; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).
1991	O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.
1994	Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.
1996	Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que inclui a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio;
1998-2002	Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.
2004-2008	A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio. A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.
2008	Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".
2008	Lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional.
2012	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
2013	Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - Sinajuve. Seção II - Do Direito à Educação Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, <b>inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada</b> .

<b>2014</b>	Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.
<b>2017</b>	Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Fonte: portal do MEC<sup>8</sup>, adaptação e organização nossa.

Os dados cronológicos sobre a contextualização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil nos conduzem à reflexão de seu desenvolvimento no âmbito educacional, econômico e social. Segundo Cunha (2000), com a Revolução Industrial (1930-1956) a oferta do ensino profissionalizante ganha um novo direcionamento: o enfoque na força de trabalho manufatureira. O trabalho deixa, assim, de ser considerado como ensino de ofício, transmitido por meio da observação e prática e passa a ser institucionalizado.

Aos poucos, a ideia de ensino assistencialista das Escolas de Aprendizes e Artífices foi dando lugar ao ensino profissionalizante integrado ao nível médio, cujo intuito era dissipar a dualidade entre as formações e tornar menos instrucional o ensino profissionalizante.

Com a Lei 6.545 de 30 de junho de 1978, os primeiros CEFET's são instituídos. De acordo com Silva:

Ao longo desse mesmo tempo vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura tornando-se escolas agrícolas. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná são transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários (SILVA, 2009, p. 07).

<sup>8</sup> Disponível em: <https://bitly.com/WO3J1>. Acesso em 04 set. 2019.

As reestruturações institucionais da educação profissional e tecnológica continuaram ao decorrer dos anos, como pode ser observado na quadro abaixo:

Quadro 4 - Linha do tempo da Educação Profissional e Tecnológica

1909	1937	1942	1959	1978	2008
Escolas de Aprendizizes e Artífices	Liceus Profissionais	Escolas Industriais e Técnicas	Escolas Técnicas	Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: portal do MEC<sup>9</sup>, adaptação e organização nossa.

Com o advento da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, a educação profissional e tecnológica é expandida a todos os estados e Distrito Federal. Assim, de acordo com o MEC:

Em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *câmpus* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, MEC, 2019).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são originários da incorporação dos CEFETs e de Escolas Técnicas Federais que ainda existiam e passaram a constituir uma das competências da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - Setec/MEC. Dentre seus objetivos, podemos destacar: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). Além dos cursos técnicos integrados ao nível médio e o ensino voltado à Educação de Jovens e Adultos, os IFs ofertam cursos de qualificação profissional, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação em programas *lato* e *stricto sensu*.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://bityli.com/WO3J1>>. Acesso em 04 set. 2019.

Os Institutos Federais surgem com a proposta de transcender os paradigmas da Educação Profissional e Tecnológica existentes. Sua criação é fundamentada na constituição de pilares que visam a formação omnilateral, em que a tríade, ensino, pesquisa e extensão, torna-se a base para a efetivação do processo educativo em sua amplitude humanística.

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo [...], somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até onilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: *Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo pra que se torne onilateral* (MANACORDA, 1996, p. 361; grifos do original).

Assim, pressupõem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia um itinerário educativo numa perspectiva de formação humana, com a minimização da dualidade entre o ensino intelectual e o profissional/técnico. A unicidade, pois, difere da concepção anterior de ensino profissional e tecnológico, ou seja, do ensino pluriprofissional, no qual o trabalhador era concebido como adaptável e “subordinável” as diversas profissões (MANACORDA, 2011).

Segundo Ramos (2010), a formação integral está intrinsecamente ligada à concepção de formação humana que:

[...] preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (RAMOS, 2010, p. 67).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) do IFMT, *locus* desta pesquisa, alvitra que o conceito de educação profissional e tecnológica “[...] não pode estar desconectado de elementos como a ciência, a cultura e o trabalho, que, integrados, podem orientar diretrizes para uma educação que vise à autonomia dos sujeitos” (IFMT, 2019, p. 50).

De acordo com Sterling (2015, p. 193):

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres e de suas respectivas unidades de ensino descentralizadas, a saber: Campo Novo do Parecis, Bela Vista e Pontes e Lacerda, transformados em câmpus do Instituto.

Atualmente, o IFMT possui quatorze Câmpus em funcionamento, são eles: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande. Conta, também, com cinco câmpus avançados, nas cidades de Diamantino, Lucas do Rio Verde, Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte.

Na sequência, trataremos de reflexões sobre o tensionamento acerca da Educação Profissional e Tecnológica, trazendo alguns elementos para a discussão no que diz respeito à política voltada para essa educação.

### **3.2.1 Embates e Desafios da Educação Profissional e Tecnológica**

Ao propormos a discussão sobre as tensões no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em nosso país, lançamos mão de um debate essencial para a tecedura da análise sócio-histórica deste estudo, primeira fase do caminho metodológico da HP de Thompson (2002). Para tanto, traremos autores que abordam o assunto, com discussões acerca da concepção da formação profissional e tecnológica.

De acordo com Bastos (1998), a educação tecnológica permeia o campo da educação e qualificação, ciência e tecnologia e pela relação trabalho e produção, em um processo inter-relacionado e indissociável. O autor apresenta a ideia de que a educação tecnológica

[...] não é adjetiva, pura e simplesmente, da tecnologia, como se ela estivesse incompleta e necessitando de técnicas para se tornar prática. É uma educação substantiva, sem apêndices e nem adendos. Existe por si só, não para dividir o Homem pelo trabalho e pelas aplicações das técnicas. É substantiva porque unifica o ser humano empregando técnicas, que precisam de rumos e de políticas para serem ordenadamente humanas. É substantiva porque é um Todo: educação como parceira da tecnologia e esta como companheira da educação - ambas unidas e convencidas a construir o destino histórico do Homem sem dominação e sem escravidão aos meios técnicos (BASTOS, 1998, p. 34).

Considerando a perspectiva de educação tecnológica apresentada por Bastos, partimos para a reflexão de como as bases legais tratam as dimensões sociais, políticas e pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica. Há pontos significativos, como a perspectiva omnilateral e unitária (politécnica e/ou tecnológica) de educação, que precisam ser pensados e repensados em nossa sociedade contemporânea.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de dezembro de 1996, traz em seu texto concepções e indicações para a sistematização da Educação Tecnológica e Profissional, assim como o Decreto nº 2208/97, que regulamentava a Educação Profissional e Tecnológica prevista no § 2º do artigo 36 e nos artigos 39 a 42 da LDB, que foi revogado pelo Decreto nº 5154 de julho de 2004.

Os anseios pela revogação do Decreto nº 2208/97 e a construção de um novo Decreto tem como norte as lutas sociais dos anos de 1980 e o processo de redemocratização do país. Foi por meio de vários embates sobre as discrepâncias entre a EPT prevista na LDB em face das diretrizes dispostas no Decreto nº 2208/97 que ocorre sua revogação, culminando na promulgação de um novo decreto, o Decreto nº 5154 de julho de 2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita (FNDEP) foi o marco primordial para a mobilização em prol da garantia de um sistema público e gratuito de educação no Brasil. Foi lançado oficialmente em 9 de abril de 1987 e constituído inicialmente por: três organizações de classe (Central Única de Trabalhadores – CUT, Comando Geral do Trabalhadores – CGT e Ordem dos Advogados do Brasil - OAB), quatro entidades voltadas para o ensino e pesquisa (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, Secretaria de Acompanhamento Econômico - SEAE e o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES), seis entidades de trabalhadores profissionais da área de educação (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, Associação Nacional de Educadores e Educadoras – ANDE, Confederação dos Professores do Brasil – CPB, Federação Nacional dos Educadores - FENAE, Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil – FASUBRA e Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE) e duas entidades do movimento estudantil (União Nacional dos Estudantes - UNE e União

Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES), totalizando quinze entidades nacionais (BRASIL, 2011).

Com a representatividade dessas entidades nos debates durante o Fórum e nas sucessivas discussões e audiências que perduraram nos anos seguintes, a expectativa era que ocorressem “mudanças substantivas nos rumos do país com a eleição do presidente Lula [...] com a perspectiva de um governo democrático e popular” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2).

A origem dos embates teóricos e políticos acerca da EPT, cujos atores envolvidos eram educadores, formadores, dirigentes e consultores sindicais, é fundamentada na controvérsia entre os preceitos sinalizados pela LDB, que prevê a integração entre formação profissional e formação geral, em um processo humanístico, científico e tecnológico, e o disposto no Decreto 2208/97 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Esse Decreto atrelava a educação profissional às necessidades do mercado de trabalho, que, para cumprir tal finalidade, regulamentava a dissolução da formação profissional e geral, normatizando as formas aligeiradas da educação profissional. Assim, foi nesse campo de disputas teóricas e políticas híbridas e contraditórias sobre o direcionamento da EPT que a construção da minuta de um novo decreto ganhou forma, resultando na concepção do Decreto 5154/04 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O Decreto 2.208/97 induzia “a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a um direcionamento que reduziu o tecnológico a um *upgrade* da formação técnico-profissional” (FRIGOTTO, 2007, p. 1140), caminhando na contramão da concepção omnilateral, que pressupõe o processo formativo emancipador do sujeito. Omnilateralidade que consiste na proposição de uma educação voltada a diferentes técnicas e a uma formação humana ancorada nos campos social, político e cultural (FRIGOTTO, 2007).

A proposição da revogação do Decreto 2208/97 era um compromisso que o então Presidente Lula havia firmado com os educadores progressistas. Diante disso, os trâmites para o encaminhamento do processo de mudança na educação profissional e do ensino médio ocorreu no início do mandato do Governo Lula, em 2003. Foi nesse contexto que a transição da extinção do referido decreto e a elaboração de um novo ocorreu. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que a

opção para o não encaminhamento de um projeto de lei sobre a educação profissional e/ou ensino médio possui as seguintes razões:

A primeira, a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta de decreto. O trâmite de um projeto como este no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações. [...] As diferenças entre as duas situações possíveis e a que ocorreu estiveram no fato de que o embate no CNE poderia levar ao imobilismo, enquanto no Congresso Nacional a uma derrota legitimada pela “democracia representativa”. Um decreto produzido nesta correlação de forças viria a se constituir em um objeto frágil e transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 6, grifos no original).

No governo FHC, período em que surge o Decreto 2208/97, as ações sobre a política da educação profissional eram direcionadas ao atendimento mercantil, cuja ênfase estava na qualificação e requalificação profissional. Para atingir esse objetivo, as formas aligeiradas de ensino profissionalizantes eram incentivadas. Com isso, as reais causas do desemprego eram camufladas, culpabilizando o trabalhador pela situação de desempregado ou por estar suscetível a esta situação.

Como política pública voltada à EPT, criou-se o Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), em 1995, no Governo FHC. O foco principal desse programa era atender a demanda do mercado de trabalho. Assim, o planejamento e oferta dos cursos para qualificação e requalificação dos trabalhadores ocorriam de acordo com a necessidade do setor produtivo local, regional e nacional, desvinculados da elevação de escolaridade do trabalhador (ANTONIAZZI, 2005).

Em 2003, no Governo Lula, esse Programa foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Trata-se de uma política de qualificação profissional cujos objetivos eram: a inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia, constituídos para compor o Plano Plurianual de 2004-2007 (MTE, 2003).

Ao confrontarmos as duas frentes de políticas públicas direcionadas à qualificação profissional, PLANFOR e PNQ, deparamo-nos com o seguinte questionamento: quais as reais mudanças ocorreram nesta transição?

A análise de Cêa (2004) evidencia que houve significativos avanços no campo conceitual da estruturação do PNQ, principalmente no que diz respeito a relação entre trabalho e educação, que é considerada a partir do olhar do trabalhador. A intenção de envolver o trabalhador no processo de construção de política pública voltada à formação profissional subjaz às seis dimensões principais contidas no Plano, quais sejam: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional (PNQ 2003/2007, p. 20-21).

Entretanto, no âmbito da implementação do PNQ, há divergências que dificultam sua efetivação na prática. De acordo com Cêa:

[...] mesmo considerando que do ponto de vista conceitual e argumentativo o PNQ possa representar um avanço em relação ao PLANFOR, aquele vem representando um elo de continuidade da política pública de qualificação profissional do Estado brasileiro como instrumento de regulação social que beneficia predominantemente o capital, em detrimento do trabalho (CÊA, 2004, p. 13).

Segundo Frigotto *et al.* (2005), com a elaboração do Decreto 5154/04 intenciona-se consolidar o ensino médio por meio de uma base unitária, em consonância com o cenário brasileiro, possibilitando a formação profissional e inclusão social. O artigo dois do Decreto apresenta às premissas sobre a EPT, dentre elas: “I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (BRASIL, 2004).

No que tange à EJA, o parágrafo dois do artigo 3º desse mesmo decreto faz alusão à articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com a modalidade EJA, com o objetivo de qualificar e elevar o nível de escolaridade desses trabalhadores. Frigotto *et al.* (2005) afirma que essa articulação já era realizada por programas e escolas sindicais, “mesmo sob a égide do PLANFOR, na contra-mão das políticas oficiais que não apoiavam projetos dessa natureza” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 13).

Seguindo o pensamento dos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os contributos dos movimentos que discutiam a educação no país amadureceram, não com a prevalência de uma visão ou posicionamento único, mas com tensões teóricas e políticas. Desse modo, três posições se evidenciaram nesses debates:

[...] primeira posição expressa em três documentos defendia a idéia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da idéia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto. Estes documentos, de abrangência e conteúdo diversos, como já apontamos, ofereceram suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos para novo Decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2).

Os dois primeiros posicionamentos citados acima tutelam a ideia da manutenção do Decreto 2208/97, definida, assim como em outros instrumentos legais, de forma “vertical e imperativa” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2). Já o terceiro posicionamento é fruto do processo de discussão sobre a inviabilidade da simples revogação do Decreto, tendo em vista que a revogação “não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3). Segundo Frigotto e Ciavatta, essa terceira posição caracteriza-se por ser mais “indicativa do que imperativa” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004b apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3).

Entre tantos descompassos da Educação Profissional e Tecnológica ao decorrer dos anos, ainda vívidos nos dias de hoje, a dualidade ensino intelectual e ensino profissional/técnico é a mais gritante. Como já abordada timidamente no subitem anterior deste texto, as lacunas existentes entre os ensinos refletem o dualismo propagado e perpetuado ao longo da história da educação. Por sua vez, esse dualismo educacional não pode ser esquecido. É preciso mantê-lo em agendas de discussões, com constantes debates e embates, no amadurecimento de políticas públicas que vise minimizar o caráter dual da educação brasileira.

Nesse sentido, Frigotto *et al.* (2005b, p. 45) afirmam que:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Foi na década de 1980 que os debates sobre a dualidade entre formação geral e formação técnica se tornam mais intensos, concebendo, a partir daí, um novo conceito na educação brasileira, o de politécnia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A politécnia, que tem como preceito a “multiplicidade de técnicas”, é entendida, de acordo com Saviani (2003, p.140), como “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho”.

De acordo com Saviani (2003), o termo “tecnologia” foi apoderado pela concepção de educação da classe burguesa dominante. Já a concepção de politécnia permaneceu no âmbito da tradição socialista, demarcando o posicionamento de sua visão de educação em detrimento às convicções da burguesia dominante.

Frigotto (2007) apresenta em seu artigo intitulado “A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica” uma análise sobre o cenário de tensões em torno da persistência do caráter dual entre formação geral e técnica na Educação Básica em nossa contemporaneidade. Para o autor:

O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas (FRIGOTTO, 2007, p. 1138, grifos no original).

Nessa disputa teórica e política sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) as contradições são recorrentes, o que coloca em xeque a importância da oferta desse ensino.

Frigotto *et al.* (2005, p. 16) ressaltam que a integração da formação geral com a técnica no ensino médio se faz necessária visto ser o caminho para a “travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”. Contudo, os autores assinalam que essa “travessia” é realizada em meio a diferentes aspectos que dificultam o percurso. Um exemplo disso é a dicotomia existente no próprio Ministério da Educação, em que, após passar por reestruturação, institui duas Secretarias para atuar junto ao Ensino

Médio: Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, apontando e reforçando o dualismo histórico, político e social na educação.

Ciavatta destaca que:

Não obstante as frustrações da democracia representativa, temos espaços de palavra e de ação para prosseguir nos embates. Um destes se mantém ao longo dos anos, no campo trabalho e educação. Seus principais antecedentes são as lutas em defesa da escola pública na campanha pela LDBEN (Lei n. 4.024/61), contra a Ditadura (1964-1985), por uma nova Constituição (1988) e uma nova LDB (Lei n. 9.394/96), pela revogação do Decreto n. 2.028/97; pela defesa da formação integrada (Decreto n. 5.154/03, posteriormente incorporado à LDB pela Lei n. 11.941/08) (CIAVATTA, 2014, p. 197).

No Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT/Rondonópolis (2019-2023), indica-se como princípio norteador para o conceito de educação a integração entre ensino/educação/trabalho, numa perspectiva de “educação emancipadora que [...] aponte para a superação das desigualdades de classe, gênero, raça e quaisquer outras que possam ser entendidas como forma de violência social” (IFMT, 2019, p. 47).

Dessa forma, a concepção de educação defendida pelo IFMT está centrada na estreita relação entre teoria e prática, com o propósito de promover a emancipação dos atores envolvidos no processo educativo, em busca de uma educação transformadora.

A divisão social do trabalho, aprofundada na sociedade capitalista, separa o pensar e o agir de forma tal, que se cria uma dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Concepção essa que contradita frontalmente com a função social assumida pelo IFMT, que tem o compromisso com a educação transformadora. Essa educação transformadora assenta-se na unidade entre teoria e prática intencionada, dialética, ou como defende Gadotti (2010), numa Práxis transformadora, criadora, ousada, crítica reflexiva (IFMT, 2019, p. 46).

Diante do formato atual da educação brasileira, centrado em competências, habilidades e meritocracia, desenhado pelo perfil neoliberal, o desafio está em promover mudanças estruturais na sociedade e na educação. A necessidade de luta pelo estabelecimento de uma agenda contra-hegemônica sinaliza a quebra de um ciclo histórico educacional que prima pela lógica do mercado de trabalho.

### **3.3 Do Proeja no Brasil e no Mato Grosso**

Diante da contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, apresentamos a seguir um pouco da trajetória do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O Proeja surge com o intuito de atender a demanda da EJA no que se refere a conclusão do ensino médio e a formação técnica. Este programa educacional brasileiro foi instituído por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Contudo, devido a algumas lacunas, como por exemplo ser ofertado somente por instituições federais, o decreto vigorou apenas um ano, sendo substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, com abrangência para todas as esferas de ensino: municipal, estadual e federal.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo (BRASIL, 2006).

Ainda de acordo com o referido decreto, fica instituída a oferta mínima de 10% (dez por cento) para a modalidade em instituições federais.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no **caput** disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino (BRASIL, 2006).

Com a promulgação desse Decreto, o Documento Base do Proeja, instrumento legal que traz as diretrizes políticas e pedagógicas, os fundamentos, os princípios, as concepções, a estrutura organizacional e a organização curricular do programa, passa por reformulações.

Assim, com o intuito de direcionar a política do Proeja, o Documento Base passa a apresentar os seguintes princípios: inclusão da população em suas ofertas educacionais; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação

Profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio; o trabalho como princípio educativo; pesquisa como formação do sujeito; condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007).

A integração da Educação Básica com a Educação Técnica na modalidade EJA visa proporcionar a elevação da escolaridade de jovens e adultos que, por diversos motivos, não puderam concluir o ensino básico, e, ao mesmo tempo, possibilitar a formação técnica/profissional.

O Documento Base do programa remete ao olhar humanístico que deve perpassar as ações que o institui, caminhando para além da formação técnica.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Neste sentido, o Proeja traz grandes desafios diante da conjuntura social, econômica, política e educacional. A formação do profissional, a organização curricular integrada, as metodologias e estrutura para promover a permanência do estudante no curso são exemplos destes desafios.

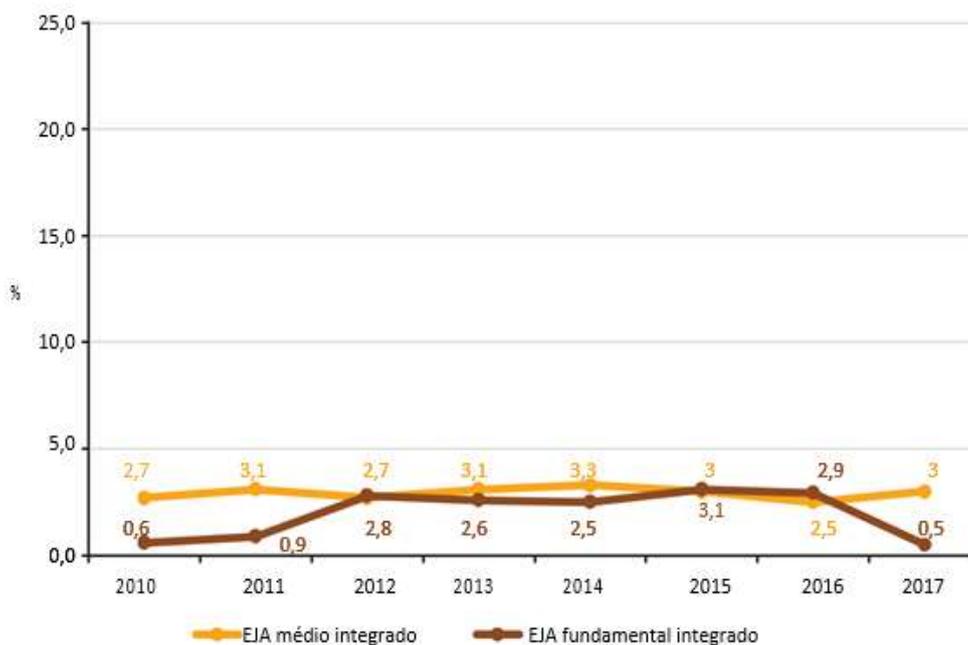
De acordo com Ventura ([200-]), a possibilidade de integração ou articulação entre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, possui a mesma trajetória, com características que as aproximam, pois, ambas estão direcionadas à classe popular, trabalhadora. Outro ponto de reflexão apresentado pela referida autora é que a modalidade EJA sempre esteve em paralelo ao sistema educacional regular, marcando, com isso, o lugar subalternizado dessas pessoas na sociedade, e salienta que “esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira” (VENTURA, [200-], p. 02).

No Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado com a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 e que define as bases da política educacional brasileira para os

próximos 10 anos, com vigência para o período de 2014-2024, encontramos a previsão de oferta de vagas para o ensino fundamental e médio integrado à Educação Profissional Tecnológica (EPT), na modalidade de jovens e adultos, exposta na meta 10, que é: “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”(BRASIL, 2014).

No entanto, os dados apresentados pelo relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2018) revelam o quão longe se está da concretização da meta 10, expressa no PNE. O gráfico a seguir ilustra a situação das matrículas referentes à Educação Básica integrada à EPT na modalidade EJA:

**Gráfico 1: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil – 2010-2017**



Fonte: Elaborado pela Direde/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2018)<sup>10</sup>

Ao considerarmos os dados apresentados no gráfico, observa-se que houve um declínio significativo nas taxas de matrículas da EJA do ensino fundamental integrado ao Ensino Profissional e Tecnológico entre os anos de 2016 a 2017. Com relação à EJA do ensino médio integrado ao Ensino Profissional e Tecnológico, a taxa

<sup>10</sup> In: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. Disponível em: <<https://bitly.com/Kx12P>>. Acesso em: 21 set. 2019.

possui uma variação ínfima no percentual das matrículas (2010-2017), variando entre 2,7% a 3,3%.

Portanto, ao tomarmos como base o período de apuração dos dados, 2010-2017, verificamos que o percentual de matrículas da EJA integrada à EPT é de 1,5%, o que revela um distanciamento de 23,5 p.p. dos 25% de matrículas estabelecidas pela Meta 10 para 2024.

