



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARMINHA APARECIDA VISQUETTI

**CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA/NÃO PERMANÊNCIA DOS
EDUCANDOS DO PROEJA DO IFMT CAMPUS VÁRZEA GRANDE**

Goiânia

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem resarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Carminha Aparecida Visquetti

Título do trabalho: CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA/NÃO PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS DO PROEJA DO IFMT CAMPUS VÁRZEA GRANDE.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura da autora

Ciente e de acordo:



Assinatura da orientadora

Data: 17 /04 /2018.

CARMINHA APARECIDA VISQUETTI

**CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA/NÃO PERMANÊNCIA DOS
EDUCANDOS DO PROEJA DO IFMT CAMPUS VÁRZEA GRANDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues

Goiânia

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Visquetti, Carminha Aparecida
Contribuições da Política de Assistência Estudantil na
permanência/não permanência dos educandos do Proeja do IFMT
Campus Várzea Grande [manuscrito] / Carminha Aparecida
Visquetti. - 2018.
167 f.: il.

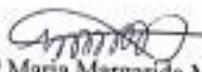
Orientador: Profa. Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas, Programa de Pós
Graduação em Educação, Cidade de Goiás, 2018.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, gráfico,
tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Proeja. 2. Permanência/Não permanência. 3. Política de
Assistência Estudantil. I. Rodrigues, Maria Emilia de Castro, orient. II.
Título.

**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO
DE CARMINHA APARECIDA VISQUETTI** – Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito (20/02/2018), às 18h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a. Dr^a. Maria Emilia de Castro Rodrigues, orientadora, doutora em Educação pela UFG; Prof.^a. Dr^a. Cláudia Borges Costa, doutora em Educação pela UnB e Prof.^a. Dr^a. Maria Margarida Machado, doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC/SP; para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: “CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA/NÃO PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS DO PROEJA DO IFMT CAMPUS VÁRZEA GRANDE” em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de Carminha Aparecida Visquetti, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr^a Maria Emilia de Castro Rodrigues que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 22h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Maria Emilia de Castro Rodrigues
Prof.^a Dr^a Maria Emilia de Castro Rodrigues
Presidente – PPGE/FE/UFG

Cláudia Borges Costa
Prof.^a Dr^a Cláudia Borges Costa
Membro – SME/Goiânia


Prof.^a Dr^a Maria Margarida Machado
Membro – PPGE/FE/UFG

Dedico este trabalho ao meu pai Valdir Visquetti, minha mãe Anair Margarejo Visquetti e meus tios José dos Passos Miranda e Eva Nunes Miranda, exemplos de vida, dignidade e grandeza humana.

Ao meu marido Carlão Nascimento com quem compartilho os momentos de alegria e tristeza, companheiro de uma vida, minha eterna gratidão.

A todos os trabalhadores deste país que ainda são negligenciados do direito ao acesso, permanência e êxito a uma educação de qualidade. A eles a minha contribuição na luta por uma educação realmente inclusiva e emancipatória...

AGRADECIMENTOS

Na trajetória do mestrado passei por momentos de solidão ante a tarefa da construção do trabalho acadêmico e do desafio que foi desbravar um campo novo de conhecimento para mim: a área da educação. Inúmeras vezes me senti impotente, nesses momentos me apegava ao meu sonho maior: de poder contribuir na construção de uma educação emancipadora às classes trabalhadoras. Cruzei com pessoas que me ofereceram valiosas contribuições para que esse processo fosse concluído. Nada disso seria possível sem a amizade, a solidariedade e o carinho dessas pessoas, vocês possibilitaram que um sonho se tornasse realidade.

Primeiramente agradeço a DEUS, por sempre se fazer presente ao meu lado, dando-me luz e força para superar as dificuldades.

A todos/os aqueles que estiveram ao meu lado neste processo de intensos estudos e descobertas, no qual nos constituímos pesquisadores. Agradeço em especial:

Aos meus pais Valdir Visquetti e Anair Margarejo Visquetti, pelo exemplo de vida e grandeza de sentimentos com que iluminam o caminho da minha existência.

Ao meu esposo Carlão Nascimento, pela parceria e companheirismo de todos os meus momentos de aflições, angústias e alegrias no percurso desta pesquisa e em minha vida pessoal. Grata por todo amor, carinho e compreensão. Sem palavras para externar meus sentimentos de tê-lo ao meu lado.

Ao meu irmão Eduardo Visquetti e cunhada Giliane Melara pela sorte de terem vocês por perto, pelos momentos partilhados. Vocês me deram o melhor presente que poderia ganhar nesse mundo que são meus sobrinhos/as.

Aos meus sobrinhos Eduarda, Isabela e Venâncio Melara Visquetti, saibam que vocês são a minha razão de viver. Que vocês tenham sempre tenham a gentileza, compreensão e caridade para com o outro. Que meus estudos sejam um espelho e incentivo em suas vidas, pois só com a educação conseguimos abrir as portas da transformação social.

Aos meus queridos tios e padrinhos José Miranda e Eva Margarejo, parceiros de todas as horas, exemplos de dedicação e trabalho.

A todos meus primos/as representados na pessoa de Valkíria e André Miranda. Amada família, grata pela compreensão e paciência durante a minha ausência nos momentos em que me dedicava aos estudos.

As minhas amigas que tiveram a paciência e compreensão nos momentos em que estive ausente no percurso desta pesquisa: Ana Paula, Camila Cristine, Edylaine Dorileo, Kelma Karoline, Sandra Costa e Pâmila Dianez.

A minha orientadora prof. ^a Dr. ^a Maria Emilia de Castro Rodrigues, imensamente grata pela confiança, pelo carinho e conhecimento partilhado e por todas as contribuições nas diferentes fases de constituição desta pesquisa, oferecendo exemplos diários de sua simplicidade e competência profissional e à sua família pelo carinho e acolhimento.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, que marcaram minha trajetória no PPGE e por dividirem e transmitirem seus conhecimentos por meio de intensos debates, proporcionando uma formação qualificada aos estudantes.

A professora Dr.^a Cláudia Borges e professora Dr.^a Maria Margarida Machado pelas importantes contribuições na qualificação do projeto de dissertação de mestrado e na defesa.

A prof. ^a Dr. ^a Nilce Ferreira e prof. ^a Dr. ^a Silvia Stering pela oportunidade de conhecê-las no percurso da pesquisa, abnegadas na luta por uma educação emancipatória com as quais criei laços de afeto que carregarei para a vida.

A prof.^a Dr.^a Irenilda Ângela dos Santos, companheira de pesquisa de longa data, desde a graduação do curso de Serviço Social, na qual tive a honra de ser sua orientanda no trabalho de conclusão de curso, profissional sempre muito dedicada e compromissada com a ética.

A Dr. ^a Nádia Kunze, Coordenadora do Minter, servidora exemplar e dedicada na condução do Minter e por fazer desse programa uma experiência enriquecedora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e à equipe da UFG, grata pela oportunidade da parceria firmada com o IFMT, que proporcionou um crescimento pessoal e profissional imensurável.

A reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT pela execução de uma política de qualificação em parceria com a Universidade Federal de Goiás, originando o Minter, uma experiência enriquecedora e que certamente repercutirá nas práticas cotidianas e na melhoria de qualidade do trabalho enquanto servidora.

Ao Campus Várzea Grande representados na pessoa da Diretora Geral prof.^a Dr.^a Sandra Maria de Lima e Chefe de Departamento de Ensino prof.^o Ms. João Bosco Beraldo, por confiarem na minha pesquisa e no meu trabalho profissional, os quais sempre me apoiam e nunca mediram esforços para viabilizar a produção de novos conhecimentos sempre em prol da comunidade escolar.

Aos meus companheiros de trabalho do IFMT, representados na pessoa de Washington Fabrício Martins, pelo constante apoio e viabilização de muitos instrumentais operacionais relacionados à assistência estudantil do Campus; e Sônia Maria de Almeida, nordestina arretada, parceira e companheira do mestrado e nas pesquisas relacionadas à temática Proeja.

A equipe multiprofissional do Campus Várzea Grande sempre muito zelosos e compromissados no atendimento à comunidade escolar.

Aos estudantes do Proeja Campus Várzea Grande, sujeitos desta pesquisa, grata por terem socializado comigo suas histórias escolares.

Aos meus colegas do Minter, por dividirem comigo as inquietações, incertezas e conhecimentos que o mestrado proporciona.

A todos que não tenham sido citados aqui, mas estiveram, em algum momento, acreditando e respeitando nosso trabalho junto ao Proeja, como parte integrante da compreensão de conceder a educação de qualidade como direito. É maravilhoso compartilhar com vocês mais essa conquista. Gratidão!

Pequena memória para um tempo sem memória

Memória de um tempo onde lutar
Por seu direito
É um defeito que mata
São tantas lutas inglórias
São histórias que a História
Qualquer dia contará
De obscuros personagens
As passagens, as coragens
São sementes espalhadas nesse chão
[...]
Dos humilhados e ofendidos
Explorados e oprimidos
Que tentam encontrar a solução
São cruzes sem nomes, sem corpos, sem datas
Memória de um tempo onde lutar por seu direito
É um defeito que mata
[...]
(Gonzaguinha)

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo investigar, compreender e analisar as causas do processo de permanência e de não permanência dos sujeitos trabalhadores do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no Campus Várzea Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, na ótica dos sujeitos trabalhadores, tanto daqueles que permaneceram no curso quanto dos que se afastaram por algum motivo. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso, via análise de documentos, entrevista semiestruturada e grupo focal. Os referenciais utilizados foram Freire (1987, 2000, 2006, 2011), Dore e Luscher (2011), Carmo (2016), entre outros. Identificou-se como aspectos que contribuem para a permanência dos educandos trabalhadores: as atividades práticas, viagens e visitas técnicas, por serem marcadas pelo aprendizado e pelo estreitamento do laço afetivo entre eles; a necessidade do professor considerar as especificidades, o nível e ritmo da aprendizagem dos estudantes trabalhadores da EJA, bem como as experiências de vida, rotinas diárias e conhecimentos prévios dos educandos; perceber o adulto trabalhador como sujeito de conhecimento e aprendizagem; uso de metodologias de ensino correspondentes aos seus anseios e expectativas; o sucesso escolar, que produz autoestima e grande segurança; e finalmente, o fortalecimento da política de assistência estudantil nos IFs, a qual contribui para viabilizar as condições de acesso e permanência na educação pública federal, por meio dos repasses de auxílios financeiros, a acolhida dos sujeitos, o acompanhamento de sua trajetória escolar, entre outros aspectos. Ainda foram destacados como desafios a serem superados: a redução das verbas para Assistência Estudantil; o número reduzido de profissionais do Serviço Social no IFMT; a necessidade de prever o monitoramento e a avaliação das ações de assistência estudantil; a percepção do senso comum de que o Serviço Social realiza trabalho assistencial relativo ao pagamento de bolsas. Contudo, existe a necessidade de compreender que o profissional deste setor tem como base ações *com e nas* múltiplas expressões da questão social – faz-se necessário ações intersetoriais e multidisciplinares; que não se restringe ao segmento estudantil nem a abordagens individuais, pois inclui ações com as famílias, os docentes, os profissionais da educação, as instituições públicas e privadas e os profissionais da rede –; além de realizar diagnóstico dos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que possam refletir de forma direta/indireta na relação estudante-família-escola; bem como intervir na perspectiva de emancipação dos sujeitos. Portanto, consideramos fundamental a participação democrática dos sujeitos para a efetivação do Proeja; considerar a educação como direito; a necessidade de rever o tipo de escola e curso que está sendo oferecido no Proeja; a necessidade de reforço da Política de Assistência Estudantil, a fim de favorecer as condições de permanência dos educandos e o compromisso institucional na efetivação da política do Proeja.