O processo de implantação do Proeja na Rede Federal de Ensino em Mato Grosso ocorreu logo após o Decreto que instituiu o programa. Foi ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/MT e as Escolas Agrotécnicas de Cáceres e São Vicente, que hoje constituem Câmpus do IFMT: Cuiabá - Coronel Octayde Jorge da Silva, Cáceres e São Vicente, respectivamente (STERING, 2015).

Na tentativa de fomentar a implantação do Proeja nos Câmpus, o IFMT, por meio da Portaria Nº 545, de março de 2015, designa uma comissão para “escrever a política de execução do Proeja na instituição” (STERING, 2015, p. 279). No entanto, os trabalhos inerentes à comissão tiveram apenas discussões iniciais, “não foi apresentada nenhuma proposta para a execução da política do Proeja no IFMT” (VISQUETTI, 2018, p. 45).

É indubitável a necessidade de implementação de uma política para o Proeja no âmbito do IFMT. Nesse sentido, foi instituída uma nova comissão para encaminhamentos, Portaria n.º 2.496, de 6 de outubro de 2017. Assim,

Diante das tratativas iniciais da pesquisa e dos diálogos estabelecidos na instituição, um grupo de pesquisadores do Proeja no IFMT reivindicou ao reitor a organização de uma nova comissão para elaborar uma política do programa na instituição. O reitor respondeu positivamente e houve a criação de uma nova Comissão, instituída pela Portaria n.º 2.496, de 6 de outubro de 2017, para definir as políticas de educação de jovens e adultos do IFMT e apresentar um projeto político-institucional do programa que sirva de referência para o instituto. Tal política está em processo de formulação e discussão (VISQUETTI, 2018, p. 45).

Os trabalhos da comissão encontram-se em andamento. Em janeiro de 2019 foi enviado à Direção Geral dos Câmpus a Minuta relativa à política do Proeja no IFMT, para leitura, apreciação e contribuições. Atualmente, a Minuta está sob apreciação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE do IFMT.

Stering (2015) adverte que para a implantação do Proeja na instituição de ensino é primordial o comprometimento da equipe gestora e do corpo docente,

principalmente no entendimento de que há demanda para o Proeja e que ela precisa ser considerada como as demais modalidades no âmbito do IFMT.

Destaca-se que o fato da oferta do Proeja estar prevista em bases legais, não configura sua efetivação na realidade dos IFs. De acordo com Sterling:

No IFMT, parte considerável dos campi não realizam a oferta de cursos na modalidade Proeja, mesmo que esta seja uma imposição legal, e, os câmpus que possuem a oferta sofrerem com o alto índice de evasão (STERING, 20015, p. 279).

Podemos observar que este cenário da não oferta do Proeja em todos os Câmpus ainda perdura nos dias de hoje. Pode ser verificado na previsão de oferta de vagas destinadas aos cursos técnicos integrados ao nível médio e concomitante destinados ao público do Proeja dos Câmpus do IFMT, conforme elencadas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023).

**Tabela 2 - Oferta de cursos técnicos integrados ao nível médio e concomitante - Proeja**

Previsão de oferta de cursos técnicos na modalidade Proeja - 2019 a 2023							
Câmpus	Modalidade	Curso	2019	2020	2021	2022	2023
Confresa	Proeja	Comércio	120	80	40	0	0
Confresa	Proeja	Administração	0	40	40	40	40
Sorriso	Proeja	Meio Ambiente	0	0	0	40	40
Primavera do Leste	Proeja/ Concomitante	Logística	0	35	35	35	35
Rondonópolis	Proeja	Administração	35	35	35	35	35
Campo Novo do Parecis	Proeja	Administração	40	40	40	40	40
Diamantino	Proeja	Recursos Humanos	0	0	30	30	30
Cáceres	Proeja	Cozinha	40	40	0	0	0
Pontes e Lacerda	Proeja	Comércio	35	0	0	35	0

Fonte: PDI/IFMT 2019, adaptação e organização nossa.

Constata-se, por meio dos dados disponibilizados no PDI do IFMT, que a obrigatoriedade da oferta de no mínimo 10% das vagas serem destinadas ao público

da EJA, prevista no Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, não está sendo cumprida. Observa-se que a implantação de cursos técnicos para o Proeja não está prevista em todos os Câmpus, somente nove Câmpus se dispuseram a ofertar cursos voltados ao Proeja. Destaca-se que, em se tratando de Plano de Desenvolvimento Institucional, mudanças podem ocorrer no planejamento durante o período de sua vigência, podendo surgir proposta de oferta do Proeja, como também de justificativas para a não implementação dos cursos já previstos no PDI.

Além da dificuldade de implementação do Proeja nos Câmpus do IFMT, destacamos mais um dos tantos desafios que o Proeja enfrentou/enfrenta: a formação dos técnicos e docentes para atuar com as especificidades deste público. Sterling afirma que:

Tendo em vista o fato de que a formação docente para a prática educativa junto ao Proeja tenha acontecido durante o desenvolvimento do programa e não anteriormente a sua implementação, pode-se inferir que algumas fragilidades em torno da sua compreensão e operacionalização tenha aí sua explicação, uma vez que a concepção de educação profissional expressa no documento base do Proeja representa um marco na história política brasileira [...] (STERLING, 2015, p. 208).

Em conformidade com a ideia explicitada pela autora, o Relatório do Planejamento Estratégico do Proeja apresenta a reflexão sobre a quantidade significativa de docentes que não possuem formação para trabalhar com o Proeja, ou seja, profissionais que “não conhecem os modos pelos quais aprendem os adultos e quais suas características [...], enfim, especificidades próprias de sujeitos adultos que voltam a vivenciar novas situações de aprendizagem” (BRASIL, 2007b, p. 19).

O Proeja reúne estudantes trabalhadores com mais de 18 anos, cuja possibilidade de continuidade de estudo foi historicamente negada, são “trajetórias coletivas de negações de direitos” (ARROYO, 2007, p. 29). Os fatores que levaram à exclusão desses estudantes da escola “regular” possuem similaridades quando comparados com a realidade de estudantes de outras instituições que ofertam a EJA.

Cunha *et al.* (2018), a partir de uma pesquisa sobre a evasão na EJA em Volta Redonda/RJ, identificaram como as principais causas da exclusão da escola “regular” estão atreladas à necessidade do trabalho, dificuldade de acesso à escola, situação financeira, desinteresse, obrigações familiares e gravidez. Esses dados, assim como os dados de nossa pesquisa, nos mostram que as assimetrias sociais e de gênero, demarcadas principalmente pelo construto social de hierarquias e desigualdades, são

as principais causas da não-permanência dos estudantes nas escolas de ensino “regular”.

### **3.3.1 A Implementação do Proeja no IFMT Câmpus Rondonópolis**

As primeiras discussões com a sociedade civil para a futura instalação de uma unidade de formação profissional na cidade de Rondonópolis ocorreram no ano de 2007. Foram realizadas audiências públicas para verificar a “demanda vocacional” do município e dar os passos iniciais para o processo de criação desta unidade em Rondonópolis.

Em 2008, com a Lei de criação dos Institutos Federais, o processo para a implantação do Câmpus em Rondonópolis agilizou-se. O município fez a doação do terreno ao IFMT para a construção predial do Câmpus, ratificando a necessidade de sua criação na Região Sul de Mato Grosso.

A cidade de Rondonópolis está localizada a 210 km da capital, é a terceira cidade com maior índice populacional, que, de acordo com dados do IBGE, está estimada em 232.491 habitantes para o ano de 2019. Tem como bases fortes de sua economia a agricultura, o agronegócio, o setor industrial e comercial (IBGE, 2019). Foi pela análise do perfil econômico e profissional do município e pelos apontamentos suscitados na audiência pública que os eixos temáticos de trabalho foram delineados, efetivando-se em quatro eixos, são eles: Informação e Comunicação, Controle de Processos, Gestão e Negócios e Produção Alimentícia.

No dia 14 de março de 2011 deram início as aulas inaugurais no Câmpus. Foram ofertadas vagas aos cursos técnicos de Nível Médio Integrado em Química, em Secretariado, em Alimentos - Proeja e Curso Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática.

Atualmente, o Câmpus conta noventa e um servidores, entre docentes e técnicos administrativos em educação, e oferta Cursos Técnico Integrado ao Nível Médio, Subsequente, Proeja e Superior, a saber:

Quadro 5 – Cursos Ofertados no IFMT Câmpus Rondonópolis

<b>Curso</b>	<b>Nível</b>	<b>Resolução de Aprovação</b>	<b>Vagas Ofertadas</b>
Alimentos	Técnico Integrado ao Nível Médio	Resolução Nº 092, de 13 de junho de 2016	35
Informática	Técnico Integrado ao Nível Médio	Resolução Nº 118, de 16 de novembro de 2017	35
Química	Técnico Integrado ao Nível Médio	Resolução Nº 161, de 15 de dezembro de 2016	35
Secretariado	Técnico Integrado ao Nível Médio	Resolução Nº 027, de 03 de março de 2016	35
Administração	Técnico Integrado ao Nível Médio - Proeja	Resolução Nº 117, de 13 de setembro de 2016	35
Química	Subsequente ao Ensino Médio	Resolução Nº 162, de 15 de dezembro de 2016	35
Licenciatura em Ciências da Natureza	Superior	Resolução Nº 081, de 30 de setembro de 2015	80
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Superior	Resolução Nº 119, de 16 de novembro de 2017	40

Fonte: Portal IFMT<sup>11</sup>, adaptação e organização nossa.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi implementado no Câmpus Rondonópolis em 2011, com a oferta de 35 vagas para o curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio. Houve somente o ingresso de duas turmas, em 2011 e 2012. Após reunião do colegiado de curso, optou-se por não ofertar mais o curso na área de alimentos no Câmpus.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) encontramos a justificativa para sua criação:

A proposta de um Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio visa oportunizar a formação de profissionais voltados para a transformação da matéria-prima de origem vegetal e animal em produtos industrializados, agregando valores aos mesmos, bem como para a sistematização de produtos e serviços nas áreas de alimentos e bebidas, atendendo às necessidades do mercado e levando a geração de emprego e renda aos produtores e trabalhadores da região.

Desta forma, o Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) – Câmpus Rondonópolis visou suprir esta necessidade local disponibilizando o curso para a formação de técnicos em alimentos observando que os mesmos encontrarão um vasto mercado de atuação em toda a região (IFMT, 2015, p. 15).

<sup>11</sup> Portal IFMT. Disponível em: < <https://bitly.com/XY0FI> > Acesso em 10 jul. 2020.

O Curso Técnico em Alimentos contava com uma carga horária total de 3264 horas, entre componentes curriculares do núcleo comum e componentes curriculares da formação profissional, além de 160 horas para o estágio curricular obrigatório, de forma extracurricular. Era ofertado no período noturno, das 19h00 às 22h30, com duração três anos.

Para compreendermos melhor o Curso Técnico em Alimentos - Proeja e como ele deixou de ser ofertado, optamos em realizar uma entrevista com o ex-coordenador do Curso Técnico em Alimentos. Segundo Pádua (2000, p. 66), “As entrevistas constituem uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre um determinado tema”. Recorrer a essa técnica foi essencial, visto que não há registros documentais sobre a extinção do curso.

De acordo com Minayo (2010, p. 261), essa estratégia de trabalho de campo “[...] é acima de tudo uma conversa a dois, [...] realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo”.

A entrevista foi realizada no mês de dezembro de 2019 com o professor Diego Dias Carneiro<sup>12</sup>, que fez parte da coordenação do curso Técnico em Alimentos - Proeja no período em que sua extinção foi proposta. Para registro desse instrumento de pesquisa, utilizei o recurso técnico de gravação de áudio, mediante o consentimento expresso do entrevistado tanto para a participação da entrevista como para o registro por meio de gravação.

A disponibilidade do entrevistado em falar sobre o curso foi essencial para entendermos o cenário do seu encerramento. A interação entrevistadora-entrevistado proporcionou o elo do discurso narrativo, estabelecendo o processo dialógico. A partir daí, a narrativa centraliza-se na figura do entrevistado, protagonista desse processo comunicativo. Assim,

[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (...). A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha

---

<sup>12</sup> Formado em Engenharia de Alimentos pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos – UFRRJ, entrou em exercício no IFMT Câmpus Rondonópolis no ano de 2012.

informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (LAKATOS; MARCONI, 1994, p.195).

Vale destacar que a entrevista como técnica privilegiada de comunicação e coleta de dados perpassa por recortes selecionados pelo informante, que definirá as informações que mais convém para o contexto da produção da pesquisa (SILVA, 2000).

Na entrevista, professor Diego, que esteve à frente da coordenação do Curso Técnico em Alimentos - Proeja no Câmpus Rondonópolis no período de 2014 a 2016, afirmou que, por ter chegado ao Câmpus após a implementação do curso, não participou da construção do Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Já no início da conversa, relata que um dos motivos do encerramento do curso foi o formato estrutural do PPC, pois a carga horária era inviável para o público do Proeja, com carga horária total bem acima do mínimo previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC.

Diego diz que, segundo sua percepção com relação ao PPC, visto que não estava no momento de sua elaboração, o curso foi estruturado com base em cursos da mesma área de outras instituições, não contando com a participação de docentes da área técnica específica do curso de alimentos, pois, naquele momento, ainda não havia professor da área no Câmpus para colaborar com a construção do PPC.

Por conta das fragilidades identificadas no PPC, principalmente no que diz respeito aos componentes curriculares da área técnica de alimentos, especificamente no que tange a alta carga horária desses componentes, que obrigava a estender o período da integralização do curso para quatro anos, foi proposta a extinção do curso.

Ao questionar sobre qual o motivo de não ser proposta a reformulação do PPC na área de alimentos com carga horária menor ao invés de sua extinção, o professor alega que no momento em que se estudava esta possibilidade com o colegiado do curso observou-se que o corpo docente do Câmpus não possuía formação técnica específica para ministrar o curso para o Proeja.

Ao considerar o ingresso, permanência e êxito, Diego, enquanto coordenador no período de 2014 a 2016, presenciou os entraves da permanência e êxito dos estudantes. Quanto ao ingresso, não fez parte deste processo, pois as duas únicas turmas do curso já estavam em andamento. O docente relata que um dos motivos

da alta taxa de evasão foi a ocorrência de greve no IFMT que perdurou por três meses no ano de 2015. Contudo, diz que a greve foi somente um dos possíveis motivos, dentre tantos outros que perpassam pela modalidade EJA, como trabalho, família, cônjuge, etc. Como era recente a implementação do Câmpus em Rondonópolis, a falta de profissionais para atuarem junto às demandas e particularidades do público da EJA, como o apoio da equipe multiprofissional, que ainda não estava constituída, corroborou para a evasão. Segundo Diego:

O nosso maior problema que vejo no Proeja, que diferente do Ensino Médio, em que os alunos vêm atrás da gente para explicar o motivo de estarem saindo, os alunos do Proeja simplesmente não vêm, saem. Na época a gente não tinha a equipe multiprofissional para estar ligando, não tinha este feedback (Diego Dias Carneiro, 20/12/2019).

O Curso Técnico em Alimentos - Proeja contou com a matrícula de trinta pessoas jovens e adultas na primeira turma, sete estudantes concluíram o curso, e com trinta e seis matriculados na segunda turma, sendo que, desse quantitativo, dezessete conseguiram chegar ao término do curso. O docente destaca que a segunda turma obteve maior número de egressos pelo fato de boa parte dos estudantes serem trabalhadores da cervejaria Petrópolis, que é uma das sete unidades fabris da empresa, localizada no Distrito Industrial de Rondonópolis. Por tratar-se de uma empresa de gênero alimentício, o término do curso técnico foi propício para a carreira dos estudantes.

Em relação sobre como ocorreu os trâmites de encerramento de oferta de vagas do Curso Técnico em Alimentos - Proeja, uma vez que não conseguimos localizar dados documentais sobre a extinção do referido curso, o ex-coordenador informou que o curso ainda está em processo de encerramento, pois existem pendências na entrega de relatórios de estágio de alguns estudantes, fato esse que impossibilita a formalização da extinção do curso.

Em 2016 é lançado um novo curso no Câmpus Rondonópolis, o Curso Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio - Proeja. Por meio da Resolução Nº 117, de 13 de setembro de 2016 e dos editais 04/2016 e 07/2016 - ROO-GAB/ROO-DIR/CRONDON/IFMT, foram ofertadas 35 vagas, cujo critério de seleção foi análise do histórico escolar dos anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com o PPC, a proposição do curso para o Câmpus Rondonópolis teve como base a análise do cenário econômico e social da região e do país.

[...] o IFMT Câmpus Rondonópolis ofertará o Curso Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio – PROEJA, com base nas necessidades e particularidades do mercado de trabalho da região, visando à formação de profissionais críticos, autônomos e protagonistas, com competências humanas e técnicas necessárias a sua atuação profissional, pois as atividades comerciais vêm, de modo crescente, mostrando sua importância nos cenários regional e nacional, e cada vez mais se tornam significativas para o desenvolvimento das atividades econômicas e sociais nas suas diversas escalas, da local à global. [...] além de oferecer uma educação profissionalizante, há que se pensar na consolidação de políticas públicas voltadas para uma formação legítima dos sujeitos. Uma formação que priorize os aspectos sociais, políticos e culturais, oportunizando também o direito à educação a pessoas que não tiveram possibilidade de estudar em idade própria (IFMT, 2016, p. 14).

O curso está estruturado com a carga horária total de 2.444 horas, distribuídas da seguinte forma: 1.428 horas referentes aos componentes curriculares do núcleo comum + 816 horas dos componentes curriculares da formação profissional + 200 horas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é a confecção do Memorial Descritivo. O curso tem duração de três anos e as aulas acontecem no período noturno. São previstas no PPC 35 vagas e a periodicidade da seleção é anual.

Diante da contextualização do Proeja, apresentamos alguns dados que demonstram a situação do Proeja no que tange ao ingresso, permanência e êxito no IFMT Câmpus Rondonópolis.

**Tabela 3 - Situação dos editais do Proeja do Câmpus Rondonópolis**

Editais do Proeja – IFMT Câmpus Rondonópolis						
Cursos/Período Letivo	Número do Edital	Quantidade de Vagas	Inscritos	Aprovados	Matriculados	Conclusos
Téc. Alimentos 2011	034/2010	35	57	33	30	07
	002/2011	02	05	02		
Téc. Alimentos 2012	63/2011	40	55	22	36	17
	08/2012	18	24	19		
Téc. em Administração 2016	04/2016	40	38	38	35	04
	07/2016	09	04	04		
Téc. em Administração 2017	07/2017	35	43	35	25	Turma em Andamento
Téc. em Administração 2018	07/2018	35	32	32	14	Turma em Andamento
	10/2018	25	12	12		
Téc. em Administração 2019	24/2018	35	91	35	21	Turma em Andamento

Fonte: Dados coletados em 18 de outubro de 2019, organização e adaptação nossa.

Os dados da Tabela 3 evidenciam que são grandes as dificuldades para preenchimento das vagas. Nos anos de 2011 (primeiro edital de ingresso para o Proeja no Câmpus Rondonópolis), 2012, 2016 e 2018 foram necessários editais de vagas remanescentes para a tentativa de preenchimento das vagas ofertadas, sendo que somente no edital de 2016 conseguiu-se obter as matrículas condizentes com o número de vagas. Nos anos de 2017 e 2019 não houve editais de vagas remanescentes, contudo, as matrículas foram inferiores às vagas disponibilizadas nos editais.

Ao considerarmos o quantitativo de 69,5 milhões<sup>13</sup> de pessoas jovens e adultas com 25 anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio, nos questionamos o porquê desse abismo na captação, ou seja, na divulgação e acolhimento dessas pessoas para a realização da inscrição no curso do Proeja e na efetivação da matrícula.

No tocante à permanência dos estudantes na instituição que oferta o Proeja, esta pesquisa busca justamente conhecer os sujeitos que o constituem. Uma de nossas premissas é que a permanência desse estudante na instituição de ensino vai depender da receptividade da escola, ou seja, se ele vai encontrar nela um ponto de apoio e suporte para romper com os padrões estabelecidos e legitimados das desigualdades sociais.

Há uma política de permanência no IFMT, regulamentada pela Resolução CONSUP/IFMT N° 94/2017<sup>14</sup>, que aprova a Política de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso e que dispõe em seu 9º incisos I e II as duas modalidades previstas para a assistência estudantil, a saber:

I – Programa de Atendimento Universal: São ações, atividades e projetos destinados a todos os estudantes regularmente matriculados do IFMT, cujas modalidades serão definidas por meio de Regulamento Geral das Ações de Assistência Estudantil do IFMT.

II – Programa de Incentivo à Permanência: O programa de incentivo à permanência será executado por meio da concessão de auxílios, destinados prioritariamente aos estudantes com renda bruta familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e, aos estudantes oriundos de escola pública, conforme normatização do Decreto 7.234/2010. Outros critérios serão fixados pela Instituição por meio de Regulamento Geral da Assistência Estudantil do IFMT.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://bitly.com/aW2vO>. Acesso em: 23 jul. 2020.

<sup>14</sup> Resolução CONSUP/IFMT N° 94, de 18 de outubro 2017. Disponível em: <https://bitly.com/dvCck>. Acesso em 23 jul. 2020.

Nesse sentido, tal política visa acompanhar e promover a assistência aos alunos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e tem como objetivo central delinear ações destinadas aos estudantes regularmente matriculados na instituição, bem como auxiliar na entrada, permanência e conclusão dos cursos disponibilizados pela rede de ensino.

No Câmpus Rondonópolis, o Programa de Atendimento Universal consiste em ações e projetos direcionados a todos os estudantes regularmente matriculados. A equipe multiprofissional conduz algumas dessas atividades, sobretudo no que tange a parte pedagógica, psicológica e social.

Já no Programa de Incentivo à Permanência, são ofertadas bolsas de auxílio alimentação<sup>15</sup>, com objetivo de atender os estudantes em vulnerabilidade social. A seleção é realizada por comissão própria de assistência estudantil do Câmpus Rondonópolis, e tem como critério classificatório a análise socioeconômica apresentada pelo estudante durante a inscrição no edital de assistência estudantil, lançado no início do período letivo. Entretanto, a continuidade do recebimento à bolsa está condicionada ao percentual de frequência em sala de aula. Os estudantes que não obtiverem 75% de presença durante o mês deixam de receber o auxílio naquele respectivo mês.

Portanto, quando pensamos na realidade dos jovens e adultos trabalhadores do Proeja do Câmpus Rondonópolis, esse percentual exigido de frequência às aulas torna-se um empecilho para o recebimento das bolsas referentes aos auxílios estudantis. A maioria dos estudantes do Curso Técnico em Administração – Proeja faz jus ao auxílio, no entanto, em decorrência das diversas assimetrias que fazem parte do cotidiano desse público, perdem o incentivo à permanência pelo fato de não conseguirem frequentar às aulas assiduamente.

É evidente como são grandes os desafios para o enfrentamento desses altos índices de evasão. Entre o percurso do ingresso, permanência e conclusão do curso há uma alta taxa de estudantes do Proeja que deixam a escola. É por meio dessa

---

<sup>15</sup> De acordo com o que prevê o Edital Nº 6/2020 - ROO-GAB/ROO-DIR/CRONDON/RTR/IFMT, o estudante que atender aos critérios do edital receberá auxílio financeiro no valor de **R\$ 200,00** (duzentos reais), para o custeio de despesas com alimentação, durante o período letivo de 2020. Disponível em: <https://bitly.com/KMXrw>. Acesso em: 30 out. 2020.

observância que se torna cada vez mais plausível ouvir os atores principais desse processo formativo, os estudantes.

No dia 29 de agosto de 2019, aconteceu no auditório da prefeitura municipal a solenidade de formatura da primeira turma do Curso Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio - Proeja do Câmpus Rondonópolis, composta por quatro mulheres. Estavam presentes para a solenidade a reitora em substituição legal do IFMT, a diretora geral do Câmpus Rondonópolis, o chefe de departamento de ensino e o coordenador do curso, assim como servidores do Câmpus, familiares e amigos das formandas, que vieram prestigiar este momento jubilar.

Esse dia foi marcado por muita alegria, tanto por parte das formandas, que estavam ansiosas e felizes com a conquista do término do curso e de mais uma etapa de suas vidas que foi concluída com muito esforço e dedicação, como também para o corpo docente e técnico do IFMT Câmpus Rondonópolis, que acompanharam esse percurso trilhado em três anos de convivência, troca de experiências e conhecimento.

## CAPÍTULO 4

### A CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Diria que estou em processo de metamorfose. Processo de mudanças na vida, que muitas vezes são doloridas. Mas sei que haverá um grande resultado (Girassol, 2º ano).

Este capítulo apresenta as rodas de conversa com os estudantes do Curso Técnico em Administração - Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis e a contextualização da produção dos dados.

#### 4.1 O *locus* da pesquisa

O *locus* desta pesquisa foi o Instituto Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis. O Câmpus funciona nos três períodos, matutino, vespertino e noturno, sendo o período diurno para a oferta dos cursos do Ensino Médio Integrado e o noturno para os cursos de graduação, subsequente ao Ensino Médio e o Curso Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio - Proeja.

#### 4.2 Caracterização das rodas de conversa

O percurso investigativo da pesquisa teve como enfoque a realização de rodas de conversa com os estudantes do primeiro, segundo, terceiro ano e com as alunas egressas do Curso Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio - Proeja.

Ao optarmos por este procedimento investigativo, consideramos a relevância das narrativas dos estudantes para o estudo proposto, uma vez que os discursos produzidos por meio das rodas de conversa remetem às memórias culturais e individuais, ou seja, pela tessitura memorialística, que articula presente, passado e futuro, e que constitui, portanto, a produção de dados para a pesquisa.

O processo dialógico nos permite mergulhar na compreensão dos sujeitos sobre determinada realidade. Assim, a construção e reconstrução de conceitos são estabelecidas nesses momentos de conversa, revelando a importância da interação e do ato de compartilhar experiências. Para Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...].

Os encontros dialógicos, proporcionados no momento das rodas de conversa, possibilitaram a troca de saberes e experiências entre os partícipes, trazendo à tona a voz daqueles que têm muito o que falar e partilhar, jovens e adultos trabalhadores, inseridos em uma sociedade que tende a marginalizá-los e considerá-los como excluídos de um sistema “regular”.

Estes estudantes são atores históricos, sociais e com valores culturais. São, portanto, “[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2002, p. 46).

A proposição de rodas de conversa nos permitiu discutir temáticas com grupos de estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, em um ambiente onde as pessoas, jovens e adultas, puderam expor suas ideias. Mesmo que em certos momentos concepções divergentes sobre as temáticas propostas surgiram, o processo dialógico foi instituído. É notório como esse método incentiva a fala do participante e propicia condições para expressar suas opiniões, assim como a escuta da opinião alheia (MELO; CRUZ, 2014).

As trocas de experiências nas rodas de conversa estimulam a construção da autonomia dos sujeitos, em que o processo reflexivo do ato de expressar suas ideias, ouvir os outros e a si mesmo oficializa o espaço de ressonância coletiva e singular dos participantes da pesquisa. Assim, a roda de conversa constituiu um mecanismo relevante nesta pesquisa pela “possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva [...] um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano” (MELO; CRUZ, 2014, p. 31).

Nesse cenário metodológico, foram propostas seis rodas de conversa, sendo duas rodas por turma. Foi previsto que as estudantes que se formaram em julho do ano de 2019 participariam das rodas com a turma do terceiro ano. Assim, feito o delineamento das rodas de conversa, e tendo obtido a aprovação da coordenação de curso e feito o alinhamento com os docentes para que essa oportunidade de encontro e diálogo com estudantes acontecesse em períodos de aula, partimos para outra etapa: o convite aos estudantes para participarem da pesquisa.

O convite para a participação das rodas de conversa foi realizado no mês de agosto de 2019, com as três turmas do Proeja, presencialmente. Já com as egressas

do curso, realizei o convite via telefone. Apresentei a proposta da pesquisa, destacando a justificativa e os objetivos do estudo. Fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o entreguei a cada estudante que se propôs a participar da pesquisa.

No momento de minha exposição sobre a pesquisa, em que explicitiei o meu interesse em estudar o Proeja, as atenções dos estudantes para minha fala me encheram de expectativas positivas para dar início as rodas de conversa. O anseio das turmas em falar sobre suas percepções com relação ao curso e de partilhar suas experiências e vivências de vida era evidenciado no aceite de todos os estudantes em fazer parte da pesquisa. O próprio convite foi uma prévia de como seriam nossas rodas de conversa, pois, nesse momento, muitos já começaram a narrar fatos condizentes com a temática do estudo proposto, demonstrando, mais uma vez, o quanto era importante serem ouvidos.

Os encontros ocorreram no período de aula, previamente acordados com a coordenação e com os docentes, visto que não poderiam em outro horário, já que a maioria dos estudantes trabalha. Assim, as rodas de conversa ocorreram no período de 22 de agosto a 12 de setembro de 2019 e contamos com a seguinte quantidade de participantes:

**Tabela 4 - Participantes das rodas de conversa**

Curso Técnico em Administração na Modalidade Proeja – IFMT Câmpus Rondonópolis 2019			
Turma	Mulher	Homem	Total
Primeiro Ano	6	1	7
Segundo Ano	4	0	4
Terceiro Ano	4	0	4
Egressos de 2019	4	0	4
Total de participantes			19

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

As rodas de conversa foram guiadas por questões-tema, cujo propósito era tê-las como disparadores para o início de nosso diálogo. Sendo assim, com intuito de ter maiores detalhes dos momentos de produção de dados, nossos encontros foram filmados, mediante consentimento expresso e assinatura do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE), o modelo do Termo consta dos anexos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UFMT/CUR.

As seguintes questões-tema foram previamente elaboradas como disparadores das discussões nas rodas de conversa:

- Como, quando e por que houve o abandono da escola “regular”?
- Quais foram as motivações para voltar a estudar e ingressar no Curso Técnico em Administração – Proeja do Instituto Federal Câmpus Rondonópolis?
- Quais as dificuldades enfrentadas para frequentar a escola? O que significa ser estudante do IFMT?
- O que significa ser estudante do Proeja?
- Considerando sua trajetória de vida e as experiências vivenciadas no Curso Técnico em Administração, quais suas percepções sobre o Câmpus Rondonópolis?

Ressaltamos que as questões-tema não limitaram o processo dialógico das rodas de conversa, outras questões foram suscitadas no decorrer do processo investigativo.

Esse processo dialógico, de interação grupal, vai além de uma conversa. As trocas de saberes são apreendidas, interpretadas e reinterpretadas de forma a avaliar conceitos, analisar os espaços nos quais são pertencentes e, conseqüentemente, promover transformações. Assim, “a coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere” (MELO; CRUZ, 2014, p. 33).

Em atenção à preservação da identidade dos participantes das rodas de conversa, os estudantes estão identificados por pseudônimos escolhidos por eles no questionário biográfico simplificado, primando, assim, pelos princípios éticos.

Todas as rodas de conversa foram agendadas anteriormente com os respectivos professores das turmas e com a coordenação do curso e aconteceram sem imprevistos. A única dificuldade nos encontros foi contar com a presença de todos os estudantes da turma. Como são recorrentes as faltas nas turmas do Proeja, por motivos diversos e compreensíveis por tratar-se de estudantes da EJA, não foi

diferente em nossos encontros. Todos participaram, mas nem sempre em um mesmo momento da roda.

De acordo com Thompson (2002), antes da análise do *corpus*, que nesta pesquisa são as narrativas coletadas nas rodas de conversa e os dados do questionário biográfico dos estudantes, é necessário situarmos em qual contexto sócio-histórico foram produzidas. Para tanto, é preciso que a contextualização do local e dos atores envolvidos na pesquisa esteja delineado para compor a análise formal do discurso produzido e subsidiar a interpretação/re-interpretação dos dados da pesquisa, que é terceira e última fase do percurso metodológico da Hermenêutica de Profundidade.

No que se refere ao local da pesquisa, optamos por realizá-la no próprio ambiente escolar, por questões de disponibilidade dos estudantes. Realizar a pesquisa na escola foi uma forma de ter a possibilidade de contar com maior número de participantes, mesmo porque alguns trabalham o dia inteiro, inclusive aos sábados.

Quando partimos para o contexto em que as narrativas foram produzidas, é preciso considerarmos os atores sociais envolvidos no momento das rodas de conversa. Um deles fui eu, pesquisadora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR e Técnica em Assuntos Educacionais do IFMT Câmpus Rondonópolis. Os outros atores envolvidos nesse processo de diálogo são os estudantes do Curso Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio - Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis.

Posteriormente à realização das rodas de conversa, foram colhidos dados biográficos e de contexto social dos participantes. Por meio desses dados, é possível observar o panorama da realidade social, histórica e econômica das pessoas jovens e adultas que fazem parte deste estudo.

A seguir, apresentarei uma sucinta descrição das turmas do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis que participaram das rodas de conversa, assim como os dados apresentados pelos estudantes, mediante pesquisa sistematizada (questionário biográfico simplificado via google forms), que teve início no mês de janeiro e término em fevereiro de 2020.

### **1º Ano do Curso Técnico em Administração na Modalidade Proeja**

A turma iniciou o período letivo no mês de fevereiro de 2019, com vinte e um estudantes matriculados. No entanto, quando propus a realização das rodas de conversa, no mês de agosto do mesmo ano, somente seis estudantes frequentavam as aulas.

Segue abaixo a apresentação dos participantes dessa turma, identificados por pseudônimos, com base no questionário respondido.

#### **Beck**

Quarenta e seis anos, casada e se autodeclara como preta. Tem três filhos e foi mãe aos dezessete anos. É autônoma (confeiteira) e trabalha acima de oito horas por dia. Começou a trabalhar entre quatorze e dezesseis anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Seus pais possuem o Ensino Fundamental incompleto. Beck deixou de frequentar a escola “regular” aos dezessete anos.

#### **Isabela**

Vinte e seis anos, solteira e se autodeclara como parda. Tem dois filhos e foi mãe aos quinze anos. Atualmente está desempregada. Começou a trabalhar após os dezoito anos. A renda familiar é de até um salário mínimo. Sua mãe possui o Ensino Médio incompleto e seu pai o Ensino Fundamental incompleto. Isabela deixou de frequentar a escola “regular” aos quinze anos.

#### **Flávia**

Trinta e quatro anos, casada e se autodeclara como parda. Tem dois filhos e foi mãe aos vinte e oito anos. É funcionária pública, no setor administrativo escolar, e trabalha seis horas por dia. Começou a trabalhar entre quatorze e dezesseis anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Seus pais cursaram até a quarta série do Ensino Fundamental. Flávia já tem o Ensino Médio completo.

#### **Juliane**

Vinte e sete anos, casada e se autodeclara como parda. Tem quatro filhos e foi mãe aos quinze anos. Atualmente está desempregada. Começou a

trabalhar após os dezoito anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Sua mãe possui o Ensino Médio incompleto e seu pai cursou até a quarta série. Juliane deixou de frequentar a escola “regular” aos quinze anos.

#### **Melquisedeque**

Quarenta anos, casado e se autodeclara como pardo. Tem um filho e dois enteados, foi pai aos vinte e um anos. É serralheiro e trabalha oito horas por dia. Começou a trabalhar entre os quatorze e dezesseis anos. A renda familiar é de até um a três salários mínimos. Seus pais possuem o Ensino Fundamental incompleto. Melquisedeque deixou de frequentar a escola “regular” aos quatorze anos.

#### **Estrela**

Trinta e quatro anos, casada e se autodeclara como parda. Tem dois filhos e foi mãe aos quinze anos. Atualmente está desempregada. Começou a trabalhar entre quatorze e dezesseis anos. A renda familiar é de até um salário mínimo. Sua mãe cursou até a quarta série e seu pai possui o Ensino Fundamental incompleto. Estrela deixou de frequentar a escola “regular” aos dezesseis anos.

#### **Chaveirinho**

Vinte e seis anos, casada e se autodeclara como parda. Não tem filhos. É caixa em uma empresa de utilidades e trabalha seis horas por dia. Começou a trabalhar entre quatorze e dezesseis anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Seus pais possuem o Ensino Médio completo. Chaveirinho já tem Ensino Médio completo.

### **2º Ano do Curso Técnico em Administração na Modalidade Proeja**

Os estudantes desta turma iniciaram o curso em 2018, com quatorze matrículas efetuadas. Em agosto de 2019, quando fiz o convite e iniciei as rodas de conversa, quatro estudantes frequentavam as aulas.

Segue abaixo a apresentação das quatro estudantes que aceitaram participar da pesquisa, identificadas por pseudônimos.

### **Girassol**

Trinta anos, casada e se autodeclara como branca. Tem dois filhos e foi mãe aos vinte e um anos. É auxiliar administrativa e trabalha seis horas por dia. Começou a trabalhar antes dos quatorze anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Sua mãe possui o Ensino Médio completo e seu pai cursou até a quarta série. Girassol já tem Ensino Médio completo.

### **Bela**

Quarenta e um anos, casada e se autodeclara como branca. Tem dois filhos e foi mãe aos dezesseis anos. Tem uma empresa de segurança eletrônica e trabalha oito horas por dia. Começou a trabalhar antes dos quatorze anos. A renda familiar é de três a seis salários mínimos. Seus pais possuem o Ensino Fundamental incompleto. Bela já tem Ensino Médio completo.

### **Angelina Jolie**

Trinta e dois anos, casada e se autodeclara como parda. Tem dois filhos e foi mãe aos dezessete anos. É auxiliar de contabilidade e trabalha oito horas por dia. Começou a trabalhar entre quatorze e dezesseis anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Sua mãe possui o Ensino Superior completo e seu pai possui o Ensino Médio completo. Angelina Jolie já tem Ensino Superior completo.

### **Taiana**

Vinte e cinco anos, casada e se autodeclara como indígena ou de origem indígena. Tem um filho e foi mãe aos vinte e cinco anos. Atualmente está desempregada. Começou a trabalhar antes dos quatorze anos. A renda familiar é de até um salário mínimo. Seus pais possuem o Ensino Médio incompleto. Taiana deixou de frequentar a escola “regular” aos quinze anos.

### **3º Ano do Curso Técnico em Administração na Modalidade Proeja**

Os estudantes desta turma ingressaram na Instituição no ano de 2017, com vinte e cinco matriculados. Já em 2019, apenas quatro estudantes deram continuidade ao curso. As quatro aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Logo abaixo, segue uma breve contextualização das mulheres, estudantes do segundo ano do Curso Técnico em Administração – Proeja, que aceitaram fazer parte deste estudo:

#### **Ana**

Trinta e quatro anos, casada e se autodeclara como parda. Tem dois filhos e foi mãe aos quinze anos. É auxiliar de farmácia e trabalha oito horas por dia. Começou a trabalhar entre quatorze e dezesseis anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Seus pais cursaram até a quarta série do Ensino Fundamental. Ana deixou de frequentar a escola “regular” aos quatorze anos.

#### **Orquídea**

Quarenta anos, separada e se autodeclara como branca. Tem um filho e foi mãe aos vinte e três anos. Atualmente está desempregada. Começou a trabalhar antes dos quatorze anos. A renda familiar é de até um salário mínimo. Seus pais cursaram até a quarta série. Orquídea deixou de frequentar a escola “regular” aos dezesseis anos.

#### **Florzinha**

Trinta e dois anos, casada e se autodeclara como parda. Tem um filho e foi mãe aos vinte anos. Atualmente está desempregada. Nunca trabalhou. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Seus pais cursaram até a quarta série. Florzinha já tem Ensino Médio Completo.

#### **Lindinha**

Vinte e nove anos, casada e se autodeclara como parda. Tem um filho e foi mãe aos dezessete anos. É assistente administrativa e trabalha oito horas por dia. Começou a trabalhar após os dezoito anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Seus pais cursaram até a quarta série. Lindinha já tem Ensino Médio Completo.

**Egressas do Curso Técnico em Administração - Proeja do ano de 2019**

Em junho de 2019, quatro estudantes concluíram o Curso Técnico em Administração - Proeja. Essa turma iniciou o curso no ano de 2016, foi, portanto, a primeira turma formada.

Para a realização das rodas de conversa com as quatro egressas, foi feito o convite para a participação da pesquisa por telefone e marcado um primeiro encontro no IFMT Câmpus Rondonópolis, juntamente com a turma do terceiro ano, para a exposição dos objetivos da pesquisa e a assinatura dos TCLEs.

Todas concordaram em contribuir com a pesquisa, participando das discussões nas rodas de conversa e com o preenchimento do questionário biográfico simplificado. A seguir, temos a apresentação das estudantes egressas da primeira turma do Curso Técnico em Administração – Proeja:

#### **Margarida**

Trinta e nove anos, separada e se autodeclara como preta. Tem dois filhos e foi mãe aos quinze anos. É copeira e trabalha seis horas por dia. Começou a trabalhar antes dos quatorze anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Sua mãe cursou até a quarta série e seu pai possui Ensino Fundamental incompleto. Margarida deixou de frequentar a escola “regular” aos quatorze anos.

#### **Pessoa interessante**

Quarenta e seis anos, casada e se autodeclara como preta. Não tem filho. É faxineira e trabalha três vezes por semana. Começou a trabalhar antes dos quatorze anos. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Seus pais cursaram até a quarta série do Ensino Fundamental. Pessoa interessante deixou de frequentar a escola “regular” aos quatorze anos.

#### **Lorena**

Vinte e seis anos, casada e se autodeclara como parda. Tem dois filhos e foi mãe aos dezoito anos. Atualmente está desempregada. Começou a trabalhar entre dezessete e dezoito anos. A renda familiar é de até um salário mínimo.

Sua mãe possui o Ensino Médio completo e seu pai cursou até a quarta série. Lorena deixou de frequentar a escola “regular” aos dezessete anos.

### **Helena**

Trinta anos, casada e se autodeclara como branca. Tem dois filhos e foi mãe aos dezenove anos. É faxineira em uma transportadora e trabalha seis horas por dia. Começou a trabalhar entre os quatorze e dezesseis anos. A renda familiar é de três a seis salários mínimos. Seus pais possuem o Ensino Fundamental incompleto. Helena já tem o Ensino Médio completo.

É importante descrever que o início de cada roda de conversa foi antecedido por um clima descontraído, com conversas agradáveis e aconchegantes. Deixei claro que o intuito era que todos ficassem à vontade para se expressarem, para tanto, dispus em uma mesa lanches para compartilharmos. As conversas aleatórias e muitas risadas prevaleciam no ambiente. Foi neste clima que os encontros se desenvolveram, em que as emoções e os sentimentos afloraram. Muitos foram os sentimentos perceptíveis: indignação, raiva, comoção, alegria, tristeza e principalmente a esperança de novos tempos, novas conquistas. Os encontros foram registrados por meio de filmagens, o que possibilitou a esta pesquisadora relembrar acontecimentos marcantes durante as conversas.

Com isso, as rodas de conversa, procedimento investigativo que constituiu o *corpus* desta pesquisa, proporcionou construções reflexivas acerca da experiência e vivência do estudante do Proeja do Câmpus Rondonópolis em sua trajetória escolar, principalmente enquanto estudante do Curso Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio.

## CAPÍTULO 5

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Eu sempre quis estudar, sempre quis aprender o novo. Foi só abrir a portinha que eu voei. Eu quero mais, e não quero parar não. Quero fazer uma faculdade (Orquídea, 3º ano).

Os procedimentos adotados nesta pesquisa para a análise das formas simbólicas foram eleitos de maneira que pudessem convergir com o objetivo do estudo. Sendo assim, optamos em trabalhar com a técnica de Análise de Conteúdo, conforme sistematizado por Bardin (1977) e Rosemberg (1981).

No que concerne a análise de conteúdo, Bardin (1977) conceitua-a como sendo um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento. Para a autora, a análise de conteúdo não é só um instrumento, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p.31).

Em consonância com a ideia da autora, Fúlvia Rosemberg (1981) nos apresenta pontos nodais sobre essa técnica, que nos auxiliaram na construção dos arranjos que compõem a categorização do material empírico desta pesquisa. Para a autora, a análise de conteúdo:

- 1) constitui apenas *um procedimento* (ou um conjunto de procedimentos) e não um objeto de estudo ou uma teoria;
- 2) constitui um procedimento metodológico que tem estado *a serviço* de objetos de estudo ou de teorias;
- 3) constitui um procedimento metodológico *dependente* de objetos de estudo ou de teorias (ROSEMBERG, 1981, p. 74).

As narrativas dos estudantes do Curso Técnico em Administração - Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis e os dados biográficos dos estudantes, fornecidos por meio de questionário sistematizado, constituem o *corpus* de análise desta pesquisa, ou seja, compõem “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96).

Após a realização das transcrições das narrativas produzidas nas rodas de conversa, dediquei-me a diversas leituras de cada discurso, com o objetivo de estruturar os dados constituintes do *corpus*.

Com o intuito de estruturar os dados produzidos durante as rodas de conversa para a efetivação da análise, identifiquei e organizei os temas recorrentes e de maior destaque, num estudo cuidadoso a partir da “leitura flutuante”, a fim de “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96).

Por meio da estruturação dos dados, pude delimitar a unidade de registro das categorias observadas nas falas dos estudantes. Segundo Rosemberg (1981, p. 71), “é a partir dos objetivos da pesquisa e do material a ser analisado que são escolhidas as unidades e é estabelecido o rol de categorias pertinentes”.

Nesse sentido, elegemos o tema como unidade de significação e registro. De acordo com Bardin (1977, p. 105-106):

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja a presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. [...] O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais regulares. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupos, de inquérito [...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base.

Desse modo, considerando a técnica de análise de conteúdo, os resultados da pesquisa estão dispostos em eixos interpretativos para uma melhor compreensão das narrativas produzidas nas rodas de conversa. A partir dos objetivos da pesquisa, apreendemos três eixos interpretativos, a saber:

- Eixo 1: contexto social, gênero, idade e raça/cor;
- Eixo 2: dificuldades ante a instituição de ensino (IFMT);
- Eixo 3: especificidades motivacionais para o retorno aos estudos e perspectivas futuras.

Esses três eixos foram identificados por meio do estudo dos aspectos comuns e recorrentes nas falas dos estudantes. Sendo assim, a análise formal, ancorada nas referências teóricas e nas questões-tema, disparadoras de nossas rodas de conversa, está organizada considerando as temáticas com maior evidência e que foi perceptível a esta pesquisadora.

## 5.1 Da Análise Formal

Para a exposição dos discursos produzidos pelos estudantes do Curso Técnico em Administração - Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis que confluem com os temas dos eixos interpretativos, traremos, inicialmente, uma síntese dos dados biográficos disponibilizados pelos estudantes por meio de pesquisa sistematizada (questionário biográfico simplificado via google forms).

O questionário biográfico simplificado foi composto de dezesseis questões (fechadas e abertas) acerca da vida pessoal, familiar, social e educacional dos estudantes do Curso Técnico em Administração - Proeja. Algumas questões fechadas foram elaboradas de acordo com parâmetros do IBGE.

As respostas ao questionário nos auxiliaram para identificar a caracterização e o perfil dos participantes desta pesquisa. Assim, com o intuito de obter o panorama geral do público do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, apresentaremos a tabulação de alguns dados.