Palavras-chave: Proeja. Permanência/Não permanência. Política de Assistência Estudantil.

ABSTRACT

This research aimed to investigate, understand and analyze the causes of attendance and non-attendance from working students from the National Program of Integration of Basic and Professional Education in the modality of Young and adults (PROEJA), at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Várzea Grande – IFMT, from the perspective of those workers, both of those who remained studying and of those who dropped out for some reason. The qualitative research was chosen, case study, through document analysis, semi structures interview and focus group. The most used sources were, Freire (1987, 2000, 2006, 2011), Dore and Luscher (2011), Carmo (2016), among others. The following aspects which contribute to the permanence of working students have been identified: practical activities, trips and technical visits, because they are characterized by learning and by narrowing of the affective bond among them; the teacher's need to consider the specificities, the level and pace of learning of EJA student workers as well as life experiences, daily routines and previous knowledge of the students; if the adult worker is seen as a subject of knowledge and learning; use of teaching methodologies corresponding to their desires and expectations; school success, which produces self-esteem and great security; and finally, the strengthening of the student assistance policy at IFs, which contributes to the viability of the conditions of access and permanence in federal public education, through the transfer of financial aid, the reception of them, the monitoring of their school career, among other aspects. These were also highlighted as challenges to overcome: the increase in funding for Student Assistance; the reduced number of Social Service professionals in the IFMT; the need to foresee the monitoring and evaluation of student assistance actions; the understanding that Social Service carries out only the transfer of scholarships and understand that the professional of this field is based on actions with and in the multiple expressions of the social issue - it is necessary to have intersectoral and multidisciplinary actions; and that it is not restricted to the student segment nor to individual approaches, since it includes actions with families, teachers, education professionals, public and private institutions and network professionals; as well as the diagnosis of social, political, economic and cultural factors that can directly / indirectly reflect the student-family-school relationship; as well as intervene in the viewpoint of the emancipation of the participants. Therefore, we consider fundamental: the democratic participation of the participants for the effectiveness of Proeja; considering education as a right; the need to review the type of school and course being offered at Proeja; the need to reinforce the Student Assistance Policy, in order to promote conditions for students to remain; the institutional commitment in the implementation of Proeja's policy.

Key-words: Proeja. Permanence / non-permanence. Student assistant policy.

RESUMEN

La investigación tuvo el objetivo de sondear, comprender y analizar las causas del proceso de permanencia y de no permanencia de sujetos trabajadores del Programa Nacional de Integración de la Educación Básica con la Educación Profesional en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja), en el Campus Várzea Grande del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Mato Grosso – IFMT, bajo la óptica de sujetos trabajadores, tanto de los que permanecieron en el curso como de los que se alejaron por algún motivo. La opción metodológica se ha dado por la investigación cualitativa, por medio de estudio de caso vía análisis de documentos, entrevista semiestructurada y grupo focal. Los referenciales más empleados fueron, Freire (1987, 2000, 2006, 2011), Dore y Luscher (2011), Carmo (2016), entre otros. Se identificó como aspectos que contribuyen para la permanencia de los educandos trabajadores: las actividades prácticas, viajes y visitas técnicas, por basarse en el aprendizaje y estrechamiento del lazo afectivo entre sí; la necesidad del profesor considerar las especificidades, el nivel y ritmo del aprendizaje de los estudiantes trabajadores del EJA, así como las experiencias de vida, rutinas diarias y conocimientos previos de los educandos; percibir al adulto trabajador como sujeto de conocimiento y aprendizaje; uso de metodologías de enseñanza correspondientes a sus anhelos y a sus expectativas; el éxito escolar, que produce autoestima y gran seguridad; y finalmente, el fortalecimiento de la política de atención al estudiante en los IFs, la cual contribuye para viabilizar las condiciones de acceso y permanencia en la educación pública federal, por medio de las transferencias de auxilios financieros, la acogida a los sujetos, la supervisión de su trayectoria escolar, entre otros aspectos. También se destacaron como desafíos por superar: el fomento de los presupuestos para Atención al Estudiante; el número reducido de profesionales del Servicio Social en el IFMT; la necesidad de prever el monitoreo y la evaluación de las acciones de atención al estudiante; la percepción del sentido común de que el Servicio Social realiza trabajo asistencial referente al pago de becas. Sin embargo, hay la necesidad de comprender que el profesional de este sector posee como base acciones con y en las múltiples expresiones de la cuestión social – se hace necesario acciones intersectoriales y multidisciplinares; que no se restringe al ámbito estudiantil ni a abordajes individuales, pues incluye acciones con las familias, los docentes, los profesionales de la educación, las instituciones públicas y privadas y los profesionales de la red –; además de realizar diagnóstico de los factores sociales, políticos, económicos y culturales que puedan reflejar de forma directa/indirecta en la relación estudiante-familia-escuela; así como intervenir en la perspectiva de emancipación de los sujetos. Por lo tanto, consideramos fundamental la participación democrática de los sujetos para la ejecución del Proeja; considerar la educación como derecho; la necesidad de reconsiderar el tipo de escuela y curso que se oferta en el Proeja; la necesidad de refuerzo de la Política de Atención al Estudiante, con vistas al favorecimiento de condiciones de permanencia de los educandos y el compromiso institucional en la concreción de la política del Proeja.

Palabras-clave: Proeja. Permanencia/No permanencia. Política de Atención al Estudiante.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Gênero dos estudantes permanentes do Proeja IFMT Campus Várzea Grande	57
Gráfico 2:	Gênero dos estudantes não permanentes e dos candidatos ao Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	58
Gráfico 3:	Situação civil dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	61
Gráfico 4:	Situação civil dos estudantes não permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	61
Gráfico 5:	Número de estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande que dividem a mesma casa com outras pessoas	62
Gráfico 6:	Número de estudantes não permanentes do Proeja que residem na mesma casa com outros membros de suas famílias	62
Gráfico 7:	Idade dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	64
Gráfico 8:	Faixa etária dos estudantes não permanentes e dos candidatos ao Proeja do Campus Várzea Grande do IFMT	64
Gráfico 9:	Auto identificação dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	66
Gráfico 10:	Composição étnica e racial dos estudantes não permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	67
Gráfico 11:	Renda mensal familiar dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	71
Gráfico 12:	Composição mensal familiar dos estudantes não permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	72
Gráfico 13:	Estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande que possuem computador em suas residências	94

Gráfico 14: Estudantes não permanentes do Proeja IFMT Campus Várzea Grande que possuem computador em suas residências

95

Gráfico 15: Motivos alegados pelos candidatos para a escolha do curso do Proeja no IFMT

104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Previsão de vagas - Campus Várzea Grande/MT do ano de 2015-2017	47
Quadro 2:	Oferta de cursos na modalidade EJA no IFMT - 2017	98
Quadro 3:	Agrupamento dos fatores determinantes da evasão em relação aos estudantes do Proeja – categorias para as análises das causas	106
Quadro 4:	Fatores que contribuem para evasão, retenção ou permanência do estudante no IFMT	113
Quadro 5:	Estrutura da Política de Assistência Estudantil do IFMT	126
Quadro 6:	Porcentagem dos recursos do Programa de Assistência Estudantil para as diferentes categorias de auxílio	127
Quadro 7:	Atividades típicas do cargo de Assistente Social	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Situação dos estudantes trabalhadores do Curso Proeja IFMT Campus Várzea Grande	25
Tabela 2: Nível de instrução dos pais dos estudantes ingressantes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	68
Tabela 3: Vínculo empregatício dos estudantes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	70
Tabela 4: Vínculo empregatício dos estudantes não permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande	71
Tabela 5: Nível de escolaridade dos pais/responsáveis dos estudantes ingressantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico no IFMT Campus Várzea Grande 2017/01	101
Tabela 6: Previsão de matrículas lançadas em editais para o curso do Proeja e estudantes permanentes no IFMT Campus Várzea Grande	111
Tabela 7: Índice de estudantes retidos e evadidos de todos os Campi e cursos ofertados no IFMT	112
Tabela 8: Execução Orçamentária do IFMT - Campus Várzea Grande, dos recursos de Assistência Estudantil dos anos de 2015, 2016 e 2017	128

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1:	Localização dos Campi do IFMT	41
Imagen 1:	Sarau realizado com os estudantes do IFMT- Campus Várzea Grande	134
Imagen 2:	Estudantes trabalhadores do Proeja e do Técnico de Desenho de Construção Civil – modalidade subsequente em visita à Chapada dos Guimarães	135
Imagen 3:	Estudantes trabalhadores do Proeja e do Técnico de Desenho de Construção Civil – modalidade subsequente em visita ao mirante da Chapada dos Guimarães	136
Imagen 4:	Estudantes do Proeja e Subsequente Desenho de Construção Civil Campus Várzea Grande em viagem para a cidade de São Paulo – 2016	137
Imagen 5:	Estudantes do Proeja e Subsequente Desenho de Construção Civil em visita à 22 ^a Feicon	137