Quadro 6 – Relação maternidade/paternidade, trabalho e exclusão/evasão escolar

<b>Estudante</b>	<b>Idade que teve o primeiro filho</b>	<b>Idade de ingresso no mercado de trabalho</b>	<b>Idade que deixou a escola “regular”</b>
<b>Beck</b>	17	Entre 14 e 16	17
<b>Isabela</b>	15	Após 18	15
<b>Flávia</b>	28	Entre 14 e 16	Ensino Médio Completo
<b>Juliane</b>	15	Após 18	15
<b>Melquisedeque</b>	21	Entre 14 e 16	14
<b>Estrela</b>	15	Entre 14 e 16	16
<b>Chaveirinho</b>	-	Entre 14 e 16	Ensino Médio Completo
<b>Girassol</b>	21	Antes dos 14	Ensino Médio Completo
<b>Bela</b>	16	Antes dos 14	Ensino Médio Completo

<b>Angelina Jolie</b>	17	Entre 14 e 16	Ensino Superior Completo
<b>Taiana</b>	25	Antes dos 14	15
<b>Ana</b>	15	Entre 14 e 16	14
<b>Orquídea</b>	23	Antes dos 14	16
<b>Florzinha</b>	21	-	Ensino Médio Completo
<b>Lindinha</b>	17	Após os 18	Ensino Médio Completo
<b>Margarida</b>	15	Antes dos 14	14
<b>Pessoa Interessante</b>	-	Antes dos 14	14
<b>Lorena</b>	18	Entre 17 e 18	17
<b>Helena</b>	19	Entre 14 e 16	Ensino Médio Completo

Fonte: Dados coletados a partir do questionário biográfico simplificado realizado entre os meses de janeiro a fevereiro de 2020. Elaboração e organização da pesquisadora.

Com os dados apresentados no quadro acima, é possível observar a correlação entre a maternidade e/ou ingresso no mercado de trabalho com a saída da escola “regular”. Dos dezenove estudantes que participaram da pesquisa, onze começaram a trabalhar e/ou foram mães na idade escolar “regular”. É perceptível como a maternidade na adolescência fez parte da realidade de muitas estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, assim como a precoce inserção no mercado de trabalho.

### **Caracterização sociodemográfica**

#### **Sexo**

No universo de dezenove estudantes que participaram da pesquisa, dezoito são mulheres. Há somente um homem frequentando o curso.

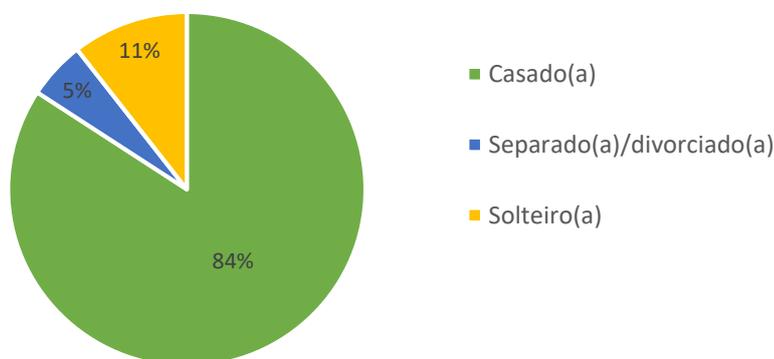
#### **Faixa etária**

Os estudantes que participaram da pesquisa encontram-se na faixa etária entre 25 a 46 anos.

### **Estado civil**

A maioria dos estudantes é casada, 84%. Já o percentual de solteiro e separado(a)/divorciado(a) contabiliza 16%.

Gráfico 2 – Estado civil



Fonte: dados da pesquisadora

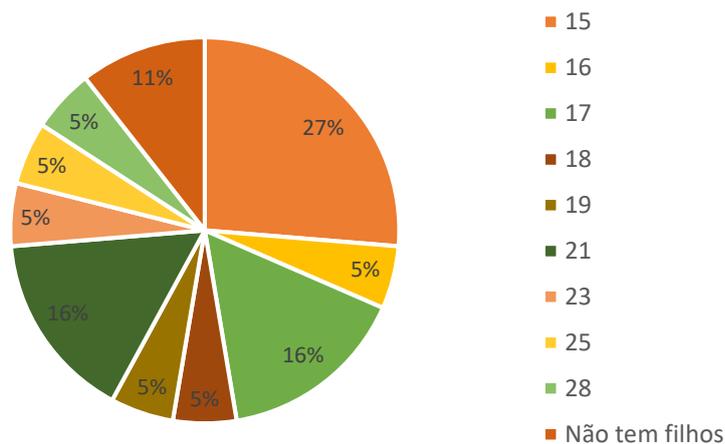
### **Quantidade de filhos**

O quantitativo de filhos por estudante está entre 0 a 4 filhos. Somente duas estudantes declararam não ter filhos.

### **Idade que teve o primeiro filho**

A idade em que os estudantes tiveram seu primeiro filho está entre 15 e 28 anos. Duas estudantes não têm filhos. O único homem do Curso Técnico em Administração - Proeja teve seu primeiro filho aos 21 anos. Conforme podemos visualizar no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Idade que teve o primeiro filho



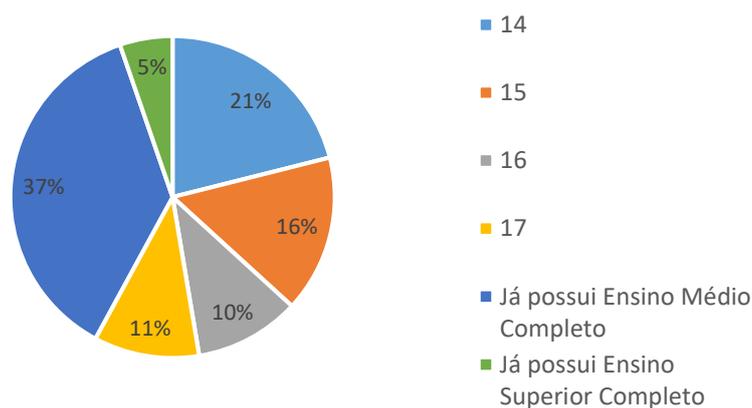
Fonte: dados da pesquisadora

No gráfico 3, observa-se que 48% das estudantes foram mães antes dos 18 anos, o que nos remete a um percentual significativo de maternidade na adolescência.

#### Idade que deixou de frequentar a escola “regular”

A idade em que os estudantes deixaram de frequentar a escola “regular” está entre a faixa etária de quatorze e dezessete anos. Os dados do gráfico 4 evidenciam que 58% dos estudantes deixaram os estudos nessa faixa etária.

Gráfico 4 – Idade que deixou de frequentar a escolar “regular”



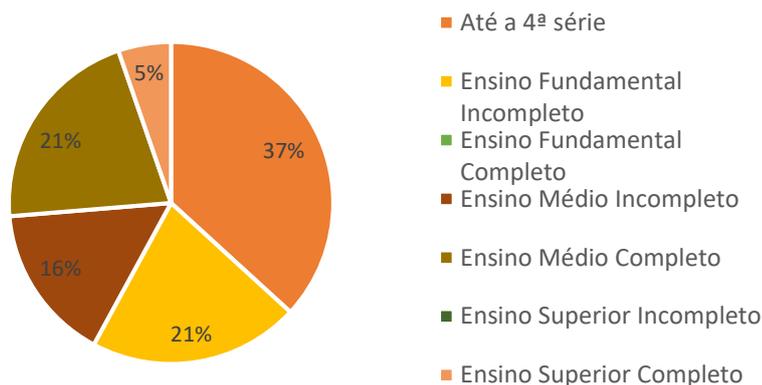
Fonte: dados da pesquisadora

Ao relacionarmos esses dados com os apresentados no gráfico 3, percebemos que há uma estreita correlação nos percentuais que dizem respeito a maternidade antes dos 18 anos (48%) e a necessidade de deixar a escola “regular” no período entre 14 e 17 anos (58%).

## Escolaridade da mãe e do pai

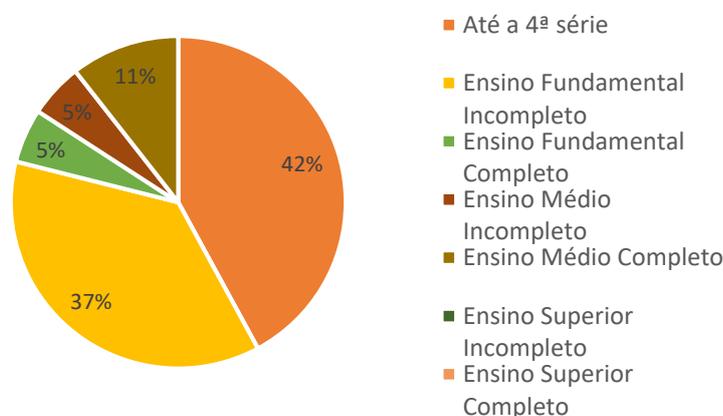
Comparando-se a escolaridade da mãe e do pai, observados nos gráficos 5 e 6, é possível perceber que a maior parte das mães e dos pais dos estudantes do Proeja/IFMT/Rondonópolis possuem o Ensino Fundamental incompleto.

Gráfico 5 – Nível de escolaridade da mãe



Fonte: dados da pesquisadora

Gráfico 6 – Nível de escolaridade do pai



Fonte: dados da pesquisadora

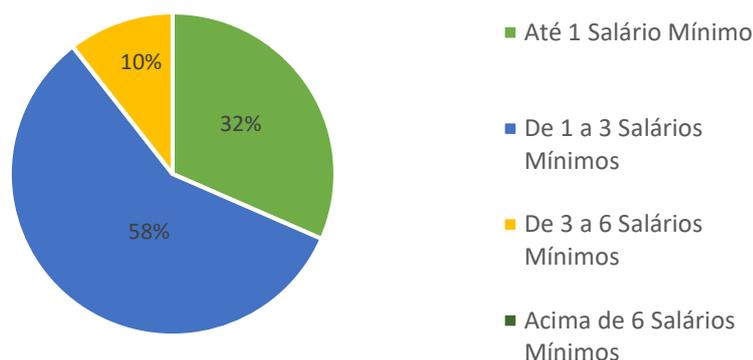
Se somarmos os percentuais de estudo até a 4ª série com o Ensino Fundamental incompleto, teremos a taxa de 58% no caso das mães e 79% no caso dos pais. Observa-se, portanto, que a maioria dos estudantes é oriunda de famílias cujos pais não tiveram acesso a etapas básicas de escolarização, como o Ensino Fundamental. É elevado o índice de pais que não conseguiram terminar o Ensino Fundamental.

## Indicadores de renda / Inserção no mundo do trabalho

### Renda familiar

Sobre a renda familiar, soma financeira bruta de cada membro de uma família (moradores de um mesmo domicílio) que trabalha, formalmente ou informalmente, a pesquisa mostra que a maior parte dos estudantes possuem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos, o que representa 58%. Podemos observar, no gráfico abaixo, que o percentual de estudantes cuja a renda familiar é de até 1 salário mínimo constitui um índice relevante: 32%, ou seja, dos dezenove participantes da pesquisa, seis declararam renda de até 1 salário mínimo. Somente dois estudantes declararam renda entre 3 e 6 salários mínimos.

Gráfico 7 – Renda familiar

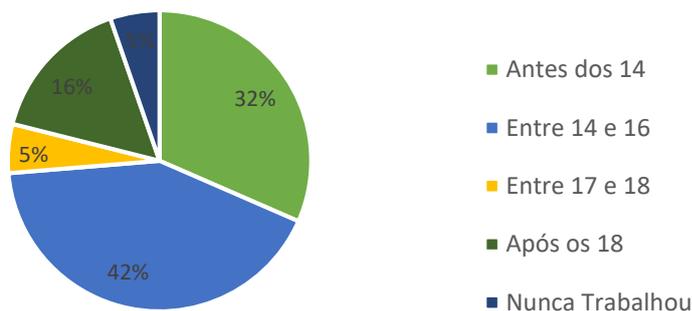


Fonte: dados da pesquisadora

### Atividade Remunerada

Os dados levantados pelo questionário sobre a idade que os estudantes do Proeja começaram a exercer atividade remunerada mostram que 42% realizaram algum tipo de atividade remunerada entre 14 e 16 anos e 32% antes dos 14 anos, conforme o gráfico 8. Apenas uma estudante declarou nunca ter trabalhado e duas começaram a trabalhar depois dos 18 anos.

Gráfico 8 – Idade de ingresso no mercado de trabalho



Fonte: dados da pesquisadora

É evidente como a maioria dos estudantes precisou ingressar no mercado de trabalho antes dos 18 anos, representam o percentual de 79%, índice considerável de trabalho durante a infância e adolescência.

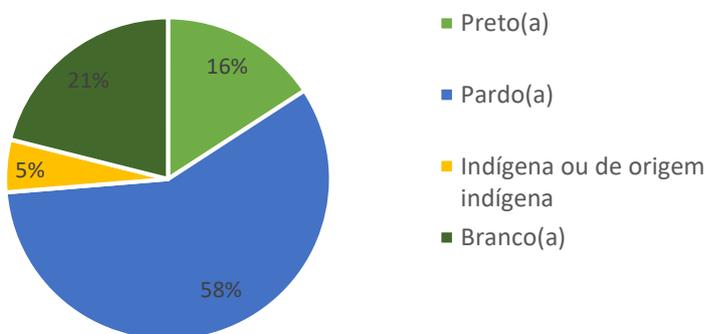
### Jornada de trabalho

A carga horária diária dos estudantes que declararam exercer trabalho remunerado, de acordo com a pesquisa, está entre 6 a 8 horas diárias. Somente uma estudante declarou trabalhar acima de 8 horas diárias.

### Autodeclaração étnico-racial

Com relação à raça/cor, a maioria dos alunos se autodeclara parda, 58%. Se autodeclararam preto(a) 16% e brancos 21%. Uma estudante se declarou de origem indígena.

Gráfico 9 – Autodeclaração étnico-racial



Fonte: dados da pesquisadora

Adotamos a terminologia raça/cor a partir da perspectiva sociológica na qual esta categoria é constituída por intermédio das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos nas diferentes esferas da sociedade. Entende-se que a categoria raça/cor constitui a gênese da categorização e, conseqüentemente, hierarquização-inferiorização. Raça é, portanto, uma construção histórica.

[...] a raça como uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013, p. 17).

A autoafirmação de cor tende a forjar um não pertencimento a categoria racial de negros, constituindo um “ciclo acumulativo de desvantagens” (HASENBALG; SILVA, 1992).

Na perspectiva de Hasenbalg (1982), o assimilacionismo é evidenciado sob três enfoques:

Num caso, o papel da raça na geração das desigualdades é negado, noutro, o preconceito racial é reduzido a um fenômeno de classe e, por último, a discriminação racial constitui um resíduo cultural do já distante passado escravista. Nenhuma destas perspectivas considera seriamente a possibilidade de coexistência do racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista (HASENBALG, 1982, p. 88).

A caracterização biográfica simplificada realizada com os participantes da pesquisa, evidencia, conforme expresso no gráfico 9, que a grande maioria dos estudantes do Proeja/IFMT Câmpus Rondonópolis, 74%, pertence à categoria racial de negros, ou seja pretos e pardos, conforme a conceituação adotada pelo IBGE.

A autodeclaração étnico-racial reflete que “a cor (ou pertencimento racial) que alguém se atribui é confirmada ou negada pelo olhar do outro” (PIZA; ROSEMBERG, 1998-99, p. 130). De acordo com as autoras, os termos para autoidentificação nos censos:

[...] podem explicitar [que] não são apenas os valores sociais que os respondentes atribuem à cor ou à raça, mas também as ambigüidades enfrentadas pelos sujeitos respondentes ao se inserirem num sistema de cores no qual a cor, e apenas a cor, é responsável pela sua inserção nos grupos sociais de cor (PIZA; ROSEMBERG, 1998-99, p. 133).

Com os dados apresentados, foi possível conhecer um pouco sobre o público do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis. Em síntese, podemos dizer que fazem parte do Curso Técnico em Administração – Proeja:

- Pessoas jovens e adultas trabalhadoras, preponderantemente mulheres, a maioria pertencente à categoria de negros (pretos e pardos), na faixa etária entre 25 e 46 anos;
- Grande parte dos estudantes se declarou casados e com filhos. A idade que tiveram o primeiro filho está entre 15 e 28 anos e 48% das estudantes foram mães antes dos 18 anos (índice de maternidade na adolescência);
- Com relação ao nível de escolaridade dos pais, a maioria possui até o Ensino Fundamental incompleto;
- Os estudantes do Curso Técnico em Administração – Proeja deixaram de frequentar a escola “regular” entre 14 e 17 anos;
- A renda familiar está entre 1 a 3 salários mínimos e 32% dos estudantes declararam receber até 1 salário mínimo;
- 79% dos estudantes precisaram realizar alguma atividade laboral remunerada antes dos 18 anos;
- Os estudantes declaram trabalhar entre 6 a 8 horas diárias e uma estudante declarou trabalhar acima de 8 horas diárias.

Com a exposição do perfil dos estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, prosseguimos a análise de conteúdo a partir dos eixos interpretativos.

### **Análise do conteúdo das rodas de conversa**

Com base nas categorias empíricas analíticas apreendidas após constantes leituras da transcrição das narrativas coletadas nas rodas de conversa e a análise dos dados da questionário biográfico simplificado, elaboramos um quadro com a decomposição/fragmentação dos dados.

Apresentamos, a seguir, os eixos interpretativos e suas respectivas unidades de contexto e registro.

#### **Quadro 7 – Categorias de Análise**

<b>EIXOS INTERPRETATIVOS</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>
<b>Contexto social, gênero, idade e raça/cor</b>	Obrigações familiares desde muito cedo; dupla jornada das mulheres: ter que conciliar estudo, trabalho, afazeres domésticos e cuidado com os filhos
	Maternidade na adolescência
	Expressão de machismo; esposos indiferentes e contrários ao retorno e continuidade da esposa aos estudos
	Discriminação do mercado de trabalho e da sociedade por serem estudantes do Proeja
<b>Dificuldades ante a instituição de ensino (IFMT)</b>	Estrutura curricular do curso; horário de término das aulas (22h30); metodologia do professor: excesso de trabalhos para casa, proposição de trabalhos em grupo fora do horário de aula
	Distância do Câmpus, localizado em região periférica da cidade
	Discriminação dentro da instituição
<b>Especificidades motivacionais para o retorno aos estudos e perspectivas futuras</b>	Os filhos são apontados como motivação para continuar os estudos
	O peso do nome IFMT para os estudantes, para a sociedade e para o mercado de trabalho; IFMT como oportunidade de um ensino de qualidade
	Aligeiramento dos estudos para a EJA no Brasil

Fonte: Elaboração e organização nossa.

Assim, a análise das narrativas dos estudantes está organizada de acordo com os eixos interpretativos. Já as unidades temáticas, estão dispostas durante a apresentação e discussão de cada eixo.

### **5.1.1 Eixo 1 - Contexto social, gênero, idade e raça/cor**

As rodas de conversa, instrumento metodológico desta pesquisa, possibilitaram-nos momentos de participação coletiva, num processo dialógico repleto de experiências e vivências. Foram momentos propícios para que os estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis pudessem fazer ressoar sua voz, oportunizando o reconhecimento de saberes e para a apreensão dos valores e dos sentidos produzidos na sua relação com o Proeja e com o IFMT.

As primeiras rodas de conversa com cada turma ocorreram no mês de agosto/2019 e tiveram como disparadores seguinte questão-tema: como, quando e por que houve o abandono da escola “regular”?

A proposição temática instigou-os a relatarem um pouco sobre as respectivas trajetórias de vida. Falar sobre o abandono da escola “regular” foi além do simples fato de tentar explicitar os motivos pelos quais deixaram de frequentá-la. O reviver o passado no presente demonstrou a autonomia e segurança de pessoas que sabem dos percalços que passaram.

Nas narrativas ficou evidenciado que, em grupo majoritariamente composto por mulheres, um dos principais motivos do abandono da escola “regular” está ligado à maternidade na adolescência, que ante as assimetrias etárias, sociais e de gênero, acabam levando ao trabalho precário, conforme relatos das estudantes:

*Casei muito cedo. Sou filha de pastores e filha de pastores casa cedo. Casei com 16 anos. Engravidei da primeira filha e perdi. Depois engravidei da Ágata, minha filha mais velha que tem 24 anos hoje. Estava grávida do Pedro quando a gente se separou. E aí nessa época eu estudava, mas aí não tinha como... eu tinha que escolher: vou dar comida para os meus filhos ou estudar, os dois não tinha como [ela deixou a escola regular aos dezessete anos]. Não teve como. *Eu não tinha casa e eu fui para agregar com os meus pais. Meu pai disse que não podia me aceitar em casa, porque eu ia desgovernar as moças da igreja. Aí comecei a fazer bolo.* Então era isso que a gente fazia na época e saía vendendo de porta em porta e foi aí que eu comecei a fazer bolo e estou fazendo isso até hoje. Formei uma filha já. Ela passou em um concurso em Brasília (Beck, 1º ano, agosto/2019).*

*Então, no meu caso, eu engravidei cedo e eu terminei o 8º ano. Na época eu tinha 17 anos, com meu filho indo junto para mamar. E aí ficou... começou a ficar bem complicado levar criança. Aí, acabou que eu desisti. Falei: ah, não dá e pronto! aí em seguida veio a separação. Eu venho de uma família muito humilde. Meu pai e minha mãe não têm estudo e nunca foi igual hoje [...] Sempre trabalhei de doméstica. Trabalhei de tudo que foi coisa e, assim, não tinha experiência. Muitas vezes não tinha incentivo. Morava sozinha e aí tinha que sustentar tudo. [...]. Aí eu casei, tive meu segundo filho. Fiquei viúva. E aí foi pior ainda, que daí que eu tinha que cuidar de casa, cuidar de filho, fiquei viúva (Bela, 2º ano, agosto/2019).*

*No meu caso, na quinta série, com uns 12 anos, minha mãe resolveu me mudar para noite porque ela não queria que eu parasse de estudar, mas eu tinha que ajudar ela no trabalho. [...] Aí eu engravidei com 14 anos. Aí que eu não estudei, porque eu tive que ficar cuidando da minha filha e em casa. Meu marido não deixava estudar. Mas eu tinha vontade, eu achava legal as pessoas estudando (Margarida, egressa do curso em 2019, agosto/2019).*

O trabalho como dificuldade de permanência na escola também é notório na fala das estudantes e tal fato não pode ser esquecido, silenciado. Arroyo, em seu livro

“Passageiros da noite: do trabalho para EJA”, nos propõe a refletir sobre “O direito à memória coletiva”, no sentido de resgate das memórias dos educandos em seu itinerário escolar na modalidade EJA. Segundo o autor, todos os fatos lembrados pelos estudantes são predominantemente coletivos, ou seja, ligados à família, amigos, localidades etc., numa construção memorialística contextualizada. Trata-se, portanto, “de imersão na memória de seu coletivo”, memórias estas de classe, raça e gênero (ARROYO, 2017).

Depreende-se, também, dos discursos, que o trabalho para as estudantes não foi questão de escolha, mas necessidade. Precisaram, muito cedo, prover sua sobrevivência e de seus filhos: “vou dar comida para os meus filhos ou estudar, os dois não tinha como. Não teve como” (Beck, 1º Ano, agosto/2019), evidenciando as assimetrias sociais e de gênero a que estavam submetidas.

Este estudo nos instigou e nos instiga a pensar como milhões de pessoas jovens e adultas trabalhadoras, que não tiveram acesso à educação “regular” estão à margem da sociedade sem acesso, também, à alimentação, saúde, lazer, enfim, sem nenhuma oportunidade de melhorias, sem escolhas.

Com o questionário biográfico, foi possível observar que 32% do público do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis sobrevive com apenas 1 salário mínimo, apresentam, portanto, um fator crítico social que é a situação de pobreza e vulnerabilidade social.

Os direitos sociais dizem respeito ao bem-estar social, econômico e cultural, considerando as múltiplas identidades, com a preservação do direito de viver a amplitude enquanto humano. Por isso, a educação e as políticas públicas têm como obrigatoriedade assegurar que esses direitos sejam efetivados.

Um dos desafios mais pujantes no Proeja, e que constitui um dos marcadores da modalidade EJA, é a evasão escolar. Como foi possível observar por meio dos dados sociodemográficos e de maneira expressiva nas narrativas, a evasão está estreitamente vinculada à necessidade de trabalho e, conseqüentemente, surge a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho.

Precisamos considerar que:

Ao contrário do que geralmente acontecia décadas atrás, em que o público da EJA era composto majoritariamente de jovens e adultos que não tinham acesso aos bancos escolares, hoje, cresce o número de jovens e adultos que

tiveram acesso à escola, porém, por motivos diversos não conseguiram permanecer nela (CARMO G.; CARMO C., 2014, p. 9).

O indicador do período em que os estudantes começaram a trabalhar nos leva a refletir sobre a vulnerabilidade estrutural que acentua a situação de precariedade que já vivem, ou seja, “em vez de reificarmos o trabalho como causa em si de malefícios à crianças e adolescentes, evocamos a noção de vulnerabilidade estrutural como um dos fatores que pode torná-lo perigoso, abusivo e explorador” (PRADO, 2013). Os estudantes que iniciaram sua vida laboral remunerada antes dos 18 anos constituem 79% dos participantes da pesquisa.

Observamos, também, que a influência da religião existe e permanece enraizada na sociedade como forma de dominação. Sua manifestação é perceptível na enunciação de Beck (1º Ano, agosto/2019): “Casei muito cedo. Sou filha de pastores e filha de pastores casa cedo. Casei com 16 anos”. Em nosso primeiro encontro, Beck começa sua fala com essa frase. Sua expressão facial e sua inspiração e expiração mais delongada durante a fala demonstravam indignação e alívio ao mesmo tempo. A assimetria de poder em razão da pouca idade e do gênero naturaliza o seu “destino” de “casar cedo”.

A predominância da presença de mulheres no Curso Técnico em Administração - Proeja explicitou as assimetrias e subordinações relacionadas às questões de gênero. Nos relatos trazidos das estudantes, a dupla jornada e o fato de terem que conciliar estudo, trabalho, afazeres domésticos e cuidado com os filhos ficou evidenciado.

No processo dialógico durante a roda de conversa, as mulheres demonstraram a sobrecarga em seu cotidiano.

Eu vou ser bem sincera, Vivi<sup>16</sup>, eu ia desistir de novo. Muito cansaço. Porque, olha o horário que eu cheguei hoje? [A estudante chegou neste dia às 19h30]. Eu saio de lá [do trabalho] às 19 horas. Eu toco direto. Eu almoço dentro do serviço. [...] Então, assim, é puxado? É. Eu quase não vejo eles [os filhos]. Por mais que meus patrões deixem eles ficar dentro da loja, mas parece que eles ficam dentro de um metro quadrado, fechadinho ali. Porque também eles não progridem, eles ficam sufocados ali dentro e isso vai me deixando angustiada. Eles não têm aquela vida de criança, de correr. E o fato de não ter alguém para me ajudar, isso me interfere muito hoje. Eu preciso trabalhar, porque eu fiquei praticamente três anos sem trabalhar. E agora com essas novas leis, eu comecei a pensar muito no meu futuro, na minha aposentadoria, na minha velhice. Não no dia de amanhã, mas na minha

---

<sup>16</sup> Referência ao nome da pesquisadora.

velhice. Aí eu tô correndo muito atrás disso. Mas é muito difícil, como é difícil. Hoje eu olho assim, e penso o fato de você conseguir concluir um estudo, antes de você casar e ter filhos é uma maravilha. *Ou você casar, mas não ter filhos. Se você tiver alguém para te ajudar: bem, mas se não tiver é muito difícil, é muita renúncia. É muito complicado você conseguir conciliar: ser mãe, ser esposa, ser dona de casa, trabalhar fora e estudar. Eu trabalho de segunda a sábado, até 7 horas da noite. Domingo, que seria meu dia de folga, é o dia que eu tenho que trabalhar em casa. Lavar a roupa da semana inteira, porque eu não tenho aquela máquina que faz tudo, é a tanquinho. Aí, quando eu vejo, já é 2 horas da manhã de segunda-feira e a semana inicia de novo* (Girassol, 2º ano, agosto/2019).

Portanto, a maternidade na adolescência, as subordinações de gênero e a falta da parceria das figuras como pai e o esposo para o retorno e permanência na escola constituem fatores que dificultam a trajetória acadêmica das estudantes. Por vezes, em suas narrativas, estas questões de subordinação de gênero são muito explícitas. São falas e suspiros que exprimem um conjunto de atitudes, práticas e valores machistas e sexistas presentes em nossa sociedade historicamente patriarcal, a ponto delas associarem a separação conjugal a uma libertação ou como um despertar.

Eu tive uma gravidez na adolescência, aos 15 anos. E já foi aquela turbulência da gravidez. O marido na época, bem mais velho que eu, *meio que me prendeu dentro de casa por causa de filho e casa. Não podia sair para trabalhar. Então foram oito anos que fiquei nesse relacionamento, dentro de casa, só para filho e marido.* E aí, quando eu separei, *eu acordei que eu precisava voltar a estudar* (Isabela, 1º ano, agosto/2019).

Foi uns oito anos depois de ter parado de estudar que eu me casei. Eu tentei voltar a estudar várias vezes lá no EJA, foram três vezes. Só para passar raiva, porque eu trabalhava demais e tinha uma filha de três anos, na época. Marido uma benção de Deus, que só chegava 4 horas da manhã. Eu não aguentei, porque eu não conseguia dormir. Eu sabia que ia reprovar e só perder tempo, então eu saí. Eu acho que eu estava com uns 24 ou 25 anos. *Aí meu marido foi embora e eu voltei para escola. Parece que me soltou de uma gaiola.* Eu sempre quis estudar, sempre quis aprender o novo. Foi só abrir a portinha que eu voei. Eu quero mais e não quero parar não. Quero fazer uma faculdade (Orquídea, 3º ano, agosto/2019).

E assim, longe de casa como é que você vai deixar criança, aonde? com gente estranha? Não tinha chance. Daí quando eu voltei para cá [Rondonópolis], ela [a filha] tinha três aninhos. Eu falei: agora eu vou voltar a estudar. Aí eu engravidei do meu menino. Lá vai eu cuidar de guri de novo. Meu menino cresceu e um dia eu falei: não, eu quero estudar, eu sei da minha capacidade, eu sei que eu posso ir além e não é essa vida que eu quero para mim. Eu posso ir além e eu vou além. *Aí meu marido falou: porque burro velho não aprende mais. Eu falei: burro velho só se for você, porque eu vou voltar a estudar sim.* Voltei. Fui no Alfredo Marien<sup>17</sup> me informar. Peguei o bonde andando, porque eu não peguei do comecinho. Eu iniciei em uma turma que já estava [em andamento]. Era todo dia uma luta para estudar, moagem de

---

<sup>17</sup> Centro de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Alfredo Marien – Rondonópolis/MT

marido e minha mãe não me acompanhava, porque ela achava que eu tive a oportunidade quando eu era jovem e eu não quis, então agora vai ter que cuidar do marido e do filho. O pensamento meio retrógrado, assim, sabe? Falei: não! eu vou estudar sim. Toda vez que eu tirava nota boa em alguma prova eu chegava e mostrava. E falava: você acha que eu tô indo lá para brincar, eu não tô indo lá para brincar não. Aqui minha nota. Aí minha mãe foi mudando a visão, mudando o ponto de vista. Oh mãe! eu não quero ficar dependendo do Anderson (esposo) a vida inteira. Hoje ele tá aqui comigo, amanhã ele pode não tá. Ele simplesmente vai embora e eu fico sem estudo, sem profissão, com uma mão na frente e outra atrás. Como é que eu vou fazer para me manter e manter meus filhos? Tá errado isso! e ela: não, você tá certa. Então ela começou a me apoiar (Helena, egressa do curso em 2019, agosto/2019).

Infelizmente tem maridos que tem uma cabecinha fechada, que é o caso do meu. Eu tenho que justificar uma aula no sábado, o porquê de ter saído um pouquinho mais tarde ou um pouquinho mais cedo. Tem dia que eu chego lá mais cedo, porque estava com dor de cabeça. “O que que aconteceu que você saiu mais cedo?” [reproduz a fala do esposo]. “Não me queria? Se não me quiser eu volto”. Eu levo muito na esportiva [...] (Flávia, 1º ano, agosto/2019).

Na turma de 1º Ano, houve momentos de tensões intersubjetivas quando o diálogo adentrou por questões relacionadas aos afazeres domésticos. Destaco que é nessa turma que temos a presença do único homem do curso.

Foi no embate de situações corriqueiras do ambiente familiar que Melquisedeque manifestou sua opinião sobre as obrigações da casa. Conversávamos sobre as dificuldades que as estudantes tinham com seus esposos para frequentar as aulas. Depois de algumas falas sobre essa questão, inclusive o depoimento de Flávia citado anteriormente, fiz a seguinte provocação: por que vocês acham que há esses questionamentos sobre o retorno aos estudos por parte do esposo? Flávia e Estrela trazem suas narrativas.

Eu acredito que é a comodidade. Ah, eu vou no trabalho, chego em casa e a casa está arrumadinha, janta pronta e os filhos cuidados, entendeu? E agora, meu marido chega do trabalho e eu saio. Eu deixo a janta pronta, porque ele não cozinha. Porque se cozinhasse, eu já não deixava. Agora ele tem que cuidar das crianças, dá de comer a elas. Então, ele vai ter que participar mais da família. Eu preferi voltar a estudar principalmente por ser ensino médio. Eu poderia tentar ingressar na faculdade, ou alguma coisa nesse sentido. Além de agregar conhecimento, tem a base técnica atrativa. Mas também para fazer com que o indivíduo participe mais, porque se a mulher está em casa, infelizmente sobra tudo para nós. Quando eu trabalhava o dia inteiro, ele ficava em casa cuidando das crianças, não tinha muito atrito. Ele fazia de tudo em casa: lavava, passava, esquentava comida. Eu não fazia praticamente nada. Eu dava mamar para o meu bebê e cuidava deles à noite. Parei de trabalhar fora. Eu passei a trabalhar só 6 horas e ficava à tarde e à noite sem fazer nada, em tese. Eu chegava em casa e ele estava lá, no sofá. Agora ele não cuida, você entendeu? É lógico que, quando eu falei que eu ia

vir para o IF, eu queria que ele viesse. O meu incentivo de vir para cá (IFMT) é que ele viesse. Eu falei: vamos fazer juntos? Ele: ai, eu tô velho, para quê? Aí eu falei: vamos fazer juntos, você precisa. Para mim nem tanto, porque eu sou concursada. Mas ele não é concursado, depende do serviço particular e ter um [curso] técnico para ele seria muito interessante. Fiz a inscrição minha e a dele. Ele não quis de jeito nenhum: “eu chego cansado, que não sei o quê. E as crianças?” [reproduz a fala do esposo]. Aí eu falei: a gente leva as crianças. Nem sabia se podia ou não podia. Mas ele não quis de jeito nenhum (Flávia, 1º ano, agosto/2019).

É que hoje em dia mudou muito, né. Antigamente, as mulheres viviam muito dependentes. Agora, as mulheres trabalham fora, tem que viver sua vida social, junto com as outras pessoas e muitos daqueles mais antigos não aceitam (Estrela, 1º ano, agosto/2019).

Logo em seguida Melquisedeque fala a respeito do assunto.

Minha menina está fazendo 17 anos. Hoje é obrigação dela fazer o serviço de casa. Eu tenho uma menina de 17 anos que vive dentro de casa, *que só estuda*. Eu deixo na porta da escola todos os dias. Ela pega o ônibus meio-dia, vai embora para casa e a obrigação dela é estudar e ajudar a mãe dela na casa. Porque tudo que ela quer, a mãe dela dá. Ah, eu quero um celular novo [reproduz a fala da filha]. Agora nós não podemos, mas daqui dois, três meses: tá aqui seu celular novo. Quer roupa, quer calçado, tá tudo ali. Então tem obrigação de fazer [o serviço de casa]. *Ela não faz outra coisa*. Não vou dizer fazer tudo, ela não é como empregada lá em casa não, mas as obrigações que cabem a ela, é dela. Ela tem que fazer. Quando estão as duas dentro de casa [esposa e filha], aí que eu não faço nada (Melquisedeque, 1º ano, agosto/2019).

Assim que Melquisedeque termina sua fala sobre o debate que se instaurou neste momento, Flávia pede a palavra e finaliza a discussão discordando da ideia apresentada pelo colega de sala.

Mas isso não [te] eximi de auxiliar em casa. Os meus filhos auxiliam em casa, mas o pai dele precisa também auxiliar. Eu deixo claro isso para ele. Meu filho de 5 anos cata as roupas e põe para lavar. Eu separo as roupas e ele vai enchendo a máquina. Acabou, ele me avisa, porque ele gosta de ficar vendo máquina fazer processo. “Mamãe já pode estender, posso te ajudar?” [reproduz a fala do filho]. Ele me ajuda. Sábado e domingo eu estou em casa, eu falo: fiz o almoço, agora a louça do almoço é sua (do esposo). Se é dois, tem que ser dividido. Financeiramente eu ganho muito melhor que ele. Eu acabei me sobrecarregando financeiramente, mas pensando na condição dele. Eu acredito que precisa me auxiliar. Se eu ganho mais, eu acho justo eu ter que auxiliar nas despesas até com maior valor, é minha parte. Mas ele também tem que auxiliar nas coisas de casa (Flávia, 1º ano, agosto/2019).

Ao pensarmos na dicotomia ambiente doméstico e público, observamos que essa discussão faz parte do convívio dos estudantes. A concepção de que o espaço doméstico é majoritariamente “lugar de mulher” e o espaço público “lugar de homem” possui uma notória ressignificação por parte das estudantes. Isso fica evidente na fala

de Estrela: “Antigamente, as mulheres viviam muito dependentes. Agora, as mulheres trabalham fora, tem que viver sua vida social, junto com as outras pessoas [...]”.

No entanto, para Melquisedeque, os afazeres domésticos ainda são atributos inerentes à mulher, mesmo sua esposa sendo professora e fazendo parte do espaço público (a informação sobre a profissão da esposa foi dada pelo estudante na primeira roda de conversa). Podemos verificar esse aspecto quando ele relata sobre sua filha e esposa: “Não vou dizer fazer tudo, ela (filha) não é como empregada lá em casa não, mas as obrigações que cabem a ela, é dela. Ela tem que fazer. Quando tá as duas dentro de casa (esposa e filha), aí que eu não faço nada”.

As expressões de machismo e a falta de incentivo do cônjuge são percebidas em muitas falas das estudantes. São barreiras que precisaram/precisam transpor cotidianamente para conseguirem dar prosseguimento aos estudos. Helena (egressa do curso em 2019, agosto/2019) revela, em sua narrativa, suas resistências para conseguir terminar o curso:

Mas o que mais me puxou pra trás foi ele (esposo). Eu só cheguei no final desse curso porque peguei na raça mesmo. Era um puxando pra frente e cinquenta puxando pra trás. Foi com determinação. Eu falei pra ele (esposo): “me pede pra escolher entre os meus estudos e você, e você não tenha dúvida da minha escolha”. Aí ele deu uma parada, porque ele viu que eu sabia o que eu queria. [...] O tempo não espera ninguém. Você vê casamento de 30 a 40 anos se acabando. E mulheres dizendo: eu não vou trabalhar porque o meu marido não quer, eu não vou estudar porque o meu marido não quer, que é o meu caso. Aí, amanhã ele encontra uma outra lá, porque eu não estou servindo mais pra ele, me traí.

Nos discursos produzidos durante as rodas de conversa, em que questões sobre gênero entravam em debate/embate, a assimetria de gênero era perceptível nos relatos sobre a trajetória pessoal, social e educacional dos participantes. Segundo Thompson (2002, p. 80), as relações de poder podem ser descritas como assimétricas “quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes [...]”. Sem dúvida, a ascensão às etapas mais avançadas da escolarização constitui um fator de acesso a posições de poder na sociedade e o que estas mulheres revelam é o quanto esse acesso lhes foi dificultado.

Quando questionei quais as dificuldades para permanecerem atualmente na escola, continuarem o curso, Taiana (2º ano, agosto/2019) respondeu:

Tenho um pouco de dificuldade com meu esposo, porque ele não queria que eu estudasse. Rasgou os meus cadernos tudo, mas eu bati o pé e falei que não ia parar de estudar.

Percebe-se que a violência sofrida pela estudante, expressa na imposição "legitimada" pelo legado ocidental machista e patriarcal, é marcada pela resistência de Taiana em não desistir do curso.

No decorrer dos diálogos, outros assuntos foram suscitados. Em certo momento, a pesquisadora instigou-os a refletir sobre como o Proeja é visto pela sociedade. Em todas as turmas, este foi um dos momentos em que o silêncio se instaurou na sala por alguns minutos. Percebi que o silêncio indicava a reflexão sobre o assunto, mais do que isso, buscavam, em sua memória, relembrar fatos que evidenciavam a **discriminação do mercado de trabalho e da sociedade por serem estudantes do Proeja**. Quando perguntei sobre como a sociedade reage diante da modalidade EJA, alguns estudantes expuseram suas opiniões e falaram sobre fatos discriminatórios que vivenciaram e/ou experienciaram, que podem ser observados nas seguintes narrativas:

Eu acho que negativo [sua concepção de como a sociedade e o mercado de trabalho veem o Proeja]. Eu conheço um professor que cursou EJA e que foi apontado lá dentro da faculdade. Muitos apontaram: "Ah... *aquele ali veio da EJA e hoje é um professor*" [reproduz a fala de pessoas da faculdade que citou] (Melquisedeque, 1º ano, setembro/2019).

Por ser o Instituto Federal, o pessoal ainda não consegue administrar o nome Proeja. Eu falo por experiência minha. Quando falo da instituição, que estou cursando um curso administrativo técnico Proeja, eles não sabem o que é Proeja. Eles não ligam o nome com a EJA da vida. EJA é um nome negativo. Quem cursou EJA, sabe que é uma facilitação para adquirir diploma (Flávia, 1º ano, setembro/2019).

Só que as pessoas lá fora não associam que o Proeja é o EJA (Beck, 1º ano, setembro/2019).

Após a fala de Beck, a estudante Flávia relata um fato ocorrido em seu ambiente de trabalho (trabalha como técnica administrativa em uma instituição de ensino pública):

Eu trabalho com o ensino médio, e quando eu falo que estou fazendo técnico administrativo Proeja, eles ficam assim... pensando... e perguntam: "*Proeja? Mas por que Proeja?*" Aí eu vou explicar que é o técnico e ensino médio com carga horária reduzida, em termos de aulas, não em termos de anos, mas também não entenderam (Flávia, 1º ano, setembro/2019).

Já Girassol (2º ano, setembro/2019), traz o relato de como a sociedade e o mercado de trabalho a recebe, enquanto estudante do Proeja, quando sai em busca de emprego:

Quando eu falo: “sou do IF”. O pessoal [refere-se às pessoas da sociedade] pergunta: “você faz que faculdade lá?” Aí eu digo: “eu faço Proeja”. Eles pensam que o nosso curso é simplesinho. O nosso curso é a mesma coisinha [faz menção aos cursos do diurno ofertados pelo Câmpus], também é puxado. No mercado de trabalho tem algumas diferenças. Eu falo porque, antes de trabalhar nessa empresa [atual emprego da estudante], eu distribui quase 100 currículos na cidade. Quando eles [empresa em que está entregando o currículo] perguntam: “você faz o quê?” E respondo: “eu estudo técnico em administração”. Aí descobrem [a empresa], pelo sistema, que esse curso é Proeja, eles falam: “ah, você faz o Proeja”. É como se eles [mercado de trabalho] classificassem o Proeja.

Percebe-se, nas narrativas, que o preconceito perante o público da EJA persiste e constitui mais um dos muitos desafios que essa modalidade enfrenta. A tentativa de inserção no mercado de trabalho desses jovens e adultos é marcada pela constante luta contra a exclusão e os estigmas históricos que, como nos diz Girassol, rotulam pejorativamente o Proeja. A segregação é evidente e “não haverá como ignorar a estreita conexão entre segregação de classe: social, racial, espacial e escolar” (ARROYO, 2017, p. 35).

Ao observarmos os dados apresentados pelos estudantes por meio do questionário biográfico, percebemos que o público do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis constitui-se, em sua maioria, de pessoas pobres, negras e que deixaram os estudos por ter que trabalhar muito cedo ou pela maternidade na adolescência.

As assimetrias sociais, raciais e de gênero são sustentadas pelos estereótipos negativos que definem o “não-lugar” desses sujeitos na sociedade, legitimados pela hegemonia cultural eurocêntrica, que garante seus benefícios, simbólicos e materiais, com a desqualificação dos sujeitos pobres, negros, periféricos e sem escolarização.

[...os] grupos sociais, étnicos, raciais são a síntese da história de segregação que acompanha nosso padrão de poder-segregação. Anibal Quijano (2010) lembra-nos que a radicalidade de sua segregação como raças inferiores legitima-se no mito ôntico de sua inferioridade como humanos segregados em um estado de natureza (ARROYO, 2017, p. 9).

Nesse sentido, o autor traz, ainda, a ideia da existência do “*apartheid* social”, conceito de Boaventura de Sousa Santos (2006), que nos fala sobre uma forma de

fascismo ou *apartheid* social, caracterizado pela divisão em zonas selvagens e zonas civilizadas.

Quem são as vítimas desse *apartheid*? São os trabalhadores empobrecidos, negros, mulheres, jovens, até adolescentes e crianças. [...] Conseqüentemente, divide os coletivos sociais e raciais em civilizados e selvagens. Essa imagem de violentos, desordeiros, sem valor, sem cultura e incivilizados é a imagem que as elites civilizadas e a mídia [...] transmitem dos periféricos, de seus lugares e até das escolas e do transporte público (ARROYO, 2017, p. 35).

As relações assimétricas de poder, decorrentes da existência de hierarquias sociais, de distinções e desigualdades, são perceptíveis nas narrativas dos estudantes, sobretudo as obrigações familiares desde muito cedo; estudantes que precisam conciliar estudo, trabalho e afazeres domésticos; maternidade na adolescência; expressão de machismo (esposos indiferentes e contrários ao retorno e continuidade da esposa aos estudos); discriminação do mercado de trabalho e da sociedade por serem estudantes da modalidade Proeja.

Partindo dessas inquietações, os dados da pesquisa indicam que é preciso repensar a concepção de educação na instituição, no sentido de buscar estabelecer diálogos contra-hegemônicos e contribuir efetivamente para o rompimento do *status quo* de uma sociedade injusta, considerando, sobretudo, que “a educação é um local de luta e contestação contínuas” (GIROUX, 2011, p. 84), bem como que

a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoría” (GIROUX, 2011, p. 84, grifo do autor).

Nessa perspectiva, percebemos que é vital que as instituições tenham dispositivos para enfrentar as hegemonias sociais, culturais, econômicas, etárias etc., possibilitando a integração dos estudantes dentro da escola, com autonomia para criticarem os discursos e práticas culturais hegemônicas.

Embora a questão do pertencimento racial não possa ser evidenciado nos relatos, trazemos para reflexão a assimetria raça/cor, ante os dados do questionário

biográfico simplificado, que apontou a predominância de negros, e as discussões sobre essa questão em alguns momentos no decorrer do texto.

Quando comparamos os dados do IBGE sobre o perfil do público adulto que deixou a escola “regular” com os dados apresentados na autodeclaração étnico-racial do questionário realizado com os estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, percebemos a aproximação da porcentagem de pessoas que se autodeclararam como pretas ou pardas. Dos 10 milhões de brasileiros, entre a faixa etária de 14 e 29 anos, que não completaram alguma etapa da educação básica, **71,1%**, segundo dados do IBGE, eram pretos ou pardos. Com relação aos estudantes do Proeja, participantes da pesquisa biográfica, **74%** declararam-se como pertencentes à categoria racial de negros.

Não podemos silenciar esses dados, visto que eles demonstram o perfil do público do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, estudantes negros e pobres. É preciso destacar que há um entrelaçamento entre a categoria raça/cor e classe social nas discussões sobre desigualdades sociais.