LISTA DE SIGLAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
- DNE – Departamento Nacional de Educação
- EDA – Educação de Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EP – Educação Profissional
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB- Movimento de Educação de Base
NAE – Núcleo de Atendimento ao Estudante
NDP – Nível de Desenvolvimento Proximal
NDR – Nível de Desenvolvimento Real
OMS – Organização Mundial da Saúde
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Social de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI - Serviço Social da Indústria
SEST - Serviço Social de Transportes
SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIRENA – Sistema Radio-Educativo Nacional
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MATO GROSSO E NO BRASIL	32
1.1 EJA e educação profissional a partir dos anos 1990	34
1.2 O Proeja no IFMT e no Campus Várzea Grande	40
1.2.1 Campus Várzea Grande do IFMT: lócus de pesquisa	48
CAPÍTULO II	
TRAÇOS QUE CARACTERIZAM OS ESTUDANTES TRABALHADORES E A QUESTÃO DO ACESSO, DA PERMANÊNCIA E ÉXITO NO CURSO	54
2.1 Os sujeitos educandos do Proeja.....	56
2.2 Sentidos e significados do ensino e aprendizado dos sujeitos trabalhadores do Proeja	80
2.2.1 A ideia de escola na perspectiva dos sujeitos trabalhadores do Proeja	87
2.3 Acesso dos estudantes trabalhadores ao Proeja	98
2.3.1 A permanência/não permanência do estudante trabalhador no Proeja	105
2.3.1.1 Comissão de Permanência e Êxito do IFMT	112
CAPÍTULO III	
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CENÁRIO DO PROEJA	120
3.1 Política de Assistência Estudantil no IFMT – o Proeja como ponto de reflexão.	121
3.2 A prática profissional do Assistente Social sob enfoque nos sujeitos trabalhadores.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150

REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A	164
APÊNCIDE B	165
APÊNDICE C	166

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida no decorrer do Mestrado Interinstitucional (Minter), entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, vinculada à linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais e teve por objetivo investigar, compreender e analisar as causas do processo de permanência e de não permanência dos sujeitos trabalhadores do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Campus Várzea Grande do IFMT. A ótica adotada é a dos sujeitos trabalhadores, tanto daqueles que permaneceram no curso quanto dos que dele se afastaram¹ por algum motivo.

Para tanto, buscou-se trabalhar com os seguintes objetivos específicos: a) apreender o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado de Mato Grosso e como o IFMT Campus Várzea Grande implementou o Proeja; b) conhecer o perfil socioeconômico dos sujeitos educandos trabalhadores da EJA no IFMT Campus Várzea Grande, e o significado de escola para eles; c) analisar os desafios e as dificuldades vivenciados durante o curso, relativos ao processo de acesso, permanência e êxito escolar dos educandos no que tange ao acolhimento, ao ensino-aprendizagem, à relação professor-aluno; d) evidenciar a forma pela qual a política de assistência estudantil contribui ou não para viabilizar o acesso, a permanência e o êxito nessa modalidade de ensino e, por fim, como o papel do assistente social pode subsidiar as ações direcionadas à emancipação desses sujeitos.

Considera-se que esta pesquisa se justifique, entre outros aspectos, por buscar conhecer um dos grandes desafios apresentados aos Institutos Federais (IFs), em especial ao IFMT Campus Várzea Grande, qual seja o de assegurar o acesso, a permanência e o êxito do educando da EJA na educação profissional (EP) de forma a incorporar a dimensão intelectual ao seu trabalho produtivo, considerando suas especificidades ao longo do processo de ensino-aprendizagem, em um tempo de intensas e profundas mutações no mundo do trabalho. Trata-

¹ A não permanência é também denominada evasão, termo que será utilizado quando se fizer referência a documentos oficiais, teses e dissertações que abordam a temática.

se, portanto, de um estudo cujo processo e resultados podem auxiliar o trabalho dos profissionais da Educação e do Serviço Social.

A motivação para realizar esta pesquisa decorre da atuação profissional da pesquisadora como assistente social no IFMT Campus Várzea Grande² e de reflexões coletivas realizadas em reuniões pedagógicas ou com a equipe técnica, em encontros informais dos educadores ou em conversas com os estudantes. Nessas reuniões e encontros, eram constantes as queixas sobre as dificuldades de permanência e aprendizagem dos sujeitos trabalhadores; a falta de adaptação deles ao Instituto; o difícil relacionamento entre professor e estudante; os altos índices de evasão³, desistências e reprovações. Todas essas questões despertaram a pesquisadora para a necessidade de compreender o seu modo de ser e atuar, como assistente social, com os estudantes trabalhadores da EJA e com os demais profissionais que atuam no Proeja.

Em relação à EJA, existe no IFMT um alto índice de afastamento temporário e permanente de educandos, além do abandono do curso, conforme constatado pela pedagoga Sonia Maria de Almeida⁴, em pesquisa realizada com educadores do Campus Várzea Grande do IFMT. Conforme a autora, apesar do esforço do IFMT para oferecer ensino de qualidade voltado para os jovens e adultos, o problema do acesso e da não permanência ainda persiste. Essa realidade se reflete nos dados da Tabela 1 a seguir, relativos à permanência/não permanência dos educandos do Proeja no Campus Várzea Grande.

² O Campus Várzea Grande foi criado pelo MEC por meio da Portaria nº 993, de 7 de outubro de 2013, publicada no Diário Oficial da União de 08/10/2013, como parte da terceira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com base em relatórios e pesquisas econômicas, os eixos tecnológicos escolhidos para serem trabalhados no Campus de Várzea Grande foram os de Infraestrutura – Aeroportuária, Construção Civil e o de Gestão de Negócios (BRASIL, 2013).

³ A evasão não é compreendida neste estudo de forma simplista, apenas como o abandono da escola. Trata-se de um conceito complexo que vai além daquilo que comumente é utilizado como estatística para justificar a não permanência do educando na escola. Para maiores esclarecimentos ver: Carmo e Silva (2016)

⁴ A pesquisa desenvolvida por Almeida (2018), intitulada (*Re*)Pensando o Proeja no IFMT – Campus Várzea Grande a partir do olhar do(s) professor(es), tem por 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.

Tabela 1 - Situação dos estudantes trabalhadores do Curso Proeja IFMT Campus Várzea Grande

Período	Matriculados		Evadidos	Trancados	Cancelados	Reprovados por falta	Aprovados	Aprovados com Dep.
2015/1	30		0	0	2	15	11	2
2015/2	Ingres-santes	Egres-sos	14	0	0	10	8	3
	7	28						
2016/1	*		8	0	0	4	9	0
2016/2	*		2	0	0	0	9	2
2017/1	*		0	1	0	1	6	3
2017/2	*		1	1	0	0	9	0

* Não houve oferta de nova turma.

Fonte: Almeida (2018)

Os dados da Tabela 1 permitem perceber o sério quadro do acesso e da não permanência dos educandos do Proeja no IFMT. O único curso do Proeja oferecido pelo Campus Várzea Grande foi o de Técnico em Serviço de Condomínio, cuja primeira turma teve início em 2015/01, com 30 discentes matriculados. Já no final do primeiro semestre de 2015, constatou-se não só o alto índice de reprovação – tendo em vista que dos 30 sujeitos trabalhadores matriculados apenas 13 foram aprovados, como também a pouca permanência dos estudantes. No semestre seguinte a situação se agravou com a baixa procura ao curso e, consequentemente, das matrículas, com apenas sete educandos. Essa tabela nos faz indagar: o que tem levado tantos estudantes trabalhadores a não darem continuidade a seus estudos, afastando-se do espaço escolar?

Segundo o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2014), desde que os IFs passaram a oferecer educação profissional por meio do Proeja, impôs-se a construção de respostas para diversos desafios, tais como: formação continuada do profissional para atuar com o educando de EJA; práticas pedagógicas adequadas aos educandos da modalidade; organização curricular integrada e interdisciplinar; utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos trabalhadores e criação de infraestrutura para a oferta dos cursos, entre outros.

Entender como ocorre essa dinâmica possibilita não só a formação de sujeitos sociais críticos e autônomos, com condições para o exercício da democracia e da cidadania,

como também contribui para a formulação de políticas públicas voltadas para a formação legítima dos sujeitos e que priorizem os aspectos sociais, políticos e culturais. Mediante tais políticas é que se poderá vislumbrar a garantia de efetividade do direito à educação de qualidade às pessoas que não tiveram possibilidade de estudar em idade adequada ou que foram por algum motivo excluídas da escola.

No que se refere à permanência e à conclusão com sucesso dos cursos iniciados pelos sujeitos trabalhadores do Proeja, um grande desafio a enfrentar é o afastamento temporário ou definitivo, muitas vezes denominado “evasão”. Tal terminologia, todavia, deve ser utilizada com cautela, pois transfere para o educando a responsabilidade pela sua não permanência no curso, quando, na verdade, essa realidade também reflete a falta de condições materiais de subsistência desses sujeitos, que por inúmeras razões se encontram como subempregados, desempregados ou em trabalhos precarizados e/ou informais. Também contribuem para a “expulsão” desses estudantes trabalhadores da escola as não aprendizagens; as dificuldades de relacionamento com os pares e/ou professores e demais profissionais da unidade de ensino; a baixa autoestima, entre outros fatores.

Para atender aos objetivos propostos para esta investigação, a opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, por permitir o contato direto e prolongado com o objeto investigado, o que vai ao encontro da condição da pesquisadora, que, como dito anteriormente, é assistente social no Campus Várzea Grande. Em seu processo de pesquisa, busca apanhar as implicações e o movimento do fenômeno pesquisado, com o cuidado de manter o afastamento exibido por uma pesquisa, quando o papel do pesquisador é de participante pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2003).

De acordo com Minayo (2002, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse mesmo sentido, afirma Barbour (2009, p. 32-33):

A pesquisa qualitativa visa abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes: Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia-a-dia; examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica.

O caráter explicativo desta pesquisa é reforçado por sua forma de análise, que busca compreender as tramas que envolvem o fenômeno da permanência ou não permanência dos educandos do Proeja no Campus Várzea Grande do IFMT. Mesmo quando da utilização de gráficos e tabelas, que se configuram como dados quantitativos, tem-se a compreensão de que, apesar de não bastarem por si sós, são necessários para a análise aprofundada dos dados. Esta, certamente, constitui um grande desafio, porque vários fatores devem ser levados em consideração, tanto os relativos aos aspectos objetivos quanto aos subjetivos. Assim, coaduna-se com a afirmativa de que o modo como o pesquisador interpreta os dados é de grande importância também pelo fato de a avaliação qualitativa ocorrer em uma realidade dialética.

Outro aspecto metodológico utilizado para a realização da pesquisa foi a análise de documentos e o estudo de caso, que, de acordo com Fonseca (2002, p. 33),

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Diante do exposto, o desenvolvimento da investigação perpassou as seguintes etapas: revisão de literatura e levantamento bibliográfico, coleta de dados (por meio da ficha individual do aluno, entrevista semiestruturada, grupo focal, diálogos, legislação); e sistematização e análise dos dados, compondo o relatório da pesquisa em três capítulos. Essas etapas se entre cruzaram e foram desenvolvidas concomitantemente.