Na concepção dos pesquisadores Kabengele Munanga (1996) e Carlos Hansebalg (1988), dentre outros, a discriminação e o preconceito racial perpassam os fatores de ordem econômica e se manifestam, predominantemente, nas relações sociais, em função das características físicas (cor da pele) da pessoa. No que tange às relações étnico-raciais, as discrepâncias entre:

[...] branco e negro não são apenas biológicas, mas também sociopolíticas. O grupo afro-americano é apresentado como um grupo homogêneo social [...] a sociedade dominante utiliza a regra de hipodescendência, isto é a filiação ao grupo inferiorizado e não ao superiorizado. Basta ser um pouco negro para sê-lo totalmente, mas para ser branco é necessário sê-lo totalmente (MUNANGA, 1999, p. 20).

Portanto, a dificuldade de permanência de negros no sistema de ensino, principalmente em suas etapas mais avançadas, evidencia o racismo estrutural da sociedade brasileira. De acordo com Almeida (2019, p. 15):

[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

As questões relacionadas a raça/cor não constituem um aspecto inerente somente às discussões do eixo 1 da análise desta pesquisa, mas sim, encontram-se presentes nos três eixos de análise.

### **5.1.2 Eixo 2 - Dificuldades ante a instituição de ensino (IFMT)**

Como as rodas de conversa tiveram questões-tema como disparadores, foi a partir da instigação “quais as dificuldades enfrentadas para frequentar a escola?” que os estudantes relataram sobre as adversidades que encontram perante a instituição de ensino.

A estudante Flávia traz uma reflexão sobre a estrutura curricular do curso. Pontua sobre a necessidade de rever a organização das disciplinas, pois, há componentes curriculares com apenas uma aula semanal, o que prejudica a assimilação e compreensão do conteúdo, dificultando o processo de aprendizagem.

Bom, eu vejo uma dificuldade de algumas aulas serem curtas. História, sociologia, arte e informática. Eu acho que o curso poderia ser modular. Humanas e exatas. No primeiro semestre trabalharia humanas e no outro exatas. Acho que abriria mais espaço para trabalhar essas aulas. É lógico que a carga horária seria a mesma. Só que você vai ter mais contato, porque tem professor que passa muito conteúdo, muito rápido e até você assimilar o que ele falou já acabou a aula. Provavelmente ele fala rápido porque ele sabe que a aula é muito curta. [...] até para você [refere-se ao professor] chegar na sala e arrumar as coisas, porque eles utilizam meios tecnológicos para nos chamar atenção, mas, até montar todos os equipamentos, já acabou a aula. Então, eu acredito que poderia fazer modular (Flávia, 1º ano, setembro/2019).

De acordo com a matriz curricular disposta no PPC do Curso Técnico em Administração – Proeja, oito componentes curriculares do núcleo comum possuem uma aula semanal: Arte, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Química e Física; já os da formação profissional, são quatro componentes: Informática, Metodologia Científica, Matemática Financeira, Marketing e Merchandising. A proposição da estudante é que o PPC seja ofertado pelo sistema modular, a fim de proporcionar maior aproveitamento didático-pedagógico.

A reflexão da estudante sobre a implementação do ensino modular nos remete a outro ponto nodal que merece atenção: o currículo. Proponho-me aqui a pensar sobre a urgência em reinventar o currículo do Proeja. É preciso considerar os itinerários de vida dos estudantes da EJA, as desigualdades no tocante ao nível de escolaridade e renda familiar, seu trabalho, e portanto, o currículo do Proeja não pode

ser o mesmo dos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT, ofertados no período diurno aos adolescentes. Nesse sentido, Arroyo nos instiga a refletir:

Que currículos reinventar? Ao menos currículos que deem centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência. Análises sobre o momento histórico que leva a essa vulnerabilidade de um dos direitos mais humanos, o trabalho. Análises sobre a história do trabalho e de sua precarização. Conhecimentos que esclareçam suas indagações, que os ajudam a entender-se como indivíduos e sobretudo como coletivos. Tão vulneráveis, em percursos humanos tão precarizados. A função de todo conhecimento é melhor entender-nos no mundo e na sociedade (ARROYO, 2007, p. 06).

Nas narrativas, percebemos que o currículo em execução não foi pensado para o público da EJA e tampouco está sendo trabalhado de forma diversificada, considerando a realidade dos estudantes trabalhadores. Tal fato fica evidente nas seguintes falas:

[...] alguns professores acham que a gente é da turma da manhã ou da tarde. Eles dão aula para gente igual dão para eles. A molecada quase morre de estudar, não é assim (Ana, 3º ano, setembro/2019).

Realmente, essa molecada não tem nada pra fazer, porque trabalhador tem coisa pra fazer (Florzinha, 3º ano, setembro/2019).

Na esteira do pensamento sobre uma proposta pedagógica curricular ligada estreitamente à realidade dos estudantes do Proeja, Saviani (2011, p. 13) afirma que o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Para o autor, educação e sociedade se articulam inseridas em um meio social dividido em classes e interesses opostos. É preciso, portanto, que as camadas populares dominem os conteúdos culturais, para que possam, assim, lutar e defender seus interesses em contraposição à classe dominadora, que se vale desses conteúdos culturais justamente para legitimar sua dominação. Vislumbra-se, com isso, “uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 118).

Na sociedade de classes, a qual pertencemos, “o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo” (SAVIANI, 2005, p. 232), transformou-se em lugar de negação de sua humanidade.

Nesse sentido, compreender as relações de trabalho é fundamental para os jovens e adultos estudantes do Proeja.

Outro fator crucial, apontado recorrentemente nas falas durante as rodas de conversa, diz respeito à metodologia do professor. O excesso de “trabalhos para casa” e a proposição de trabalhos em grupo fora do horário de aula são questões suscitadas pelos estudantes e que dificultam sua permanência na escola.

A maioria aqui mora distante. Teve uma vez que eu fiquei chateada com uma professora porque ela exigiu que fosse de dupla [refere-se ao trabalho escolar fora da sala de aula]. Porque um ou outro vai se sobrecarregar. Alguns aqui até moram perto, mas tem outros agravantes: filhos, trabalho, marido. Tem todos esses agravantes. Porque nós não somos mais adolescentes. Adolescente tem a obrigação de estudar. [...] Na época da adolescência fazer trabalho na casa de um colega era um prazer (Flávia, 1º ano, setembro/2019).

Agora não é mais assim [depois de adulta], não funciona assim (Beck, 1º ano, setembro/2019).

O professor chega na sala de aula e passa trabalho. Tipo...maquete não dá. Assim, a gente faz porque precisa, né. Mas para quem tem filho e trabalha fora não é fácil (Estrela, 1º ano, setembro/2019).

Além da falta de tempo para realizar os trabalhos escolares fora da sala de aula, existem os agravantes sociais, como a falta de recursos financeiros e/ou tecnológicos para a sua realização.

O que eu tenho mais dificuldade são os trabalhos, porque tem que ter computador e um celular melhorzinho e eu não tenho, então dificulta. Então minha dificuldade maior é isso. Por causa de trabalho. O meu celular é simplesinho e não cabe na memória. Eles passam tudo no computador para a gente fazer em casa, por e-mail. Então, para acompanhar fica difícil (Taiana, 2º ano, setembro/2019).

A proposta metodológica inadequada ao público do Proeja é perceptível e questionada por vários momentos pelos estudantes. Quando esse assunto foi posto como proposição de diálogo, pelos próprios estudantes durante as rodas de conversa, percebi, por meio de gestos corporais e expressões faciais, o quanto o assunto os incomodava.

O mais cansativo são as atividades que mandam pra casa. Muita atividade pra casa, a gente não tem tempo. As atividades deviam ser feitas tudo em sala (Lindinha, 3º ano, setembro/2019).

Por que não coloca só provas? Porque quem é aluno de Proeja não tem tempo para trabalhos, coloca prova (Orquídea, 3º ano, setembro/2019).

Coisa que professor não entende. Quem tem filho, não tem como. E quem tem filho pequenininho? (Ana, 3º ano, setembro/2019).

Ah, são professores solteiros, que nem filho tem, viu? (Florzinha, 3º ano, setembro/2019).

Tinha professores que passavam um monte de atividades. Você se lascava pra fazer as atividades e depois não corrigia uma atividade (Lindinha, 3º ano, setembro/2019).

Geralmente quem faz isso é das matérias de ensino médio. As técnicas não fazem isso com a gente. Acho que algumas pessoas vão achando difícil [refere-se aos estudantes que deixaram o curso], professores passavam muita atividade pra casa. Eu lembro que eu tinha que fazer lá no serviço, aí eu tinha que imprimir coisas (Helena, egressa do curso em 2019, setembro/2019).

Arroyo (2000) ressalta que a escola e a docência podem ser mais humanas diante da realidade da EJA. O processo de aprendizagem precisa estar em sintonia com o princípio humanizador, estabelecendo a interação entre a comunidade escolar.

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas [...] para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente (ARROYO, 2000, p. 64).

Outros aspectos mencionados pelos estudantes como obstáculos para a permanência na instituição dizem respeito à distância do Câmpus, localizado em região periférica da cidade, e ao horário de término das aulas (22h30).

A dificuldade que eu enfrentei até uns dias atrás foi a distância. Moro super longe (Flávia, 1º ano, setembro/2019).

Arroyo (2017, p. 21) nos alerta que é preciso considerar esses estudantes em seus “itinerários-viagens-passagens do trabalho para EJA”. São trajetos de vida, trajetos humanos, que necessitam de atenção. Segundo o autor:

Essa experiência de Passageiros da noite, do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida mais justa dá todo o significado radical, político e pedagógico à educação desses educandos e à docência. Para entender seus significados será necessário começar a vê-los como passageiros, continuando passagens iniciadas bem cedo, na infância. Mas de onde, para onde? Por que e para que ou na espera de quê? Caminham pelo direito à educação.

As narrativas dos estudantes se coadunam com a ideia do autor. São falas que revelam os percalços vivenciados enquanto “passageiros da noite”.

Eu tinha que vir de ônibus. Pegava o ônibus das 18h00, pra chegar aqui 18h30, pra não chegar atrasada. Aí, eu tentei vir de carro, mas como é muito longe, gasta muito combustível (Helena, egressa do curso em 2019, setembro/2019).

As assimetrias sociais tornam-se evidentes no discurso de Helena. Sua narrativa desmascara e escancara a desigualdade social. O fato de depender do ônibus para chegar à escola nos mostra o lugar de fala dessa estudante. Essas assimetrias, assim como a assimetria de gênero, também podem ser observadas em mais discursos, e que revelam outra dificuldade dos estudantes: o horário de término das aulas.

Para quem tem que acordar cedo [para ir trabalhar] (Pessoa Interessante, egressa do curso em 2019, setembro/2019).

Meu marido perguntava: “*mas você tá vindo da escola a essa hora*”? Eu falei: “*é, lá solta 22h30*”. Ele não acreditou (Florzinha, 3º ano, setembro/2019).

Ao considerarmos o perfil dos estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis, trabalhadores, negros, pobres e, em sua maioria, mulheres, compreendemos a insatisfação com relação ao horário de término das aulas.

O questionamento do esposo de Florzinha sobre o horário de saída da escola, demonstra a desconfiança do cônjuge. E, por mais uma vez, a estudante precisa esclarecer a situação para dar continuidade ao seu projeto de vida, mesmo o marido não acreditando. Trata-se de um comportamento normatizado socialmente, perceptível nas relações de gênero.

Como trabalhadores, precisam “acordar cedo” para exercer suas atividades remuneradas (doméstica, faxineira, balconista, serralheiro etc.). Portanto, sair às 22h30, pegar um ou dois ônibus para chegar em suas casas, é um dos motivos da desistência desses estudantes. Florzinha nos aponta isso quando traz, em sua fala, o porquê dos colegas terem desistido.

Desistiu, porque era muito longe. Questão do horário também, todo lugar solta 22 horas ou 22h30, muito tarde (Florzinha, 3º ano, setembro/2019).

Ainda considerando os óbices presentes no cotidiano dos estudantes do Proeja, observamos, por meio de excertos das narrativas, a discriminação experienciada e vivenciada por esses estudantes dentro da instituição de ensino.

As falas dizem respeito ao sentimento de não-pertença dentro da instituição. Acontecimentos corriqueiros no âmbito educacional revelam a relação da comunidade escolar com os estudantes do Proeja.

Quando tem eventos e mistura a gente com o ensino superior, a gente é exposto, coisa que não precisava (Orquídea, 3º ano, setembro/2019).

A gente é excluído, a gente é tratado igual cachorro (Lindinha, 3º ano, setembro/2019).

As estudantes do 3º ano, demonstraram indignação diante do tratamento dos estudantes do Ensino Superior para com os do Proeja. Orquídea considera uma exposição desnecessária juntar os estudantes do noturno (dois cursos superiores e o Proeja) para eventos, isso porque percebe a exclusão dos alunos do Proeja pelos estudantes dos cursos superiores, situação confirmada na fala expressiva de Lindinha.

Nessa perspectiva, os depoimentos sobre a discriminação no Câmpus continuam:

Teve a criação do Centro Acadêmico aqui (Câmpus) no noturno. Aí eu senti que fizeram um menosprezo. Mas também eu falei assim: "*Proeja tem muita gente inteligente*". [...] Quando a diretora deu espaço pra falar [...] eu ergui a mão e falei: "*se vocês quiserem sugestões de como melhorar a instituição, fale com a gente. Porque no Proeja tem muita gente inteligente e tem muitas ideias, o que não falta é ideia. Ganhei um concurso para dá valor ao IF. O que vocês fizeram? Nunca fizeram. Porque eu já ganhei uma menção honrosa de química e isso valorizou mais o Proeja, estou no Proeja, e aí?*" [fala direcionada aos alunos do superior]. [...] Eu falei assim para os que estavam na reunião: "*vocês não vestem a camisa do IF. Nós temos que vestir, eu visto a camisa do IF, você vestem?*" Então, eu acho assim, Proeja são pessoas cultas e não sabem, não tiveram chance de estudar. Os alunos do superior não entendem de nada, só pensam que o fato de estar em um curso de licenciatura ou TADS<sup>18</sup> podem ter um nível intelectual superior (Girassol, 2º ano, setembro/2019).

[...] na eleição do Centro Acadêmico, a menina representante disse assim: "*bom, eu quero lembrar vocês que vocês não fazem parte do currículo*". Nisso estava todo mundo lá [reunião para a criação do Centro Acadêmico]. Eu e a Girassol que falamos (Beck, 1º ano, setembro/2019).

Nas narrativas seguintes, notamos que esse sentimento de não-pertença à instituição é destacado, ou seja, a exclusão é percebida em outras situações. Trata-se de acontecimentos que reafirmam que o Proeja não tem um lugar na instituição e que por vezes é esquecido.

---

<sup>18</sup> Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

Por que não veio chamar a gente pra participar do desfile do 7 de setembro? Por que que não arruma um tempinho, uma roupinha bonita pra nós [refere-se à comissão organizadora para os preparativos do desfile de 7 de setembro do Câmpus]. Só quer que a gente vem aqui pra ajudar a fazer as coisas, pra dizer que é do IF. A gente também é aluno. Quando tem oficina ou alguma coisa, vem aqui só perguntar, meio que por perguntar. Não vem aqui um professor empolgado: vamos, eu vou ajudar vocês a fazer isso aqui, não vem (Florzinha, 3º ano, setembro/2019).

[...] no dia que teve o “arraíá” deles [refere-se à festa junina organizada pelos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do período matutino], eles estavam vendendo ingressos. Estava eu e a Taiana, para ser voluntária, você tinha que pagar 10 reais pra você trabalhar. [...] o que eu mais queria era participar da dança de São João. [...] ninguém passou nas nossas salas convidando, para ver se alguém do Proeja queria se disponibilizar para dançar [...]. Ninguém! [...] E eu estava com tanta coisa na cabeça [...]. Nossa, meu Deus! E ninguém chamou. Então assim, o Proeja é desse tamanhinho, mas cutuca nele que só sai joia, desse jeito. (Girassol, 2º ano, setembro/2019).

Fica evidente como os estudantes do Proeja, sentem-se estigmatizados por fazerem parte da EJA. Em seus relatos, trazem a percepção de serem vistos como incapazes, como aqueles que fracassaram na sua trajetória escolar e que agora, como estudantes do Proeja, se sentem rotulados como de segundo escalão, ou seja, submetidos, hierarquicamente, a se enquadrarem ao *statu quo* instituído por uma sociedade dogmática.

Se tomarmos como referência a missão do IFMT “Educar para a vida e para o trabalho” e o que prescreve como sua função social, a centralidade na “concepção de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação”, percebemos que a intencionalidade de uma educação voltada não só ao mercado de trabalho é contemplada no Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2019) do IFMT. Contudo, é preciso estarmos atentos se a prática nos Câmpus condiz com essa intencionalidade, ou seja, se as construções e reformulações dos PPCs consideram o aspecto humanístico previsto no PPI:

A práxis, na perspectiva de uma instituição de formação profissional e tecnológica, assume uma dimensão central, pois como questiona Manacorda (2010), “quem ainda ousa separar ensino e educação, ensino e trabalho”? Para ele este é um processo natural e contraditório, mas que só é possível quando compreendido como uma etapa para a humanização e dignificação do sujeito pela possibilidade de liberdade de escolha e de desenvolvimento de todas as suas potencialidades criadoras. Trata-se, então, da formação do sujeito omnilateral. Ou seja, a formação do homem para atingir a sua plena capacidade produtiva, de consumo e prazeres, onde o gozo dos bens materiais e espirituais deve ser considerado. Algo que hoje o trabalhador tem estado excluído, em virtude da forma como está organizado o trabalho na sociedade capitalista (IFMT, 2019, p. 45-46).

As narrativas sinalizam que esses preceitos são pouco considerados quando se trata do ensino voltado ao Proeja. Aspectos como o currículo, prática pedagógica, condições de acesso à Assistência Estudantil, organização do sistema de ensino (sistema anual), horário de término do curso e discriminação dentro da instituição são indícios de que não há um processo dialógico para a compreensão das vulnerabilidades desse público na instituição.

É mister problematizar quais são os aspectos que têm sido priorizados na construção ou reformulação de um curso para o Proeja. São consideradas as vulnerabilidades, as assimetrias, as trajetórias de vida, as expectativas e os anseios dessas pessoas jovens e adultas trabalhadoras? Ou a preparação qualificada para o trabalho, ou seja, atender às (supostas) necessidades do mercado de trabalho têm orientado as escolhas institucionais?

A não observância da realidade do público do Proeja resulta no sentimento de não-pertença dos estudantes ao espaço escolar, como foi possível apreender nas narrativas. A escuta acurada dos estudantes e a consideração de suas vulnerabilidades pode constituir um caminho mais seguro para possíveis assertivas no processo de aprendizagem e na condução do curso, contribuindo para o ingresso, permanência e conclusão do curso.

Para Freire (1989), a dialogicidade considera a atuação do estudante no processo educativo. Em um processo dialógico, fala-se **com** e não **para** o jovem e adulto.

Nesse sentido, contrapondo a educação bancária à educação libertadora, Freire nos propõe a refletir sobre o eu antidialógico (educação bancária) e o eu dialógico (educação libertadora) e sobre a prática educacional dentro do ambiente escolar. Segundo o autor:

[...] a prática educacional dialógica e democrática implica estabelecer ações concretas que permitam a participação do outro no processo educativo. Quem apenas fala e jamais ouve; quem 'imobiliza' o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia (FREIRE, 1989, p. 30-31, grifo do autor).

Nas narrativas aqui trazidas dos estudantes são perceptíveis os descompassos na prática pedagógica: relatam que em alguns componentes curriculares os docentes reproduzem o conteúdo que é ministrado aos estudantes adolescentes nos cursos do período diurno do Câmpus. O processo de aprendizagem que se intenta estabelecer em sala de aula pode não condizer com a realidade dos estudantes do Proeja, se os docentes falam **para** e não **com** esses estudantes.

Assim, de acordo com Freire:

Se sou um professor aberto, com sonho democrático, devo, em certo momento, falar ao educando, mas toda vez que eu falo ao educando, eu devo estar preocupado em transformar o meu falar ao educando em falar com o educando [...]. Esse exercício de falar a falar com implica necessariamente aprender a escutar. Há um momento em que o educando precisa escutar o educador, mas há um momento em que o educador precisa escutar o educando e há momentos em que os dois se escutam entre si (FREIRE, 2004, p. 157).

As singularidades do Proeja não coadunam com as da modalidade “regular” de ensino. Ter consciência da pluralidade de saberes, histórias de vida e vivências desse público pode ser um começo para a prática pedagógica em sala de aula. Quando a interação docente-estudante é estabelecida num contínuo processo de escuta sensível “exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façam” (FREIRE, 1996, p. 34).

No contexto da EJA, o docente precisa desprender-se de identidades pré-estabelecidas no campo educacional. É imprescindível que o docente permita-se adentrar em um mundo diferente do que está acostumado, sair de sua zona de conforto e partir para novas possibilidades de docência.

A formação continuada para docentes constitui um caminho necessário e produtivo para o êxito no processo de aprendizagem dos estudantes do Proeja. Ainda mais pelo fato do Proeja ser a integração do Ensino Médio com o Técnico/Profissional, em que parte do quadro de docentes, os que ministram as aulas correspondente ao núcleo profissionalizante, não possuem a formação pedagógica, ou seja, a licenciatura.

Assim,

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem

chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué (FREIRE, 2006, p. 45).

A interrupção do percurso escolar dos estudantes do Proeja é marcada por diversas histórias de vida, como pudemos apreender pelas narrativas. Cada história de vida representa, também, um sinal de recomeço em sua trajetória educacional.

#### **4.1.3 Eixo 3 - Especificidades motivacionais para o retorno aos estudos e perspectivas futuras**

Neste eixo, traremos as narrativas suscitadas pelas questões-tema “Quais foram as motivações para voltar a estudar e ingressar no Curso Técnico em Administração – Proeja do Instituto Federal Câmpus Rondonópolis?” e “Considerando sua trajetória de vida e as experiências vivenciadas no Curso Técnico em Administração, quais suas percepções sobre o Câmpus Rondonópolis?”.

Nos relatos de quatro estudantes mães, os filhos são apontados como motivação para continuar os estudos. São mulheres que expressam os sentimentos de tantas outras que retornam aos estudos em busca de proporcionar uma vida mais digna aos seus filhos, que se esforçam em procurar meios para se adequarem a realidade educacional dos filhos, com intuito de acompanhá-los em sua escolarização.

Voltei a estudar por necessidade mesmo. A questão de ensinar o filho também. Tenho um filho de 12 anos que está na sétima série. Ele chega em casa, e tem coisas da escola para fazer que eu não aprendi ainda (Estrela, 1º ano, setembro/2019).

[...] poder ajudar meus filhos, para [...] poder orientar meus filhos. Eu tenho um filho de 25 anos agora e eu estou lutando para ele conseguir uma faculdade para ele não passar o que eu passei (Bela, 2º ano, setembro/2019).

E o que mais me motivou foi quando eu comecei [ingresso no IFMT], que eu vi que era umas coisas diferentes que, assim, não era nada que eu pensava. E aí eu comecei a gostar, e foi mais por meus filhos, foi o que mais [me] incentivou (Angelina Jolie, 2º ano, setembro/2019).

Em narrativas anteriores, observamos que as assimetrias de gênero trazem limites sociais à vida das estudantes do Proeja. A busca dessas mulheres para se emanciparem em uma sociedade patriarcal, que tende a excluí-las e marginalizá-las, se torna corriqueira. Percebemos que o retorno aos bancos escolares constitui outra

forma de expressão de liberdade e independência dessas estudantes, impulsionadas, agora, por algo que as sensibilizam: os filhos.

Os filhos, como motivação para esse retorno, explicita o anseio de proporcionar a eles uma realidade diferente da qual vivenciaram em sua infância e juventude.

Hoje eu vejo que, assim, quando eu vou sair com a minha mãe, eu vejo ela, a minha mãe treme para assinar o nome dela, sabe? Porque ela não tem estudo, então isso me dói e eu não quero que meus filhos passem por isso. Porque como que eu vou instruí-lo o filho se eu não entendo nada. [...] Eu falo para o meu [filho] de 13 anos: “*eu não tive condições de ajudar meu filho mais velho fazer uma faculdade, mas você vai, por você eu vou lutar até o fim*”. [...] Eu tinha certeza que a minha mãe também queria isso, mas ela não... [Momento de muita comoção. A estudante chora e os que estavam ali também se sensibilizam] não tinha entendimento, é outra realidade (Bela, 2º ano, setembro/2019).

Meu filho de doze anos, hoje, ele que me empurrou para escola. Eu estava vendo as fotos da formatura das meninas [foto das egressas do Curso Técnico em Administração na Modalidade Proeja que ocorreu no mês de agosto de 2019], aí eu disse: “*Nossa filho! ficou muito bonito, né?*” Ele disse: “*Ficou mesmo*”. Depois chegou a hora de ir para escola, eu falei: “*estou tão desanimada pra ir para escola, acho que não vou hoje não, hein*”. Ele falou assim: “*Não? Mas você não estava vendo agorinha as fotos, e você não vai pra escola? Você não pode desistir!*” (Estrela, 1º ano, setembro/2019).

O ponto fraco são os filhos, vai sempre ser o nosso ponto fraco. Porque minha filha mesmo vira para mim e fala: “*mãe, eu quero ser igual a senhora. Eu acho tão legal a senhora desenhando, mãe. Escrevendo, mamãe, eu acho tão bonito!*” E ela senta do meu lado para ver minhas tarefas, para perguntar que letra é aquela, o que significa tudo isso. Então eu vi que isso já vai encaminhando ela. (Girassol, 2º ano, setembro/2019).

Desta forma, percebe-se que “não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão” (ARROYO, 2005, p. 227). Essa situação tornou-se tão marcante na vida dos estudantes do Proeja que não querem que seus filhos sofram as mesmas angústias, a discriminação e o preconceito por fazerem parte da EJA. Lutam para serem exemplos para seus filhos, como nos diz Girassol: “O ponto fraco são os filhos, vai sempre ser o nosso ponto fraco. Porque minha filha mesmo vira para mim e fala: “*mãe, eu quero ser igual a senhora*”.

No decorrer da conversa, outros assuntos relacionados às motivações para o retorno à escola foram surgindo. Alguns relatos dos estudantes nos dão indícios de como o IFMT é percebido pela sociedade e o mercado de trabalho. Essas narrativas revelam a valoração positiva da instituição no meio social e no mercado de trabalho,

constituindo, possivelmente, numa importante motivação de continuidade dos estudos.

Por mais que eu não tenho intenção de ir para o mercado de trabalho, mas em qualquer canto que você chegar e falar: “*me formei no IF*” é bom, já tem peso. O peso da instituição já te emprega, praticamente. Eu trabalho no setor administrativo de Unidade Escolar e é uma área que muito me encanta, antes mesmo de entrar no curso. Depois que eu conheci a ementa do curso, passei a me interessar mais por ele (Flávia, 1º ano, setembro/2019).

Por causa do futuro mesmo e da necessidade de fazer o ensino médio para entrar para o mercado de trabalho (Isabela, 1º ano, setembro/2019).

A busca por uma melhor inserção no mercado de trabalho constitui, também, a pretensão motivacional pela procura da EJA integrada à educação profissional no IFMT Câmpus Rondonópolis.

As narrativas evidenciam que os estudantes consideram o IFMT como oportunidade de ensino de qualidade. O curso técnico é importante para esses estudantes, mas a busca por uma formação com qualidade no ensino médio torna-se o objetivo central para o público do Proeja.

O que motivou mesmo foi buscar o conhecimento atualizado. Na época que eu entrei no ensino médio não tinha Filosofia, Sociologia. A primeira aula de filosofia eu falei: “*gente, o que é isso?*” (Flávia, 1º ano, agosto/2019).

Sabe o que tá puxando aqui na memória, que minhas duas cunhadas, um cunhado e minha sogra, na primeira vez que eu fui na casa da mãe da minha mulher, eles estavam conversando entre si e eu não sabia o que fazer, o que falar. Eu não tinha diálogo para conversar com eles. Eu tinha a quinta série. Aí eu pensei: eu tenho que voltar a estudar, com ensino de qualidade. Hoje, pode falar qualquer assunto comigo (Melquisedeque, 1º ano, agosto/2019).

Eu até presenciei, assim, na família: “*Ah, técnico, você está três anos fazendo curso técnico?*” Eu falei: “*não é nem tanto pelo técnico, mas é que eu estou adquirindo ensino médio junto com o técnico*”. Isso pra mim já é uma vantagem enorme do que ter que ir lá fazer umas provas que você termina no mesmo dia e já passa de ano. Você sai de lá parecendo um burrinho, porque não adianta ter seu certificado de ensino médio e não saber nem o que ensinou. Eu queria aprender um pouco (Lorena, egressa do curso em 2019, setembro/2019).

Os professores [do IFMT] ajudam e são bem atualizados. Querendo ou não você está aqui dentro, mas você não está fazendo ensino médio, você está fazendo tipo uma faculdade, porque eles passam um conteúdo que é muito maior do que só uma escola. Eu não queria estudar só em uma escola pública, eu queria uma escola diferente, porque senão eles te passam aquele conteúdo fraquinho, o básico. Eles [professores do IFMT] te ajudam, a tecnologia é diferente. É um nível a mais de aprendizado (Taiana, 2º ano, setembro/2019).

Quando eu vim para cá (IFMT), também por não conhecer a instituição e não saber o que era Proeja, eu pensei assim: deve ser um trem de uma hora só por noite. A verdade foi essa, eu mesmo tinha essa mentalidade. Deve ter umas duas horinhas lá, de qualquer coisa. Mas não, o negócio aqui é feio, o negócio aqui é forte, o negócio aqui pega (Beck, 1º ano, setembro/2019).

Olha, eu não esperava assim, em questão de matéria. Eu fui conhecer filosofia agora. Eu tinha que entender, eu não sabia nada de filosofia. Ainda não sei, mas estou me habituando a filosofia. A questão de matérias que aumentaram daquele ensino médio passado. Não tem nada a ver com esse ensino médio de agora. E é muito bom! É esforçado, puxado, mas é uma coisa que a gente tem que aprender, né?! Então é necessidade, eu acho que tudo que eles passam aqui é necessário de aprender mesmo (Estrela, 1º ano, setembro/2019).

A temática sobre o processo de aligeiramento dos estudos para a EJA no Brasil ganha espaço na roda de conversa. Em contraposição ao ensino de qualidade que encontram no IFMT, alguns estudantes expressam a fragilidade de se fazer a EJA em períodos reduzidos.

A EJA diminui carga horária, dias de aula, o ano. Eu fiz quatro anos dentro de dois e na sexta-feira não tinha aula. É só de segunda a quinta. Das 19 às 22 horas [refere-se ao seu ensino fundamental na EJA] (Melquisedeque, 3º ano, setembro/2019).

Eu fiz a EJA na Escola Alfredo Marien (Pessoa Interessante, egressa do curso em 2019, setembro/2019).

Minha mãe fez esse EJA aí, que é um absurdo. Não sei se é EJA que fala, mas só sei que ela terminou primeiro que eu. Ela escreve tudo errado, fico com dó. Falo: “*mãe, a senhora já tem ensino médio completo e escreve desse jeito*” (Lorena, egressa do curso em 2019, setembro/2019).

O Brasil está atrasado, ele só passa as pessoas de série (Orquídea, 3º ano, setembro/2019).

Observa-se, nas narrativas, que os estudantes apreendem que obter só o certificado de conclusão do ensino médio não é suficiente. Percebem que compreender o mundo e seu campo de conhecimento é algo maior do que um simples papel comprobatório de finalização de etapa escolar. Portanto, depreendem os arranjos políticos e pedagógicos que norteiam a EJA no Brasil.

[...] encontramos uma visão aligeirada da prática pedagógica, justificada pelo fato de que os alunos jovens e adultos não requerem o domínio de conhecimentos mais complexos e aprofundados, mas tão-somente a certificação (RUMMERT, 2006, p. 137).

Esse modelo de educação precária e aligeirada torna-se ineficaz diante do público heterogêneo da EJA. É preciso considerar o universo diversificado de saberes

dos estudantes da modalidade, suas características sócio-histórica-culturais, tanto nas implementações de políticas públicas para atendê-los como nas ações pedagógicas. Para Rummert:

[...] permanece no âmbito das políticas públicas educacionais a visão do aligeiramento e do encurtamento dos tempos de ensinar e de aprender. A garantia da certificação vem movendo as práticas de EJA em contraposição aos processos libertadores de educação de jovens e adultos (RUMMERT, 2006, p. 153).

Durante as rodas de conversa com os estudantes, motivei-os a falarem sobre suas percepções com relação ao Campus Rondonópolis, considerando, sobretudo, sua trajetória de vida e as experiências vivenciadas no Curso Técnico em Administração.

As narrativas trazidas destacam a qualidade do corpo docente, o apoio da equipe pedagógica, bem como o Proeja como perspectiva de novas oportunidades para o futuro.

Pra mim, os professores são muito bons. O espaço do IF também é muito agradável. Eu fico orgulhosa, porque, *“nossa, eu sou do IF!”* O que me surpreende é o nível dos professores, a qualidade deles. Tem alguns professores que falam e as coisas vão lá para seu cérebro, eles são muito bons (Orquídea, 3º ano, setembro/2019).

[...] quando você chega aqui [IFMT] parece que todos os problemas ficaram lá no portão. Você vê os professores te abraçando, cuidando de você, como se fosse filho. Cuida como se a gente fosse criança e até aquela troca de conhecimento de história [histórias de vidas], você para e pensa que é só você que já sofreu. Minha professora de biologia fala que ela cresceu em um canavial, acho que eram em 8 filhos e o pai dela fazia de tudo para todos estudarem, hoje são todos formados. O professor de Administração II também me ajuda. Todos os profissionais. Quando a gente olha assim, parece que a gente já vê o ponto final. Só que quando você começa a estudar, você para e pensa: *“poxa, eu posso chegar”* e o que mais me motiva é isso, o fato deles acreditarem muito mais do que a gente mesmo pode acreditar. Teve um professor que falou: *“você tem potencial!”*. Eu nunca esqueço. Isso, para mim, é algo que me marcou, você tem potencial, você vai longe! Às vezes, me olho no espelho e eu me sinto tão pequena, tão incapaz que eu penso: *“será que isso tá certo? É tanta luta”*. Mas parece que vem uma luz no fim do túnel que vai apagar o fogo. Eu mudei muito. A Girassol de quando iniciou e a Girassol de hoje. Eu já melhorei bastante, pretendo mudar cada vez mais (Girassol, 2º ano, setembro/2019).

É um conjunto completo, é assim: aqui [FMT] tem assistente social, tem psicóloga, tem preparo para chegar e acolher o aluno, para te preparar pra o mercado de trabalho. Aqui você sai com uma profissão, você não sai com ensino médio básico, você sai com uma profissão e infelizmente as pessoas não enxergam e eu fico angustiada em ver tantos alunos necessitados. [...] E assim, você olha na instituição de ensino, é o nosso suor que tá aqui, é do nosso trabalho que ela existe, e a própria população não dá valor. Falam que

tem que melhorar a educação, mas será que onde tem educação as próprias pessoas dão valor a essa educação? [...] E aqui [IFMT], olha o tamanho disso daqui. Gente! E as pessoas não dão valor. Eu acho que nem alunos da Vila Mineira [bairro em que está localizado o IFMT]. Eu falo que aqui é uma mina de ouro, porque é muito conhecimento. O ensino de cada professor tem sua importância, o que eles têm de ensinamento, de conhecimento para nos passar, e que poderia ser passado para muitas outras pessoas e ninguém dá valor (Girassol, 2º ano, setembro/2019).

Nas narrativas, as palavras-chave para reflexão são **esperança e perspectiva de vida**:

Diria que estou em processo de metamorfose. Processo de mudanças na vida, que muitas vezes são doloridas. Mas sei que haverá um grande resultado. Para mim, hoje é um privilégio fazer parte do Proeja. Sabe, hoje uma coisa eu entendo: eu posso dizer que eu aprendi muito mais do que no ensino médio, sabe por quê? Porque o Proeja significa necessidade. No ensino médio hoje [refere-se ao Ensino Médio “regular”] nem todos estudam como uma necessidade, visam como uma obrigação. E aqui [Proeja] não é obrigação, você não é obrigado a vir estudar, você é adulto. Eu não moro mais na casa de pai, nem de mãe, eu já sou casada, tenho os meus filhos. Eu poderia muito bem estar dentro de casa, seguir a minha vidinha normal. Mas o Proeja te prepara, na necessidade, pra vida e futuro. Isso é o que eu penso. Porque para você estar aqui é uma necessidade, não é uma questão de vaidade, é uma questão de necessidade. Então, o Proeja para mim, hoje, é a maior necessidade, porque é daqui que eu vou gerar frutos, para lá na frente dar para meu marido e para meus filhos. Se eu der um futuro melhor pra eles, vai ser daqui (Girassol, 2º ano, setembro/2019).

O estudo faz a gente crescer cada vez mais. Cada dia uma aprendizagem. Para gente é importante ter esse contato com o mundo diferente do nosso (Taiana, 2º ano, setembro/2019).

[...] agora eu digo: tá aqui, fiz o Curso Técnico em Administração. Aprendi muito? Aprendi demais! Muita coisa mesmo. Hoje eu tô fazendo faculdade em Recursos Humano (RH), é EaD, só pra não ficar parada. Eu não tô tendo dificuldade nenhuma, Vivi. Sabe o que é nenhuma, nenhuma. Eu fiz a prova lá, já gabaritei. Se eu falar que assisti as vídeo-aulas da faculdade, eu tô mentindo. Eu começo a assistir aquele trem lá e começa a me dar um sono, eu não consigo assistir. Daí eu vou fazer as provas lá. Gente! Não tem nada que eu não tenha visto aqui (IFMT), eu pego as provas lá e penso: isso aqui eu já sei. Agora mesmo a gente saiu de uma disciplina de empreendedorismo e tá entrando em metodologia científica. Gente, eu vi metodologia científica aqui (IFMT), todas as matérias que eu estou vendo lá, eu já vi aqui. Nada que tô vendo lá é um bicho de sete cabeças. Já tem um pessoal [estudantes do curso da faculdade de RH] que tá lá, que vive falando: “*nossa que negócio difícil, nunca vi isso, nunca ouvi falar*” (Helena, egressa do curso em 2019, setembro/2019).

A narrativa a seguir de Melquisedeque traz sua percepção do que é estar no IFMT enquanto estudante do Proeja. No momento em que se pronunciou, um clima de comoção, tanto por parte do estudante quanto dos demais colegas da turma, que se sensibilizaram com sua fala, se instaurou na roda de conversa.

Ser aluno do Proeja no IFMT é a realização de um sonho. Eu só quero que Deus, com sua infinita bondade, deixe minha mãe me ver formar (Melquisedeque, 3º ano, setembro/2019).

Esse sonho traduz a realidade de muitos que estão no Proeja. A concordância dos que estavam presentes na roda de conversa, por meio de gestos com a cabeça e lágrimas nos olhos, revelam como o sonho e a esperança são fatores que os impulsionam a voltarem à escola.

À luz do discurso freiriano, esperança traduz-se em uma ideia de movimento, contrária a imagem estática de que muitos a percebem. Esperança, portanto, não é “espera”. Assim, para Freire:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1992, p. 47).

Os jovens e adultos do Proeja veem na educação uma maneira de transformar seu contexto histórico de abandono e exclusão. Por isso, conhecer sua trajetória de vida é de suma importância para a escola. Saber os anseios e os sonhos que almejam alcançar são peças fundamentais para a efetivação do processo educativo desses estudantes. Nada melhor que conhecê-los para traçar caminhos pedagógicos que possam modificar paradigmas sociais assimétricos, que os oprimem e silenciam.

Neste sentido,

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica (FREIRE, 1992, p. 16).

Ao observarmos nas falas dos estudantes sua realização em fazer parte do IFMT, fica evidente uma das perspectivas de futuro: o ingresso na faculdade. A meta é terminar os estudos no IFMT para ingressar em um curso superior.

Eu dei uma analisada no tempo e falei: “*eu quero fazer uma faculdade e eu não estou preparada para entrar em uma faculdade, devido eu ter ficado 8 anos sem estudar*”. Então comecei tudo no começo de novo [a estudante já tem Ensino Médio] (Helena, egressa do curso em 2019, setembro/2019).

[...] Eu coloquei uma meta pra mim, que era pra mim fazer a faculdade na instituição Federal [...] (Girassol, 2º ano, setembro/2019).

Eu não optei pela faculdade [Flávia já possui o Ensino Médio], porque eu sempre quis fazer um curso na federal e eu não estou preparada para fazer, para entrar na UFMT. Então eu preferi fazer um curso técnico primeiro para ter mais experiência, ter mais conhecimento para então falar nossa agora eu consigo entrar na UFR. Para mim é melhor ir de passo-a-passo, porque se eu for de uma vez e não der certo a decepção é maior. [...] Exercendo a profissão dentro de uma secretaria, eu vi a necessidade de aperfeiçoar meus estudos, mas depois de tanto tempo parada de estudar como tentar o Enem, que é tão complexo, né? Como ingressar na faculdade? Aí eu falei: “*bom, agora eu vou voltar a estudar, pegar um pouquinho do que é atual, do ensino atual para ingressar na faculdade de administração, porque o conceito do IF é muito bom*”. A gente sabe que é muito bom, em qualquer canto (Flávia, 1º ano, setembro/2019).

Eu sempre quis estudar, sempre quis aprender o novo. Foi só abrir a portinha que eu voei [refere-se ao momento que o marido a deixou]. Eu quero mais e não quero parar não. Quero fazer uma faculdade (Orquídea, 3º ano, setembro/2019).

Eu vou estudar 8 anos ainda, porque tem cinco anos da faculdade. Acho que a gente falha quando aquilo que a gente não faz, coloca em cima dos filhos para fazer o que a gente queria (Melquisedeque, 1º ano, agosto/2019).

Então, quando eu decidi, mesmo com o ensino médio, regressar aos estudos, eu falei pra ele [esposo] que era um curso técnico. “Mas pra quê? Já é concursada, já tem diploma. Para que você vai estudar mais? Não precisa” [reproduz a fala do esposo]. Eu quero mais, eu quero uma pós, um mestrado, doutorado, sei lá, eu quero estudar. Eu não quero essa vida de casa, dia e noite. Só trabalho, casa, filho, cuidar de marido, não é comigo não. Eu quero estudar. Ele ficou bicudo uns meses (Flávia, 1º ano, agosto/2019).

Quero aqui finalizar este terceiro eixo com a fala de uma estudante egressa do Curso Técnico em Administração - Proeja do ano de 2019. É um discurso que nos mostra como a assimetria social está entranhada num sistema opressor, do qual os estudantes do Proeja padecem.

Uma vez surgiu a oportunidade de eu fazer o ProJovem<sup>19</sup>. [...] terminei o ensino fundamental aqui em Rondonópolis, depois de seis anos que eu fui terminar o fundamental. Aí surgiu essa oportunidade [Ingressar no IFMT]. Quando alguém chegava no ônibus, meu coração chega tremia quando a pessoa chegava no motorista e falava “*passé livre estudante*”. Eu queria isso para mim. Eu quero mostrar para o motorista que eu sou estudante. Eu também quero ser estudante. Para mim era um sonho poder mostrar para o motorista a minha carteirinha e falar para ele: “*estudante*”. Para mim foi um sonho realizado quando eu pude mostrar a minha carteirinha e falar estudante. Pode ser algo pequeno, mas para mim era grande. Eu estava com 28 anos quando eu entrei no ProJovem. O impacto é muito grande quando você é estudante. Como tinha que passar dentro da universidade [UFMT] quando a gente vinha do Jardim Europa, toda vez que o ônibus entrava lá dentro eu imaginava eu entrando naqueles corredores. Se eu vir estudar aqui (IFMT) eu ficarei feliz, mas se eu estudar lá (UFMT) para mim vai ser outro sonho realizado. Porque eu tinha esse desejo, desde lá do ProJovem, de fazer uma faculdade na universidade e passar pelos corredores. Quando o

---

<sup>19</sup> Programa Nacional de Inclusão de Jovens ProJovem

ônibus passava por lá eu ficava apaixonada. Se eu conseguir entrar ali [UFMT] vai ser mais uma etapa da minha vida (Margarida, egressa do curso em 2019, setembro/2019).

Na EJA, podemos visualizar o ápice das desigualdades econômicas e sociais. As narrativas dos estudantes do Proeja nos revelam este cenário. O caminho escolar de Margarida é constituído por barreiras que não correspondem a sua incapacidade, ou a sua falta de interesse em estudar, ou sequer diz respeito a uma escolha que lhe foi dada. Se viu diante de uma realidade social em que a desistência escolar não foi uma escolha.

Margarida, mulher negra e pobre, representa as pessoas que integram a EJA e o Proeja. As questões sociais e raciais estão arraigadas a esse público e desconsiderá-las no contexto educacional seria condenar esses estudantes novamente à exclusão. A negritude é marcante no público do Proeja, como nos mostram os dados do levantamento biográfico, e isso torna evidente quais os sujeitos são estigmatizados e excluídos. Nesse sentido, Munanga nos aponta que:

Mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços (MUNANGA, 2000, p. 235).

Mesmo com tantas adversidades, empecilhos e barreiras a serem superadas, Margarida tem um sonho: o de ingressar em um curso superior na UFMT. E como mulher proletária, negra e pobre, o sonho inicia-se em seu itinerário dentro de um transporte público. O anseio de fazer parte daquele espaço universitário, de poder se identificar como *estudante* para o motorista do ônibus e para a sociedade, é grande. No momento de sua fala, seu olhar brilhante e cheio de lágrimas demonstravam o quão era importante poder ser vista e reconhecida como cidadã. Margarida só quer acessar seus direitos de cidadania enquanto pessoa humana que participa da sociedade.

Do ProJovem ao Proeja, Margarida percorre seu itinerário por caminhos que vão constituindo sua trajetória escolar e de vida. E mais uma vez a reflexão de como esses itinerários estão sendo trabalhados no ambiente da escola vêm à tona. Portanto, é preciso:

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos [...]. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres, memória dos atingidos por barragens. Essas são as grandes questões que eles colocam. Mas, quando chegam à escola, ninguém lembra que é atingido pela barragem, que é quilombola, que é do campo, que é do MST, não importa. É simplesmente alguém que está no estágio A, no estágio B, no primeiro segmento, no segundo segmento. (...) O que isso poderia significar para um currículo de EJA? (ARROYO, 2007, p. 17-18).

Nas narrativas dos estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis não encontramos menção sobre elementos de um currículo pensado numa perspectiva dos coletivos que lá circulam, sobre como o currículo é proposto, se as questões do cotidiano do estudante do Proeja aparecem nos arranjos teórico-pedagógicos em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela própria natureza deste estudo, e sem a pretensão de esgotar o tema proposto, cabem neste momento, mais apontamentos do que conclusões, visto que o estudo sobre o objeto desta pesquisa pretendeu trazer reflexões que provoquem o leitor sobre a importância de escutar os sujeitos que estão no Proeja e, a partir dessa escuta, abrir-se para possíveis re-interpretações sobre os aspectos que precisam ser considerados nessa modalidade educacional no âmbito do IFMT a partir da trajetória desses estudantes.

O Proeja, ao congrega três campos da educação, a saber: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos, possui singularidades que requerem atenção e os dados desta pesquisa reiteram o quanto é fundamental que a concepção omnilateral faça parte do processo educativo desses jovens e adultos, considerando, sobretudo, sua emancipação como sujeitos. A pesquisa, ao tangenciar algumas tensões no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, evidencia a atualidade do estabelecimento de uma agenda contra-hegemônica, capaz de romper com o ciclo histórico educacional que prima pela lógica do mercado de trabalho.