Para a revisão de literatura, partiu-se do estado da arte realizado por Lacerda e Amorim (2014) sobre a educação profissional integrada ou articulada com a educação de jovens e adultos no período de 2007-2014, tendo os autores identificado mais de 175 trabalhos, dentre os quais separaram-se os que se relacionam com o objeto deste estudo. Em seguida, foram levantadas as pesquisas disponíveis nos sítios eletrônicos do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Banco de Teses e Dissertações da Capes; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; no Fórum EJA; na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; e na Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, entre 2014 e 2017. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave:

histórico da EJA, histórico da EJA em Mato Grosso, educação profissional, Proeja, permanência, evasão, política de assistência estudantil, serviço social.

No tocante às produções acadêmicas sobre educação profissional em Mato Grosso, ressalte-se que algumas dessas pesquisas regionais não estavam disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na BDTD e tampouco no Portal do Fórum EJA – o qual se encontra desatualizado no que diz respeito às pesquisas realizadas em Mato Grosso –, o que dificultou sobremaneira a pesquisa. Contudo, em contatos com alguns profissionais que pesquisaram o tema, foi-lhes solicitado que enviassem suas produções, o que possibilitou viabilizar e aprofundar essa parte da pesquisa. Foi possível observar a escassez de produções científicas regionais a respeito da educação profissional no estado de Mato Grosso e, consequentemente, a existência de um campo vasto para o desenvolvimento de pesquisas nessa área.

A escolha dos sujeitos que compuseram o universo da pesquisa se deu em razão de ser a única turma de estudantes trabalhadores do Ensino Médio do Curso Técnico em Serviços de Condomínio na modalidade Proeja no referido Campus. Segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada permite que o foco de atenção esteja sobre o assunto em pauta, sobre o qual se elabora um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergirem informações de forma mais livre, enquanto as respostas não estarão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Uma das características das entrevistas semiestruturadas são os questionamentos básicos apoiados em teorias que se relacionam ao tema da pesquisa e que favorecem “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS apud MANZINI, 2004, p. 2).

Em complementação à entrevista semiestruturada, utilizou-se a técnica do grupo focal, tendo em vista que a interação entre os entrevistados pode fomentar respostas mais interessantes ou novas ideias originais.

Grupos focais é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afunilamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados. (VERGARA apud OLIVEIRA et al., 2007, p. 4)

O grupo focal foi utilizado na pesquisa porque a situação ou o tema é apresentado e o moderador pede aos entrevistados para falar o que pensam. Dessa forma, mesmo que alguns membros do grupo ainda não tenham uma opinião formada a respeito do que está em discussão, a partir da expressão de outros participantes eles podem fazer associações,

concordar com o que já foi dito ou mostrar opiniões divergentes. Além disso, o grupo focal facilita a interação entre os participantes, a produção de dados e *insights* que dificilmente seriam conseguidos fora do grupo. Essa riqueza e flexibilidade na coleta de dados não acontece, na maioria das vezes, quando se utiliza a entrevista (OLIVEIRA; FREITAS apud OLIVEIRA et al., 2007, p. 3).

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 (9) estudantes permanentes, enquanto o grupo focal contou com a participação dos cinco (5) sujeitos trabalhadores permanentes do curso do Proeja que se dispuseram a participar da pesquisa. Já com relação aos estudantes não permanentes, que somavam 28, conseguiu-se, por meio de suas fichas de matrículas e pelo sistema de acompanhamento da escola denominado q-acadêmico, contatá-los via telefone e agendar e realizar entrevistas com quatro deles. Vale ressaltar que a impossibilidade de contatar todos os estudantes não permanentes foi um fator limitante para a pesquisa, já que grande parte das informações constantes no referido sistema encontrava-se desatualizada, pois são estudantes que constantemente mudam de endereço e telefone, mas não informam a secretaria escolar sobre tais mudanças. Essa situação se agrava quando se afastam da escola.

Na fase da coleta de dados para o levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos trabalhadores, recorreu-se às fichas individuais dos nove estudantes permanentes e dos 28 estudantes não permanentes⁵ disponíveis no Campus Várzea Grande. Todavia, constatou-se a ausência de dados em diversas fichas dos estudantes não permanentes. Diante desse fato, foram solicitadas, ao Setor de Política de Ingresso⁶ do IFMT, as informações disponíveis nas fichas de inscrição dos candidatos ao curso do Proeja, o que permitiu que respondessem a um questionário sobre seus perfis. Todavia, foram localizados os dados de apenas 14 estudantes. Entende-se que as discussões desses dados são relevantes para o IFMT pensar propostas que possam atingir esse público que se mostrou interessado em fazer um curso na instituição, mas que, por algum motivo, não o fez.

⁵ Ao todo, foram realizados quatro editais para a seleção de alunos do Proeja. Nos dois primeiros, as informações constantes dos questionários foram arquivadas no Setor de Política de Ingresso do IFMT, na Reitoria, enquanto nos dois subsequentes a seleção ocorreu no Campus Várzea Grande que não repassou essas fichas para arquivo no referido Setor de Política de Ingresso.

⁶ O Setor Política de Ingresso forneceu prontamente os dados disponíveis de todos os candidatos ao curso do Proeja do ano de 2014 e 2015, totalizando 139 (cento e trinta e nove) candidatos. Todavia, nem todos os estudantes matriculados constavam dessa relação, sendo possível localizar nos questionários apenas 14 dos 28 estudantes não permanentes.

Para a análise dos dados levantados com os estudantes entrevistados, suas falas foram gravadas em áudio e transcritas, e estão analisadas em itens e subitens desta dissertação. As identidades⁷ dos sujeitos foram protegidas, de modo que as informações colhidas pela pesquisadora não pudessem causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo aos entrevistados. Cabe destacar que os sujeitos participantes da entrevista e do grupo focal foram identificados como educandos 1 a 10.

A pesquisa estrutura-se em três capítulos, nos quais buscou-se entrelaçar as conjunções de teoria/embasamentos legais produzidos sobre a temática da EJA/Proeja com as experiências vividas pelos estudantes trabalhadores do curso do IFMT Campus Várzea Grande.

No Capítulo I revisita-se a história da educação do trabalhador da EJA e na EP em nível nacional e regional, destacando alguns aspectos da criação e implantação do Proeja. Em seguida apresenta-se o IFMT Campus de Várzea Grande, lócus da pesquisa. Para essa discussão, buscou-se embasamento teórico em Brandão (1989), Manfredi (2002) e nas teses e dissertações de Jesus (2013), Stering (2015), dentre outras. Buscou-se compreender, ao longo do processo histórico e do levantamento bibliográfico, as dificuldades de acesso, permanência e conclusão do curso com sucesso pelos estudantes trabalhadores e percebeu-se que a educação ofertada à classe trabalhadora foi pautada na formação da mão de obra, em vez de na formação humana qualificada para o mundo do trabalho.

No Capítulo II apresenta-se o perfil econômico e sociocultural dos sujeitos trabalhadores da EJA, o que permite subsidiar as pesquisas de construção de uma política para o Proeja que viabilize e garanta o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes trabalhadores. Para messe debate, recorreu-se a autores como Freire (1991, 1995, 2014), Pais (1990), Barreiro (2000), Khol (2004, 2005, 2011), Barreto (2006) dentre outros. O capítulo foi dividido em três partes: a primeira delas traz a apresentação dos sujeitos trabalhadores e discussões acerca do mundo do trabalho, o processo de ensino-aprendizagem e o significado da escola para esses atores sociais. Na segunda parte aborda-se a questão do acesso, da permanência/não permanência do estudante trabalhador do Proeja no curso, e para tanto se recorreu aos autores de destaque que se dedicam a pesquisar a referida temática, entre os quais: Dore e Lucher (2011), Lemos e Carmo (2016), Carmo (2016), Reis (2016), entre outros.

⁷ Ver Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), em conformidade com as normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás.

Essas referências auxiliaram a compreensão de quem é o sujeito trabalhador inscrito no curso do Proeja e qual é a sua visão sobre o programa e as suas condições de acesso e de permanência ou não permanência no IFMT. Essas informações são certamente úteis para o planejamento das políticas públicas educacionais voltadas a esses sujeitos.

Por fim, no Capítulo III, buscou-se discutir a prática profissional do assistente social no âmbito do IFMT e sua política de assistência estudantil. Nesse aspecto, o Proeja foi tomado como ponto de reflexão, visando uma ulterior contribuição para a consolidação e o fortalecimento da política de assistência estudantil do Campus Várzea Grande, da prática profissional do assistente social e a questão do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes do Proeja na instituição. O referencial teórico utilizado foi pautado em: Cavalheiro (2013), Ramalho (2013), Taufick (2013), David (2015), Spricigo (2016) e Souza (2017). Acredita-se que o fortalecimento da política de assistência estudantil nos IFs contribui para viabilizar as condições de acesso e permanência na educação pública federal. Além disso, contribui para a redução das taxas de retenção e não permanência, como também para a promoção da diversidade e da inclusão social pela educação.

Cabe destacar, ainda, que a assistência aos estudantes trabalhadores não se resume somente aos repasses de auxílios financeiros, tendo em vista ser uma ação ampla, que vai desde a acolhida dos sujeitos e o acompanhamento de sua trajetória escolar, até a atenção à sua saúde, mediante apoio psicossocial e pedagógico, em uma perspectiva multidisciplinar. Tais ações dão ao sujeito trabalhador condições que favoreçam sua permanência e êxito, de forma a possibilitar que exerça de fato sua cidadania mediante a participação ativa na vida da sociedade.

Nas Considerações finais teço reflexões a partir dos caminhos percorridos por este trabalho, apontou-se as principais contribuições da pesquisa no campo da EJA e os desafios que se apresentam ao IFMT em assegurar o acesso e permanência dos estudantes do Proeja bem como a consolidação da Política de Assistência Estudantil.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MATO GROSSO

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que
puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6
horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê
uva, etc., etc.

Perdoai, mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(BARROS, 2002, p. 79)

O sentimento que move os seres humanos na busca de novos desafios é retratado na epígrafe acima por Manoel de Barros (2002). Renovar, projetar e desbravar novos caminhos do conhecimento foram o que motivou esta dissertação.

Desde as primeiras décadas do século passado, tem sido comum associar “educação” a “mudança”. E com o decorrer do tempo, quando os políticos e os cientistas começaram a chamar “mudança” de “desenvolvimento”, no sentido socioeconômico, nacionalista etc., a educação passou a ser utilizada como fator elementar desse desenvolvimento. Mas, até então, a educação era pensada como um elemento que preservava, conservava e resguardava as tradições, os costumes e os valores de “um povo”, de “uma cultura” ou de “uma civilização”, sendo prescrita como um direito da pessoa, uma exigência da sociedade, mas nunca vista como um investimento. Agora, inserida nas políticas de desenvolvimento, ela deixa de ser um direito apenas.

Pessoas educadas (qualificadas como “mão-de-obra” e motivadas enquanto “sujeitos do processo”) são agentes de mudança, promotores do desenvolvimento, e é para torná-los mais do que cultos, agentes, que a educação deve ser pensada e programada. Não é raro que em alguns países se defenda então que as propostas básicas da educação venham quase prontas do Ministério do Planejamento para o da Educação. (BRANDÃO, 1989, p. 38)

Críticas têm sido feitas a essa apropriação, pelo capital, do uso dos termos “investimento”, “mão de obra”, “preparação para o trabalho”, “capacidades técnicas adequadas” (BRANDÃO, 1989, p. 38), por estarem sendo utilizados como estratégias para a multiplicação dos ganhos das empresas capitalistas. Diante disso, questiona-se: qual a concepção de sociedade, de ser humano e de educação que temos? Tal como Arroyo (2000), advoga-se nesta dissertação que, mediante essas reflexões e do repensar as práticas educativas, pode-se construir, por meio da escola, um tempo mais humanizador, que traga a esperança de uma vida menos inumana. O desafio então está posto, em uma tentativa de livrarmos do fetiche de pensar a educação como uma realidade supra-humana, bancária, sagrada e imutável, em uma concepção autoritária em que o professor se coloca como o único detentor do conhecimento e cuja missão é repassar todas as informações e conteúdo do programa, de capa a capa, ao estudante. Este, por sua vez, é como se fosse uma página em branco ou depósito vazio a ser preenchido com conteúdo de domínio exclusivo do professor, em um processo de desumanização.

Como afirma Paulo Freire (2011. p. 24), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção⁸”. Assim como o autor, acredita-se que o espaço escolar deve sempre contribuir para o despertar da curiosidade, da criatividade, do raciocínio lógico e dos estímulos às novas descobertas, “[...] processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125). Aos poucos o conhecimento acabado e estático, característico da educação bancária, vai perdendo espaço para a educação libertadora do indivíduo, convededor crítico-reflexivo da realidade que o cerca, e que dessa forma se emancipa como sujeito histórico de sua realidade, superando, assim, a ideologia da opressão.

É sob esse ponto de vista que esta pesquisa pretende pautar-se, ou seja, colocar o sujeito educando ao lado do educador, em posição de destaque no processo de reformulação do conhecimento. Só assim ele passa a ser visto não mais como objeto, e sim como agente e integrante do processo de ensino-aprendizagem em uma concepção progressista.

Na tentativa de compreender que o público do Proeja são estudantes trabalhadores e que muitos tiveram na trajetória de suas vidas a marca da exclusão dos espaços formais e informais, discutiremos o próximo tópico.

⁸ A partir do prisma de que a educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural, algumas considerações à prática docente são levantadas por Paulo Freire. Para um estudo aprofundado, ler: Freire, 2011.

1.1 EJA e educação profissional a partir dos anos 1990

No Brasil, vale destacar que somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) é que a educação começa a ganhar destaque como direito público subjetivo, conceito esse que se encontrava abandonado desde a década de 1930, como ressalta Barbosa (2009). Atualmente, assegurada pela legislação como direito público subjetivo⁹, com a garantia da educação para todos, independentemente da idade, constitui-se como função reparadora para uma grande parcela da população que não teve acesso à educação na idade própria¹⁰.

O art. 205 da CF/1988 prevê: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). São direitos decorrentes de lutas sociais conquistadas historicamente e do reconhecimento da dívida social que o Estado tem perante a educação de jovens e adultos. Da mesma forma, o art. 208 CF/1988 prevê: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “ I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Ou seja, essa garantia confere titularidade a todos os jovens, adultos e idosos para propor uma ação contra o Estado quando lhes for negado o acesso ao ensino fundamental, pois o direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade.

Cabe salientar que, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, o não atendimento desse direito público subjetivo à EJA, por parte das autoridades indicadas, implica em crime de responsabilidade, previsto no art. 4º da Lei n.º 1.079/1950, que dispõe: “São crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentarem contra a Constituição Federal e, especialmente, contra: [...] III – O exercício dos direitos políticos, individuais e sociais” (BRASIL, 1950). A LDB/1996 prevê ainda, no § 3º do art. 5º, o rito sumário, a gratuidade do direito de propor a ação abrangendo

⁹ Segundo o Parecer CNE/CEB 2000, direito público subjetivo “é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo próprio deste indivíduo” (BRASIL, 2000, p. 23).

¹⁰ De acordo com o Documento Base do Proeja, “a expressão *idade própria*, além do seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37”. (Brasil, 2000, p.4 grifos do original)

qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, de acionar o poder público e exigir o disposto em lei. (BRASIL, 1996)

Compete aos sistemas de ensino, a oferta de cursos gratuitos a jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos em idade regular, de forma “[...] apropriada, [e] consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, conforme prevê o art. 37º, §1º da LDB/1996 (BRASIL, 1996). É interessante destacar o reconhecimento que a lei faz do público que compõe a EJA, que em sua grande maioria é formado por jovens e adultos que não puderam prosseguir em seus estudos por ter de trabalhar para sustentar a si e a suas famílias, mas que trazem em suas bagagens de vida uma grande riqueza a ser considerada. A EJA contribui para articular essas experiências de vida com o saber escolar, ressignificando e sistematizando os saberes desses sujeitos.

A partir da edição da Lei n.º 9.394/1996, ainda em vigor, a educação de jovens e adultos foi reconhecida como modalidade da educação básica, nos seus níveis fundamental e médio. Todavia, manteve-se o termo supletivo para cursos e exames. A substituição de “supletivo” por “modalidade”, ocorrida com o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, possibilitou que na prática a EJA fosse utilizada como modalidade da educação básica, e buscassem, assim, contribuir para minimizar uma dívida histórica e evitar o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizem as pessoas. Isso ocorre porque o termo modalidade tem como base fundante o princípio da proporcionalidade com dimensão à equidade. A proporcionalidade é conferida no momento em que possibilita aos estudantes da EJA e aos que realizam exames supletivos¹¹ prosseguir seus estudos, tanto quanto os que tiveram acesso à escola em idade regular.

A LDB/1996 também prevê que a EJA deverá ser articulada, preferencialmente, com a educação profissional. Entretanto, é um texto minimalista, que possui apenas quatro reduzidos artigos (39 a 42), em uma clara evidência de que a dualidade do ensino médio (última etapa da educação básica) e da educação profissional ainda não foi superada. Apesar da nova redação dada pela Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, à LDB, que positiva essa integração, seu art. 37, § 3º deixa clara e precisa a organização da educação profissional, mas

¹¹ O objetivo dos exames supletivos para o ensino fundamental e médio é possibilitar a jovens e adultos que estão fora da escola ou da idade regular de ensino a possibilidade de obter a certificação escolar e a prosseguir seus estudos em caráter regular. Os exames no nível de conclusão do ensino fundamental são permitidos para maiores de 15 anos, e no nível de conclusão do ensino médio, para maiores de 18 anos, conforme dispõe o art. 38, caput e § seguintes da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

é omissa em relação ao público da EJA, ou seja, não houve avanços notáveis e a ambiguidade prevalece justamente pelo caráter superficial e minimalista da legislação.

A educação profissional foi incluída na denominada dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, na LDB/1996. Segundo Moura (2007), essa reforma foi alvo de interesse político do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que antes mesmo da aprovação da LDB já evidenciava essa tendência da dualidade, expressa pelo Projeto de Lei n.º 1.603, e que, apesar de intensos e tensos debates, foi traduzida para alguns artigos da LDB e para os Decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004.

Dessa forma, o ensino médio foi incluído na última etapa da educação básica, enquanto a educação profissional se encontra em um capítulo distinto da LDB/1996. Acerca dessa dualidade, Moura (2007, p. 15-16) destaca:

Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. [...] algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é o correto.

Ainda como marco legal, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA, que previa três funções para a modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme previsto no Parecer n.º 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo o referido parecer, uma das principais diretrizes da EJA é a sua função reparadora, que visa garantir o direito à educação, até então historicamente negado, a uma grande parcela da população brasileira.

Essa função reparadora, contudo, ainda deixa a desejar no país, como pode ser observado pelas altas taxas de analfabetismo. Em 2016, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apontou que, entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4%. Cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído o ensino fundamental (IBGE, 2017).

A visão preconceituosa de que o adulto iletrado e inculto é vocacionado para trabalhos e funções “menores” deve ser superada, mas vale lembrar que essa concepção, que esteve presente na história da educação brasileira desde os anos 1930/1940, ainda é aceita por alguns profissionais que atuam no Proeja. Trata-se de uma visão que entende o analfabetismo como a causa do escasso desenvolvimento brasileiro, e não como efeito, e que identifica esses adultos analfabetos como incapazes psicológica e socialmente, improdutivos, e, por isso,

poderiam ser explorados em seu trabalho. Acerca desses preconceitos, Soares (1996, p. 30) destaca:

O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência. Em um dos documentos da campanha [...] afirmava-se que ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas. Uma concepção que parece ter inspirado os demais princípios da campanha está expressa na frase: ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples do que ensinar crianças. Se se aceitava que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples, logo qualquer pessoa podia desempenhar essa função. Se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não seria necessário formar e qualificar um profissional específico para tal. Se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente com um docente preparado. Não foi por acaso que a campanha procurou recrutar um grande contingente de “voluntariado”.

Esse ideário refletiu nas concepções que embasaram as campanhas de alfabetização e erradicação do analfabetismo e ainda permanecem no ideário de muitos da sociedade. Porém, cabe ressaltar que a superação dessa discriminação não é tarefa exclusiva da escola, visto que esta é apenas uma parte do sistema social, como visto anteriormente.