As pessoas jovens e adultas que decidem reingressar em uma instituição escolar, mesmo ante as adversidades econômicas e sociais, produzem sentidos sobre este retorno à escola. Percebemos pelas narrativas dos estudantes que fatores como auxiliar e incentivar a escolarização dos filhos, a busca por ensino de qualidade, a possibilidade de avançar até o ensino superior e a boa conceituação do IFMT perante a sociedade são os elementos motivadores para o regresso à escolarização. A educação profissional e tecnológica, embora tenha sido apontada nas narrativas dos estudantes como importante, não constitui a motivação central para esse público.

A partir da análise acerca das narrativas produzidas pelos estudantes do Curso Técnico em Administração – Proeja do Câmpus Rondonópolis, apresentadas no decorrer dos três eixos de análise, e dos dados do levantamento biográfico foi possível apreender as assimetrias raciais, econômicas, etárias e de gênero que segregam esses jovens e adultos dos espaços e tempos escolares.

A escuta dos estudantes nos permitiu apreender suas percepções de vida, de escola, assim como, seus anseios e expectativas de futuro, evidenciando o quanto é

importante a escuta sensível desse público. E é nessa possibilidade de diálogo que as narrativas se constroem e reconstroem, abrindo espaço para que os jovens e adultos do Proeja possam se reconhecer protagonistas de uma história. Segundo Freire (2007, p. 54), a “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Romper com as amarras de uma estrutura opressora e excludente de sociedade é o que Freire insistia em defender em seus vários escritos, e é essa perspectiva que a presente pesquisa pretende compartilhar. O Proeja urge por mudanças que permitam sua inserção em espaços que lhe são negados, as vozes dos que fazem parte do processo educativo do Proeja precisam ressoar e incomodar os arranjos de nossa sociedade excludente.

Enfim, o que dizer do percurso desta pesquisa?

Diante dessa indagação, a certeza de que este estudo não é o fim do percurso, mas sim a continuidade de uma luta pela EJA e pelo Proeja que não deve cessar. Luta pelo direito das camadas populares de ter acesso e permanência à uma instituição educacional de qualidade e de avançar na escolarização.

Esperamos que o estudo aqui apresentado, além de possibilitar visibilidade e voz ao público do Proeja, possa servir de subsídio para a resignificação sobre sua importância ante o cenário das desigualdades educacionais brasileira. Que as reflexões proporcionadas neste trabalho investigativo possam constituir referências para o amadurecimento e fortalecimento do Programa. Passos necessários para uma imprescindível reconfiguração do Proeja na agenda política educacional do Estado.

Conforme prevê a metodologia da Hermenêutica de Profundidade, a partir da síntese entre as narrativas dos estudantes e do contexto sócio-histórico do Proeja, lançamos aqui possíveis reinterpretações sobre as demandas do público que frequenta o Proeja/IFMT, as quais foram elaboradas no formato de proposições, justamente para que outras interpretações e mudanças incidam sobre o Proeja. Tratam-se de apontamentos que decorrem deste estudo e que poderão auxiliar nas construções e reformulações dos PPCs, no maior conhecimento desse público, nas práticas pedagógicas, na interação instituição/estudante e para as necessárias mudanças nas Políticas Públicas voltadas ao Proeja.

### **Proposições para melhoria do sistema de oferta do Proeja e o currículo:**

- Na construção de currículos, considerar o público do Proeja enquanto pessoas que possuem “itinerários humanos”, que fazem parte do seu ser, desde “crianças-adolescentes da sobrevivência” à jovens e adultos que vêm do “trabalho para as escolas, para a EJA” (ARROYO, 2017);
- Construir um currículo para o Proeja que respeite o tempo de aprendizagem de cada pessoa jovem e adulta que o constitui, lembrando que muitos voltaram a frequentar a escola depois de um longo período longe dos bancos escolares;
- Trazer para o Proeja currículos capazes de promover espaços para debates e diálogos, valorizando os cotidianos, as memórias e os saberes dos estudantes. A pedagogia precisa ser compreendida como uma prática cultural e a escola como espaço social sensível à diversidade econômica, social e cultural dos estudantes implicados no processo educativo (GIROUX, 2011);
- Atentar para a importância da equipe gestora, equipe multiprofissional e docentes de conhecerem e participarem do Encontro Nacional da EJA-EPT (Proeja) da Rede Federal, com o intuito de fortalecê-lo, assim como promover cartas abertas, estudos, pesquisas que possam mobilizar o Estado para a (re)construção de Políticas Públicas que garantam ao Proeja um lugar de visibilidade nas agendas públicas, mesmo porque, na atual conjuntura política, a EJA já não possui mais um lugar específico na pasta do MEC, ficando à deriva, sem ações sólidas do sistema educativo para seu fortalecimento;

### **Proposições para o ingresso na instituição de ensino:**

- Considerar no processo seletivo para a oferta dos cursos voltados ao Proeja o longo período que esses jovens e adultos estão fora da sala de aula. Uma das possíveis estratégias seria a utilização do critério de maior idade, garantindo cotas para negros, para a classificação do candidato inscrito, sem a utilização de provas escritas, análise de histórico escolar, etc.;
- Instituir comissão designada especificamente para elaborar estratégias de divulgação do processo seletivo a fim de alcançar maior amplitude de inscritos;

- Disponibilizar suporte material, tecnológico e pessoal para ir ao encontro dessas pessoas jovens e adultas para a divulgação, efetivação de inscrição e encaminhamento da matrícula.

#### **Proposições para a permanência do estudante na instituição de ensino:**

- Prever na Política de Assistência Estudantil da instituição ações direcionadas ao público do Proeja, tendo em vista que sua singularidade requer ações específicas. Na Política de Assistência Estudantil do IFMT, por exemplo, os estudantes são considerados de maneira generalizada e o Proeja não é citado. Nessa esteira, considerar a singularidade desse público implicaria em desvincular o critério que condiciona o pagamento do auxílio estudantil ao percentual de 75% de frequência em sala de aula, tendo em vista que são estudantes trabalhadores, mães e pais, com obrigações familiares que sobrecarregam seu cotidiano e que por vezes não conseguirão estar em sala de aula assiduamente;
- A atuação da comissão de assistência estudantil dos Câmpus, em conjunto com a equipe multiprofissional (assistente social, psicólogo, pedagogo, técnico em assuntos educacionais, intérprete de libras e assistente de aluno), tem um papel fundamental de promover ações voltadas à permanência e êxito dos estudantes do Proeja. Sua ação não se restringe somente à concessão de auxílios estudantis, por isso, ter o conhecimento das legislações previstas na Política de Assistência Estudantil é essencial para a efetivação dos trabalhos da comissão e da equipe multiprofissional.

#### **Proposições para possíveis mecanismos para diminuir a evasão no Proeja:**

- Rever a ideia de que o professor é meramente transmissor do conhecimento. O educador tem a responsabilidade pela construção do conhecimento do estudante, numa dinâmica de autoconsciência da relação de poder presente em seus discursos em sala de aula, a fim de examinar a construção desse discurso e seus impactos sociais (GIROUX, 2011).
- Proporcionar formação específica dos docentes para atuar no Proeja. Diante das singularidades do público do Proeja, é indispensável a formação continuada para

docentes, com o propósito de contribuir para a melhoria dos processos formativos e da prática pedagógica com os jovens e adultos;

- Reduzir a quantidade de atividades para serem realizadas em casa, assim como a proposição de trabalhos em grupo a partir da sensibilidade para o fato de o público do Proeja ser composto por jovens e adultos que não possuem a mesma disponibilidade de tempo que os adolescentes que estudam no período diurno. Portanto, a metodologia em sala de aula precisa contemplar as singularidades e os cotidianos do estudante trabalhador;
- Rever o horário de término das aulas (22h30), visto que o IFMT fica geograficamente muito distante da maioria dos bairros da cidade, delongando sobremaneira o horário em que estudantes trabalhadores, pais, mães, provedores de famílias chegam em casa. É preciso considerar também que a maioria desses estudantes utiliza transporte público, portanto, principalmente as estudantes mulheres, temem sofrer violências no seu itinerário de retorno para casa;
- Priorizar a realização de oficinas, rodas de conversa e assembleias com os estudantes do Proeja e com os docentes como instrumentos permanentes de escuta, diálogo, feedbacks e fortalecimento de vínculos. Seriam espaços reservados para a troca de saberes entre os estudantes do curso, outros destinados aos docentes e momentos de interação entre estudantes, docentes e equipe gestora da instituição;
- Conhecer as perspectivas futuras dos estudantes, por meio de rodas de conversa e atividades que proporcionem momentos abertos ao diálogo, com o intuito de promover ações para integrar esses estudantes aos espaços que dificilmente lhes são acessíveis, como as universidades federais;
- Inserir os estudantes em projetos de extensão e pesquisa, assim como incentivá-los a participar em eventos dentro e fora da instituição, proporcionando a visibilidade do Proeja na instituição de ensino;
- Proporcionar amparo e acolhimento às necessidades educacionais e possíveis encaminhamentos para o enfrentamento de dificuldades econômicas, emocionais, sociais, etc. Para tanto, é fundamental que o público do Proeja receba acompanhamento prioritário, ativo e constante da equipe multiprofissional da instituição de ensino.

Feitas as proposições que entendemos cabíveis até o momento, deixamos para o final uma reinterpretação sobre o Proeja que consideramos fundamental. Ao explorarmos os dados biográficos dos participantes da pesquisa, apreendemos que, majoritariamente, o público do Proeja do Câmpus Rondonópolis pertence à categoria racial de negros (74%), são trabalhadores, mães e pai, e que, em sua maioria, possuem a renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, sendo que, do total de participantes, 32% declarou receber até um salário mínimo.

Nessa esteira, ante as desigualdades raciais nos indicadores educacionais brasileiros, que persistem mesmo com a expansão do sistema educacional, decorrentes do racismo estrutural da sociedade brasileira (PAIXÃO, 2008), o Proeja tem sido uma das portas de entrada para pessoas negras que foram excluídas do ensino regular. Portanto, uma das reinterpretações que oferecemos, a partir da análise dos dados da pesquisa e do contexto sócio-histórico educacional, é que não priorizar políticas de acesso e permanência ao Proeja contribui para a reiteração da exclusão de negros no sistema educacional, o que pode significar, no contexto das desigualdades raciais brasileiras, colaborar para a sustentação do racismo estrutural.

A partir das narrativas produzidas nas rodas de conversa, ficou perceptível como a assimetria de gênero se revela nos discursos das estudantes do Proeja do IFMT Câmpus Rondonópolis. Esperamos que as vozes dessas estudantes possam servir de dispositivo de reflexão para discussões acerca das desigualdades de gênero, historicamente marcantes em nossa sociedade machista, sexista e misógina.

Cabe ressaltar que o exercício interpretativo aqui feito não pretende produzir uma verdade, mas sim, tal como esclarece Thompson (2002, p. 46), uma interpretação se presta a lançar “novas perguntas, novas questões, exige novos tipos de evidência e argumentação”, de modo a possibilitar a reflexão e a transformação dos sentidos do cotidiano e, quiçá, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. 2001. 173 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

ALMEIDA. Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANTONIAZZI. Maria Regina Filgueiras. O plano de qualificação profissional do trabalhador: política pública de emprego? **Revista Trabalho Necessário**. v. 3, n. 3, p. 1-19, dez. 2005. Disponível em: <<https://bityli.com/KJn4T>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005. p. 19-50.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230.

\_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG: Autêntica/Secad/MEC/Unesco, 2006.

\_\_\_\_\_. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **O Proeja e o segmento de novos segmentos à rede**. Palestra. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<https://bityli.com/5bV1k>>. Acesso em: 29 maio 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. Veranópolis/RS: Iterra – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001.

BRASIL. **Lei 6.545 de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 3.029. 09 de janeiro de 1881.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 19.513. 25 de agosto de 1945.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB, nº 1, de 5 de julho de 2000. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto N. 5.478 de 24 de junho de 2005, que institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

\_\_\_\_\_. Decreto N. 5.840 de 13 de julho de 2006, que 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.

\_\_\_\_\_. Decreto N. 9.765 de 11 de abril de 2019, que institui, no âmbito federal, a Política Nacional de Alfabetização, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** Documento Base. Brasília. 2007. Disponível em: <<https://bityli.com/RfvAj>>. Acesso em: 16 set. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Disponível em: <<https://bityli.com/NIZvl>>. Acesso em 04 set. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <<https://bityli.com/M6uSF>> Acesso em 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Relatório do Planejamento Estratégico do Proeja 2007. **De Programa a Política Pública.** Brasília: MEC/SETEC, 2007b. Disponível em: <<https://bityli.com/SKuvO>>. Acesso em: 19 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://bityli.com/k0NNi>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MTE. **Plano Nacional de Qualificação: PNQ, 2003-2007**. Brasília: MTE, SPPE, 2003.

\_\_\_\_\_. MTE. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. MEC. Plano Nacional de Educação. O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://bityli.com/DX3rh>> Acesso em: 24 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. A educação tecnológica – conceitos, características e perspectivas. **Tecnologia & Educação**. Coletânea Educação e Tecnologia: publicação do programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/CEFET-PR. Curitiba, CEFET-PR, 1998.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas - Dossiê Educação de Jovens e Adultos**. Volume 22, Número 63, p. 1-45, jun. 2014. Disponível em: <<https://bityli.com/lvjXH>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A qualificação profissional como instrumento de regulação social**: do PLANFOR ao PNQ. Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, 2004.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205. Jan./abr., 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

CUNHA, Allan Costa; FARIAS, Paulo Sérgio; FRANCISCO, Alexander Ferreira. A vida é um desafio: como a desigualdade social e a evasão escolar caminham juntas no município de Volta Grande. **Revista EJA em debate** - Ano 7, n. 12. Florianópolis: IFSC, p. 1-13, 2018.

FÁVERO, O. (org.) **Cultura popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **A EJA não tem lugar no MEC atualmente**. In: Ação Educativa; De Olho nos Planos; Carta Educação (orgs.). Educação em Disputa: 100 dias de Bolsonaro, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/88TGq>>. Acesso em: 02 set. 2019.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<https://bityli.com/sBC0R>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 21-56.

GAMBOA, S.S. A Globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J.C. (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UNC, 2003, p. 36-52.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Anais. Trabalho e Crítica - anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 83-99.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

HASENBALG, Carlos; GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. São Paulo: Marco Zero, 1982.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro. Rio Fundo, 1992.

IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT – 2019/2023**. Cuiabá/MT: IFMT, 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos – Proeja**. Rondonópolis/MT: IFMT, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração – Proeja**. Rondonópolis/MT: IFMT, 2016. Disponível em: <<https://bityli.com/X4vIT>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1994.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994, p. 35-86.

MANACORDA, M.A. **História da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. (2011). Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, abr, 2011, p. 6-15. Disponível em: <<https://bityli.com/C3CWg>> Acesso em 12 set. 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação**. 1999. 276 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Palma de Maiorca. Universitat de les Illes Balears, 1999.

MELO, Maria Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**. v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

MUNANGA, K. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do "alunado negro". In: AZEVEDO, C. et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 235-244.

OECD. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**. OECD Publishing, Paris, 2018.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia. **Características Étnico-Raciais da População**. IBGE, 2013.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1998-99.

PRADO, Renata Lopes Costa. Trabalho infante-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos: uma interpretação ideológica. **Estudos de psicologia**

(Campinas), Campinas, v. 30, n. 1, p. 101-110, mar. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/aIKyR>. Acesso em: 30 out. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://bityli.com/6Tsic>>. Acesso em 12 set. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**. n. 16, v. 1, p. 69-80. nov. 1981..

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: Soares, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 123-140.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. O Choque Teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde** - Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Fiocruz, n. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedade de classes. In: \_\_\_\_\_. LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 223 – 274.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, V. G. D. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: Edusp, 2000.

SILVA, Paula Santos da. Da gênese do conceito social de fracasso escolar ao preconceito: os mecanismos de exclusão. In: COSTA, Renato Pontes Costa; RIBEIRO, Ana de Almeida (org.). **O saber da gente... "uma educação pro povo"**. Rio de Janeiro: Caetés, 2013, p. 239-253.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STERING, S. M. S. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades.** 2015. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2015.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 6. ed., 2002.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: **Anais da Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 1997, Hamburgo.** Hamburgo, Alemanha, 1997.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil:** revendo alguns marcos históricos. [200-]. Disponível em: <<https://bityli.com/aogpV>> Acesso em 16 set. 2019.

VISQUETTI, Carminha Aparecida. **Contribuições da Política de Assistência Estudantil na Permanência/Não Permanência dos Educandos do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande.** 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Goiás, Goiás, 2018.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

\_\_\_\_\_. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa faz parte de uma **Dissertação de Mestrado**, trabalho realizado no segundo ano de pós-graduação em Educação, no Curso de Mestrado em Educação da UFMT Câmpus Rondonópolis/MT.
- Título da Pesquisa: **O PROEJA SOB O OLHAR DO ESTUDANTE DO IFMT CÂMPUS RONDONÓPOLIS**
- Pesquisadora Responsável (orientadora): Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano  
Telefone para contato: (66) 99660-2168
- Estudante pesquisadora: Viviane Cristina de Oliveira Duarte  
Telefone para contato: (65) 99913-2910
- Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa/Câmpus Universitário de Rondonópolis: Suellen Rodrigues de Oliveira Maier.  
Telefone para contato: (66) 3410-4153

Pretende-se nesta pesquisa apreender, por meio de narrativas, como o estudante do Curso Técnico em Administração do Instituto Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis se percebe no processo educacional em que está inserido. Objetiva-se, também, verificar quais barreiras o estudante enfrenta ou enfrentou para conseguir retornar aos estudos e se há percalços que dificultam sua permanência no curso que frequenta atualmente na Instituição.

Ao participar da pesquisa você fará parte das discussões propostas em rodas de conversa, que abordarão sua percepção enquanto estudante do Curso Técnico

em Administração na modalidade Proeja, ofertado pelo IFMT Câmpus Rondonópolis. As temáticas propostas nas rodas de conversa serão instrumentos para tecermos um diálogo sobre a trajetória acadêmica e as vivências enquanto jovens e adultos inseridos no ambiente escolar. Os diálogos serão filmados e você terá uma cópia da versão transcrita do áudio para que possa fazer a avaliação e possíveis correções necessárias do conteúdo.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Ao final da elaboração da pesquisa de mestrado, uma cópia do trabalho lhe será entregue, para que possa verificar como sua contribuição foi utilizada no trabalho. Você não terá nenhum gasto financeiro em participar na pesquisa.

Riscos e medidas adotadas: Considerando os possíveis riscos e desconfortos em se participar desta pesquisa, informamos que sua participação não trará problemas legais. Se por algum motivo ocorrer constrangimentos no momento das rodas de conversa e não se sentir à vontade em participar, você terá total liberdade em se retirar da pesquisa, sem qualquer ônus. A pesquisadora estará atenta quanto às suas reações emocionais e ficará à disposição para atender suas necessidades e dúvidas. As filmagens ocorridas no momento das rodas de conversas não serão divulgadas. As transcrições do conteúdo do áudio serão realizadas mediante a assinatura deste termo e durante o percurso da pesquisa poderá ser solicitada a sua saída como participante. Você terá uma cópia da versão transcrita do áudio para que possa fazer a avaliação e possíveis correções necessárias do conteúdo.

Benefícios: Você não terá nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa. O intuito é que, por meio deste estudo e de seus resultados, possamos ter maior arcabouço para dar sustentação a essa modalidade que anseia por urgentes contribuições. Com isso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Atenciosamente,

---

Pesquisadora: Viviane Cristina de Oliveira Duarte

---

Pesquisadora Responsável: Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano

**CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA E AUTORIZAÇÃO  
PARA TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado, concordo em participar do estudo **O Proeja sob o olhar do  
estudante do IFMT Câmpus Rondonópolis**, como participante, assim como autorizo  
a transcrição do áudio que será realizado por meio de filmagem durante a pesquisa.  
Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora **Viviane Cristina de  
Oliveira Duarte** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os  
possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação e que terei acesso a  
uma cópia da transcrição do áudio para avaliação e proposição de correções. Foi-me  
garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento e  
autorização a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer tipo de penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

**Contato dos pesquisadores:**

Pesquisadora Responsável (orientadora): Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano

Telefone para contato: (66) 99660-2168 / e-mail: [sussel@uol.com.br](mailto:sussel@uol.com.br)

Estudante pesquisadora: Viviane Cristina de Oliveira Duarte

Telefone para contato: (65) 99913-2910 / e-mail: [viviane.cod@gmail.com](mailto:viviane.cod@gmail.com)

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa/CUR: Suellen Rodrigues de Oliveira  
Maier

Telefone para contato: (66) 3410-4153 / e-mail: [cepcur@ufmt.br](mailto:cepcur@ufmt.br)

## ANEXO 2



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O Proeja sob o Olhar do Estudante do IFMT Câmpus Rondonópolis

**Pesquisador:** Viviane Cristina de Oliveira Duarte

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 11149519.8.0000.8088

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação - Rondonópolis

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.334.572

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado O PROEJA sob o olhar do estudante do IFMT Câmpus Rondonópolis será realizado no Instituto Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis e os participantes serão os estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja. O procedimento de investigação será a proposição de rodas de conversa com os estudantes que serão gravadas por meio de filmagens.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Apreender, por meio das narrativas dos estudantes do Curso Técnico em Administração – modalidade Proeja – do Instituto Federal de Mato Grosso Câmpus

Continuação do Parecer: 3.334.572

Rondonópolis, as percepções e vivências sobre o contexto escolar e suas implicações com as relações assimétricas de poder na sociedade (classe, raça, gênero, idade).

Objetivos específicos:

- Apreender como os processos de dominação repercutem na trajetória acadêmica;
- Analisar as narrativas dos estudantes do Curso Técnico em Administração - modalidade Proeja – do Instituto Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis no que tange sua trajetória de vida e as experiências vivenciadas no curso.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Considerando os possíveis e desconfortos em se participar desta pesquisa, a pesquisadora informa que a participação não trará problemas legais. Se por algum motivo ocorrer constrangimentos no momento das rodas de conversa e o participante não se sentir à vontade em participar, terá total liberdade em se retirar da pesquisa, sem qualquer ônus. A pesquisadora estará atenta quando às reações emocionais do participante e ficará à disposição para atender suas necessidades e dúvidas.

Benefícios:

O participante não terá nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa. O intuito é que, por meio deste estudo e de seus resultados, possamos ter maior arcabouço para dar sustentação a essa modalidade que anseia por urgentes contribuições. Com isso, a pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante para a área educacional.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**



Continuação do Parecer: 3.334.572

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

**Recomendações:**

No TCLE, suprimir a sentença “ou responsável” no campo para assinatura.

**Considerações ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora atendeu às pendências elencadas no parecer anterior. Sendo assim, não há pendências no que concernem aos aspectos éticos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP com vistas ao acompanhamento da execução do projeto, ao término deste, o pesquisador responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme as resoluções em vigência.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Continuação do Parecer: 3.334.572

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1328814.pdf	01/05/2019 18:24:50		Aceito
Outros	Anuencia.PDF	01/05/2019 18:23:43	VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito
TCLE Termos de Assentimento/ Justificativa de Ausência	TCLEcorrigido.pdf	01/05/2019 18:02:40	VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito
Projeto Detalhado/ Brochura Investigador	Projetocorrigido.pdf	01/05/2019 18:02:39	VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito
Folha de Rosto	Folha.PDF	04/04/2019 17:28:58	VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/04/2019 09:45:50	VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessidade Apreciação da CONEP:**

Não

RONDONÓPOLIS, 20 de Maio de 2019

---

Assinado por:  
SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA MAIER  
(Coordenador(a))