Outro aspecto a salientar na LBD/1996 refere-se ao art. 24º, inciso II, letra c, que prevê a classificação e a reclassificação em qualquer série ou etapa e que pode ser feita independentemente de escolarização anterior. A avaliação será feita pela escola e definirá o grau de desenvolvimento e experiência do candidato, permitindo sua inscrição na série ou etapa adequada ao prosseguimento de seus estudos. Essa possibilidade de avanço em qualquer época do ano, por meio da validação de saberes, possibilita o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida, ou seja, adquirida no exterior dos sistemas formais de educação/formação. Entretanto, o avanço no reconhecimento dessas práticas emergentes constitui um dos grandes desafios tanto para a comunidade acadêmica, uma vez que ainda há uma grande carência de trabalhos de investigação sobre essa temática, conforme aponta Pires (2007), como também na prática escolar, visto que esse direito não é (re)conhecido por todos, quer seja da administração escolar, quer seja da docência.

Sobre os princípios que orientam as práticas de reconhecimento e validação centradas na pessoa e na singularidade, Pires (2007) destaca que é mais adequado utilizar metodologias que impliquem em processos mais personalizados, tais como portfólios, abordagens biográficas e histórias de vida, do que em avaliações tradicionais massificadas, tais como os testes, exames etc. Sugere ainda a autora que a escolha das abordagens depende da natureza do pedido, da motivação da pessoa e do resultado a atingir, tópicos que seriam previamente discutidos entre a pessoa implicada e seu conselheiro, porque parte-se do

pressuposto de que a pessoa é a “autora” da sua própria história, inclusive, da sua trajetória formativa, o que justificaria a forma de explicitação das suas aprendizagens.

Nesse sentido, Gadotti ([2015?], p. 3) destaca:

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis, etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem.

Apesar desses avanços, houve um retrocesso relativo aos direitos trazidos pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, que alterou o inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a não obrigatoriedade do ensino fundamental para adultos e jovens com mais de 14 anos, sob o argumento de que não se pode obrigar-lhos a frequentar a escola, já que não o fizeram na idade própria. Assim, para que a EJA pudesse se materializar como modalidade foi imprescindível a ampliação do financiamento destinado à educação de jovens e adultos de modo a assegurar-lhes desde a alfabetização até os anos finais do ensino médio, que compõem a educação básica (EB). Deve, ainda, proporcionar a articulação da EB com as oportunidades de qualificação profissional e com o acesso às novas tecnologias da comunicação e da informação.

Mas, acentuando ainda mais o retrocesso, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, focando no financiamento para o ensino fundamental, vetou a destinação de recursos do Fundo para a EJA, além de comprometer os demais níveis e modalidades da educação. Como modalidade da educação básica, a EJA só foi contemplada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, criado em dezembro de 2006, pelo então presidente Luiz Inácio da Silva. Essa foi uma tentativa de superar os impasses causados pelo Fundef, porém, o Fundeb estabeleceu um menor valor aluno, de R\$ 0,7, aumentado para 0,8 a partir de 2008. No caso da EJA integrada à EP, o valor foi de R\$ 1,2.

Logo, caiu por terra a esperança de um financiamento específico e, inclusive, do cumprimento de critérios de equidade:

[...] a Lei Federal n.º 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, acabou oficializando a histórica discriminação sofrida pela EJA. Isso se explica porque o valor aluno/ano destinado à EJA em 2007 era de R\$ 662,40, inferior 42,86% em

relação ao aluno de ensino fundamental e 71,43% em relação ao aluno de ensino médio. Para sacramentar a injustiça oficial, a mesma lei estabeleceu ainda que a apropriação dos recursos do FUNDEB, em cada estado para a EJA, será de apenas 15% do total de recursos, que são explicitamente insuficientes para garantir um ensino de qualidade. (COSTA, A, 2017, p. 79)

Recentemente a luta pela EJA como direito, como modalidade da educação básica, foi destaque na Carta dos Fóruns de EJA do Brasil ao Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e no Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil +6. Isso porque o Fórum e os militantes da EJA defendiam que o governo federal assumisse uma política pública de EJA, voltada para

[...] uma educação com qualidade social, com elevação de escolaridade de trabalhadores que estudam, integrada à Educação Profissional, na perspectiva da Educação Popular, no campo e na cidade, com reconhecimento de gênero e de raça, com o viés da inclusão. (CARTA DOS FÓRUNS ..., 2016, p. 2)

Mesmo diante de todos os esforços, discussões e do acordo firmado com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o que o Grupo de Trabalho – GT do Redimensionamento da Política Nacional de EJA¹² elaborou não foi considerado. Indignados, os membros dos Fóruns se manifestaram na referida Carta, da qual destaca-se um trecho:

Queremos falar que nossa luta é pela **DEMOCRACIA**. Para que a **Participação Popular** seja efetiva. E enfatizamos que não é “o EJA” e que isso não é uma questão gramatical e nem de gênero. Já são vinte anos da EJA como modalidade na LDB. E queremos que o Governo Federal coloque isso em prática e que induza governos estaduais e municipais a fazer o mesmo. Destacamos que não é O ensino, não é O projeto e não é O programa, mas foi sobre isso que ouvimos ontem durante a abertura na fala do Ministro. É A educação. É A modalidade, mas não foi esta a concepção presente na apresentação da proposta de política que foi trazida aqui pela Secadi. É A LUTA PELA CONCEPÇÃO DA EJA COMO DIREITO [...]. (CARTA DOS FÓRUNS ..., 2016, p. 3, grifos do original)

Mas que direito é esse do qual está se falando, se, no Brasil, a classe trabalhadora sempre teve um acesso deficitário ao direito da educação básica? É necessário então que, mais do que uma disputa política, seja também uma disputa conceitual de luta pelo direito a uma educação básica, o que ainda não foi alcançado.

¹² De acordo com a Carta dos Fóruns de EJA no Brasil (2006), este GT foi criado pelo ministro para que entregasse uma proposta de política em 20 dias, para a qual foi realizada apenas uma reunião.

1.2 O Proeja no IFMT e no Campus Várzea Grande

A educação profissional de jovens e adultos nos IFs é marcada por uma ampla, diversa e contraditória realidade política, socioeconômica e cultural. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) é relativamente novo na história da educação brasileira. Seu surgimento em âmbito nacional advém do ano 2006, sendo que as intensas lutas sociais possibilitaram a inclusão da EJA na seara da educação profissional. O processo de criação, implantação e implementação do Proeja em âmbito nacional deu origem a inúmeras teses e dissertações¹³ que se dedicam a essa análise/reflexão, as quais, de um modo geral, sintetizam o jogo de forças e disputas políticas e ideológicas e os projetos distintos idealizados pelo governo e pela sociedade. Por isso, este trabalho não irá se ater a esse processo inicial, e sim no Proeja no IFMT e no Campus Várzea Grande.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT foi criado pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Está vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Atualmente, possui aproximadamente vinte e cinco mil estudantes, em mais de cem cursos distribuídos nos níveis: superior, bacharelado, licenciatura e tecnologias, pós-graduação, especialização e mestrado, e técnico com ensino médio integrado, subsequente e concomitantemente. Atua com os programas Proeja, Educação a Distância, Universidade Aberta do Brasil – UAB e Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública – Profucionário, além de ministrar cursos de curta duração, como o Formação Inicial e Continuada – FIC, Mulheres Mil e Pronatec. Desde a sua criação, o IFMT, por meio do processo de expansão e interiorização, alcançou diversas outras localidades.

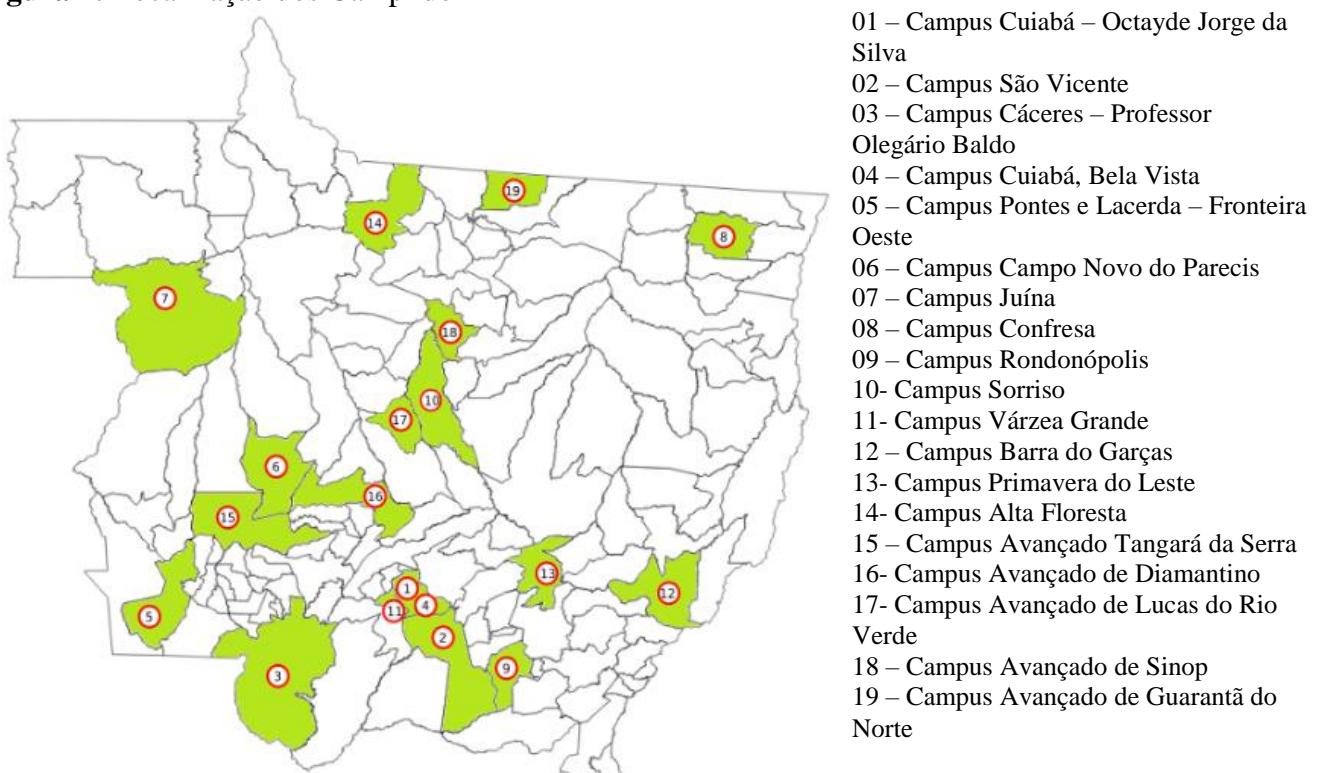
¹³ Lacerda e Amorim (2014) faz o estado da arte das pesquisas realizadas no campo da educação profissional articulada com a educação de jovens e adultos entre os períodos de 2007 e 2014, restringindo-se a trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

O IFMT é composto por 19 unidades, distribuídas em 30 municípios do estado de Mato Grosso, que ofertam educação profissional e tecnológica a mais de 23.400 estudantes. Essas unidades são responsáveis pela oferta de 177 cursos, dos quais 12 são de pós-graduação – especialização e mestrado; 119 técnicos de nível médio e 46 superiores – bacharelados, licenciaturas e de tecnologias.

Nos últimos 8 (oito) anos, o [...] número de estudantes [do IFMT] cresceu 262,91%, a quantidade de unidades dobrou e o Instituto investiu na capacitação dos seus técnicos-administrativos e professores, garantindo a democratização da oferta de ensino público, federal e de qualidade em todas as regiões do Estado. (COLÉGIO DE DIRIGENTES DO IFMT, 2017, p. 1)

O resultado desse esforço foi confirmado na última avaliação realizada pelo MEC, quando o IFMT conquistou uma das melhores notas entre as Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso, alcançando o Conceito 4, em uma escala de 0 a 5. Na avaliação do Enem/2015, nove das dez melhores escolas públicas de Mato Grosso são do IFMT (COLÉGIO DE DIRIGENTES DO IFMT, 2017). A Figura 1, a seguir, traz a distribuição dos Campi do IFMT no estado de Mato Grosso.

Figura 1: Localização dos Campi do IFMT



Fonte: Relatório de Gestão do IFMT (2016).

O Campus de Cuiabá é o mais antigo do IFMT, criado pelo Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. Em 2008, passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus Cuiabá “Octayde Jorge da Silva”. Atualmente oferta mais de 29 cursos de educação profissional técnica e tecnológica, entre os quais seis são de graduação (Tecnólogo); um, de bacharelado; 11, de técnico de nível técnico (modalidade subsequente; sete, de nível técnico (modalidade integrado); e um, tecnológico em nível de pós-graduação lato sensu.

Também fazem parte da estrutura dos Institutos Federais os polos de apoio presencial dos cursos a distância e os Centros de Referência, conforme estabelecem as Portarias do MEC n.º 1291/2013 e n.º 393/2016. O IFMT homologou o funcionamento, por meio da Portaria IFMT n.º 1702/2016, dos seguintes Centros de Referência: Centro de Referência de Campo Verde (vinculado ao Campus São Vicente); Centro de Referência de Canarana (vinculado ao Campus Barra do Garças); Centro de Referência de Jaciara (vinculado ao Campus São Vicente); Centro de Referência do Pantanal (vinculado ao Campus Cuiabá); e por fim o Centro de Referência de Paranaíta (vinculado ao Campus Alta Floresta).

Dos registros das experiências do Proeja no IFMT de Mato Grosso, Stering (2015) aponta que o Programa, embora apresente algumas lacunas em sua operacionalização no Instituto Federal, está colocando uma semente fecunda em um imenso universo de pessoas que, por longo tempo, estiveram excluídas do processo educacional. Para a pesquisadora, com o Proeja os educandos puderam perceber suas realizações e identificar a coerência existente entre os conhecimentos adicionados e a estreita relação deles com a vida cotidiana.

Stering (2015) pesquisou os Campi de Cuiabá, Cáceres¹⁴ e São Vicente¹⁵. Em Cáceres, constatou que os cursos do Proeja foram ofertados em duas modalidades: nível médio e básico, em parceria com a Prefeitura Municipal, que se responsabilizou pela parte

¹⁴ A cidade de Cáceres está localizada no extremo norte do Pantanal, à margem esquerda do Rio Paraguai, na região sudoeste do estado do Mato Grosso. O Campus local possui uma área de 320 ha, onde se encontra a edificação central, composta pela parte administrativa e pedagógica da escola. Em 2010, a instituição expandiu sua atuação, com a implantação do Núcleo Avançado do Pantanal (Napan) na cidade de Poconé. Desde sua fundação, o Campus Cáceres esteve vocacionado para a área da agropecuária, tanto que em seu espaço físico são realizadas diversas atividades de experimentação com a utilização de tecnologias, nas áreas de avicultura, suinocultura, piscicultura, animais silvestres, apicultura, bovinocultura de leite e de corte, forragicultura, equinocultura, olericultura, culturas anuais e fruticultura. Além dessas áreas de produção, a escola oferece formação tecnológica em Agroindústria, Florestas e Informática e cursos superiores em Tecnologia em Biocombustíveis e Engenharia Florestal (IFMT, [s.d.]).

¹⁵ Localizado na Serra de São Vicente, município de Santo Antônio do Leverger, o Campus São Vicente oferta curso técnico em Agropecuária e curso superior (bacharelado) em Zootecnia, abrindo um núcleo avançado no município de Campo Verde, onde mantém cursos técnicos de Informática e de Alimentos, e superiores de Tecnologia em Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e bacharelado em Agronomia. O outro núcleo avançado está situado em Jaciara, onde fica o polo das licenciaturas, em convergência com o Centro Vocacional Tecnológico. Ambas as instituições funcionam em parceria com as respectivas prefeituras e com os ministérios da Educação e de Ciência e Tecnologia.

referente ao núcleo comum. Considerando a baixa procura pelo curso e o pequeno número de concludentes, o Projeto Pedagógico do Proeja do Campus foi reformulado, e alguns fatores do insucesso foram apontados: matriz curricular densa e carga horária elevada, o que demandava, além das aulas semanais regulares, atividades extraclasse desenvolvidas aos sábados, tornando uma rotina muito estafante para o estudante.

No Campus São Vicente, segundo Sterling (2015), o Proeja não teve vida longa. Apenas duas turmas foram atendidas e, por uma questão política, deixou de ser ofertado no Campus, conforme relatado pelo Gestor 1:

Infelizmente, o Proeja não conseguiu sobreviver às questões políticas da instituição. Com a mudança de gestão, houve um racha entre o grupo que atendia o Proeja e os demais, e a situação ficou insustentável. Os docentes já não contavam mais com o apoio total da instituição para desenvolver o trabalho e muitos problemas surgiram, envolvendo as questões pedagógicas, administrativas, além das vaidades. (ENTREVISTA, Cuiabá, 05/08/2014 apud STERLING, 2015, p. 225)

Note-se que as dinâmicas desenvolvidas nos Campi analisados, em sua grande maioria, tornam o curso cansativo, e, ao invés de proporcionarem a ampliação, na prática diminuem os espaços de discussões, pesquisas e participações em eventos, atividades que contribuiriam para a formação intelectual e profissional dos estudantes.

Algumas das pessoas entrevistadas por Sterling (2015) têm consciência da importância da oferta do Proeja, como se pode constatar no seguinte depoimento:

Trabalho com o Proeja desde a sua fundação e posso afirmar que os melhores profissionais formados aqui pelo Departamento de Construção Civil foram discentes do Proeja... [...]. Os discentes do Proeja têm um pouco mais de dificuldades para aprender sobre eletricidade, mas isso em nada atrapalha o desenvolvimento deles, porque o que falta em pré-requisito sobra em interesse e boa vontade em aprender. Esses homens e mulheres trabalham, por vezes, mais de 8 horas diárias e vêm para a escola cansados, mas se colocam inteiros, no sentido de aprender. Participam de todas as atividades com determinação, dão gosto trabalhar com eles. No ensino médio integrado regular, nem sempre a moçada tem essa disposição. (DOCENTE 5A, Cuiabá, 20/08/2014 apud STERLING, 2015, p. 210)

Nesta pesquisa, realizada no Campus Várzea Grande, identificou-se, nas falas dos estudantes trabalhadores entrevistados, a ênfase à importância de continuidade da educação escolar em cursos que considerem suas características, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho:

A oferta do Proeja é uma oportunidade muito boa de poder concluir meus estudos, [...] seria uma das maiores realizações de minha vida. (Estudante 1, entrevista, Várzea Grande, MT, 25/05/2016)

[...] Hoje para mim é tudo. Se você não tiver um estudo, infelizmente hoje você não é nada, pra tudo, pra qualquer coisa que você vai fazer na sua vida você precisa de um grau escolar. Se você vai se mover em uma cidade, como vai sair se não sabe ler

um ônibus? Você não tem alguém para te levar, você fica perdido, tem que estar pedindo informações[...]. (Estudante 2, entrevista, Várzea Grande, MT, 25/05/2016)

[...] É ter mais conhecimento, é aprender coisas novas. Por exemplo, regras e leituras, sei lá, português, que pode ajudar a gente assim a entender melhor numa sociedade, eu acho. (Estudante 3, entrevista, Várzea Grande, MT, 13/03/2016)

[...] Estudo, para mim, significa uma extensão do meu conhecimento, uma extensão do mundo, significa uma extensão da minha casa. Em casa, por mais que eu pesquise na internet, tem coisas que eu não tenho acesso [...] você nunca vem pra escola e sai daqui sem levar um conhecimento, sem aprender uma coisa, e você morre aprendendo. Você pode fazer o doutorado, o mestrado, fazer o que for, mas você parou, você estagnou no tempo, porque as coisas se renovam quase todos os dias, é igual médico. Então, acho que o conhecimento não é demais, nunca, nunca. (Estudante 4, entrevista, Várzea Grande, MT, 6/12/2016)

[...] Estudo, para mim hoje, significa tudo. Gente, eu fico fascinada com tanta coisa que a gente aprende, a mente da gente abre uma tal maneira, que é incrível. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

[...] Para mim, é vida, eu não consigo parar depois que pegou o gosto. Quando sair daqui já tem que pensar em alguma coisa, eu gosto muito do conhecimento mesmo, então para mim é vida. (Estudante 7, entrevista, Várzea Grande, MT, 5/12/2016)

Pelas falas desses estudantes do Projeja, pode-se perceber a relevância e o gosto que eles têm pelos estudos, fato que deve ser considerado pela instituição. No que tange à garantia do direito à educação, cabe destacar a experiência exitosa do Projeja FIC Pesca do IFMT Campus Cáceres. Segundo Jesus (2013), o elo do registro das primeiras demandas do curso no IFMT foi por meio da Colônia de Pescadores Z-2¹⁶. Dada a profissão de pescador, algumas peculiaridades lhe são inerentes, por exemplo, o isolamento em acampamentos distantes, inseguros e improvisados, onde passam a semana toda em contato com o rio. No diagnóstico inicial, observou-se que grande parte dos sujeitos da pesquisa tinham anseio pela formação profissional com vistas ao aperfeiçoamento de sua prática profissional, porque a pesca, para muitos deles, era uma tradição familiar, na qual filhos de pescadores desenvolviam tal afinidade com o rio que não desejavam partir para outra atividade. Ainda segundo o autor,

Nos resultados, encontraram-se marcas dessas transformações quando da manifestação dos sujeitos evidenciando que os conhecimentos da experiência educacional os levam a modificar suas relações com o outro e com o meio. Verificou-se extrato de que a relação homem natureza começa a se modificar, assumindo a perspectiva do cuidado e da preservação, isso muito provavelmente porque os saberes formais conduziram os sujeitos ao sentimento de pertença nesse mundo. (JESUS, 2013, p. 134)

¹⁶ Essa colônia funciona como estrutura administrativa da atividade, como ponto de distribuição e venda solidária do pescado, além de ser o espaço de congregação, convivência e articulação desses sujeitos. Foi a Colônia que organizou o processo de inscrição dos estudantes no Programa Projeja FIC e realizou os primeiros contatos com a equipe de execução pedagógica.

Outros avanços foram apontados pela pesquisa, tais como traços de autonomia e socialização dos sujeitos, além da oportunidade de novas experiências e vivências em suas trajetórias:

Eles se mostram mais seguros para realizar atividades que antes se mostravam difíceis... [...]. Na relação com o outro, os indivíduos se reconhecem a si mesmos num movimento de troca, pautado na mutualidade das vivências e de histórias. O sujeito se encontra como ser social, e nessa condição comprehende a melhoria de suas relações e a construção do conhecimento como instâncias também sociais. [...]. E diante de tudo, o mundo para ele não é o mesmo, as transformações colocam os sujeitos na condição de novas experiências e vivências que doravante mudarão o curso de suas trajetórias. (JESUS, 2013, p. 134-135)

Essas experiências cumprem as três funções previstas para essa modalidade de educação: ser reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme dispõe o Parecer n.º 11/2000, da Câmara de Educação Básica. Segundo o documento, a EJA representa a reparação de uma dívida social com os que não tiveram acesso a uma educação básica.

A imagem do adulto analfabeto e incapaz de realizar trabalhos mais complexos por vezes ainda se mantém no ideário de muitos na sociedade. Essa concepção também está presente na fala de alguns docentes. Sterling (2015) destaca uma delas:

Na minha concepção, este Campus jamais poderia oferecer um curso de Proeja. Este Campus tem tradição no Estado de Mato Grosso. Prepara mão de obra qualificada para a indústria e os discentes do Proeja não têm capacidade para receber esse tipo de formação. Eles precisam de um curso mais fraco, sem muita exigência de cálculos e raciocínio lógico. (DOCENTE 5A, Cuiabá, 20/08/2014 apud STERLING, 2015, p. 2010)

Na tentativa de discutir e consolidar uma política Proeja no IFMT, no que se refere ao programa, foi instituída em 2015 a Comissão da Política de Execução do Proeja, pela Portaria n.º 545, de março de 2015. Porém, em conversa informal com esta pesquisadora, um dos integrantes da referida Comissão disse que as discussões foram incipientes e que não foi apresentada nenhuma proposta para a execução da política do Proeja no IFMT. 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.

Cabe um destaque no que se refere à composição dos membros da atual Comissão: a inclusão de duas colaboradoras externas ao IFMT, fruto da reivindicação dos servidores do instituto, que entendiam a importância e a dimensão de instituir parcerias com outras instituições que também estão compromissadas com o público da EJA.

Outro importante espaço político de discussão das ações de EJA no estado de Mato Grosso é o Fórum Permanente de Debates em Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso¹⁷, composto por representantes da Secretaria de Estado da Educação – Seduc/MT, do Conselho Estadual de Educação – CEE, da União dos Dirigentes Municipais de Ensino – Undime e da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e por dirigentes de escolas que ofertam educação de jovens e adultos.

Em 2017, a UFMT e o IFMT passaram a ocupar o referido espaço político, participando da última votação na indicação dos membros que coordenarão o Fórum. Na oportunidade, foram eleitos na coordenação e vice coordenação, respectivamente: o Prof. Me. Jefferson Bento Moura, do Campus Juína do IFMT, e Profa. Dra. Nilce Vieira, coordenadora do Centro Memória Viva¹⁸ – CMV e docente da UFMT. Eles estarão à frente de um cronograma de ações norteadoras de todo o processo de difusão, discussão e sistematização de contribuições para solidificar a educação de jovens e adultos no estado.

Desde 2016, houve uma aproximação desta pesquisadora com a Universidade Federal de Mato Grosso, por conta do mestrado interinstitucional entre a Universidade Federal de Goiás e o IFMT, onde participa do grupo de estudos Centro de Memória Viva – CMV, com pesquisas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Uma das ações do CMV foi, por meio do 25º Seminário Educação, sob também a Coordenação da Profa. Dra. Nilce Ferreira Vieira, realizado nos dias 25 a 27 de setembro de 2017, na cidade de Cuiabá, com a temática: “Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes”, quando houve a assinatura do Protocolo de Intenções para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão conjuntas com as universidades parceiras, sendo o primeiro fruto dessas parcerias o curso referente a EJA¹⁹, promovido entre a UFMT e a Universidad Plurinacional La Pátria Grande, que compõem um consórcio de universidades.

¹⁷ Para um estudo mais aprofundado acerca do Fórum EJA em Mato Grosso, ler: Moura (2016).

¹⁸ O Centro Memória Viva de Mato Grosso – CMV, sob coordenação da Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira e da Profa. Dra. Marcia dos Santos Ferreira, iniciou suas atividades em 2010, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá. Um de seus objetivos é reunir, sistematizar e disponibilizar, de forma organizada e mais acessível, um conjunto amplo e variado de documentos que retratassem a Educação de Jovens e Adultos com a intenção de compor um acervo com os documentos que relatam parte da memória do IE/UFMT visando disponibilizar os documentos para futuras pesquisas (CENTRO MEMÓRIA VIVA, [s.d.], p. 1).

¹⁹ Disponível em: <<http://www.universidadplurinacional.lat>>

Várias ações, no entanto, ainda não compõem o cenário do Proeja no IFMT e espera-se que possam ser alcançadas, tais como encontros estaduais e nacionais de coordenadores do programa, seminários envolvendo gestores, professores e estudantes, encontros de estudantes de nível médio do Proeja, seminário para os pesquisadores da Capes/Proeja, reuniões de planejamento, execução e avaliação de ações coletivas do Proeja no estado de Mato Grosso, além dos fóruns regionais de experiências relativas ao programa, com as ações internas de cada instituição, entre outras.

O Quadro a seguir apresenta dados do curso do Proeja no Campus Várzea Grande do IFMT. Embora tivesse sido prevista a oferta de 60 vagas por ano, na prática essa realidade se mostra bem diferente.

Quadro 1: Previsão de vagas - Campus Várzea Grande/MT do ano de 2015-2017

Previsão de Vagas – Campus Várzea Grande											
Nível	Modalidade	Curso	Eixo	Turno	Periodicidade (Em Anos)	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Médio Técnico	Integral	Técnico Aeroportuário	Infraestrutura	Integral	3		60	60	60	60	60
Médio Técnico	Integral	Técnico Em Edificações	Infraestrutura	Integral	3			30	60	60	60
Médio Técnico	Integral	Técnico Em Desenho De	Infraestrutura	Integral	3			30	60	60	60
		Construção Civil									
Médio Técnico	Proeja	Técnico Em Serviços De Condomínio	Gestão E Negócios	Noturno	3		60	60	60	60	60
Médio Técnico	Subsequente	Técnico Aeroportuário	Infraestrutura	Vespertino	1,5			30	60	60	60
Médio Técnico	Subsequente	Técnico Em Logística	Gestão E Negócios	Noturno	1,5			30	60	60	60
Superior	Tecnologia	Construção De Edifícios	Infraestrutura	Noturno	3,5				60	60	60
Superior	Tecnologia	Gestão Pública	Gestão E Negócios	Noturno	2,5				60	60	60
						Total De Vagas - VGD	0	120	240	480	480
											480

Fonte: Relatório de Gestão de 2016 – IFMT.

Conforme o Relatório de Gestão do IFMT relativo ao período de 2015 a 2019, havia a previsão de oferta de 60 novas vagas ano para a oferta de Cursos do Proeja no Campus Várzea Grande. Porém, constatou-se que a oferta desses cursos ocorreu somente no ano de 2015, porque a direção-geral do Campus de Várzea Grande e a equipe da Reitoria decidiram parar de ofertá-lo²⁰ na unidade a partir do ano de 2016.

Cabe ao IFMT propor alternativas, ampliar o debate e fortalecer políticas que assegurem o acesso e a permanência e êxito dos estudantes, mas o que se observa é que, se um curso apresenta dificuldades, ele é extinto e “soluciona-se” a questão. A forma como o programa está sendo implantado na instituição mostra uma clara distância entre os objetivos explicitados no Documento Base do Proeja e a prática cotidiana no IFMT.

²⁰ Participaram desta ação a diretora-geral do Campus Várzea Grande Profa. Dra. Sandra Maria de Lima, o chefe do Departamento de Ensino do Campus Várzea Grande, o Prof. Ms. Kleberson Pierre Cardoso de Jesus, Pró-Reitor de Ensino Prof. Dr. Ghilson Ramalho Corrêa; a Diretora de Ensino Médio, Profa. Cacilda Guarim; a Diretora de Graduação, Profa.^a Dr^a Marilane Alves Costa, e o Prof. Me. Willian Silva de Paula.

1.2.1 Campus Várzea Grande do IFMT: lócus de pesquisa

O município de Várzea Grande está localizado no estado de Mato Grosso, a 7 km da região metropolitana de Cuiabá²¹. Ocupa uma área de 1.048.212 km², e em 2017 sua população foi estimada pelo IBGE em 274.013 mil habitantes. É considerado o segundo município mais populoso de Mato Grosso (ficando atrás apenas de Cuiabá); o 7º mais populoso da região Centro-Oeste; e o 100º de todo o país. Zona limítrofe da capital, atualmente é responsável por pelo menos 70% de todo o setor de distribuição no estado, e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) é de 0,734, considerado médio, sendo o 13º entre os municípios mato-grossenses. Abriga o Aeroporto Internacional Marechal Rondon, que é o principal de Mato Grosso. A denominada Rota do Peixe, um dos principais roteiros gastronômicos do estado, está localizada no município.

A criação do Campus em Várzea Grande faz parte da terceira fase do plano de metas do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional²², cuja demanda originária partiu da Prefeitura de Várzea Grande, em 7 de março de 2011. A partir daí seguiram-se as licitações da obra de construção e a concessão, realizadas até novembro de 2013, para a construção da sede definitiva do Campus, com previsão de 18 meses para a entrega. Entretanto, em meados de agosto de 2017 as obras ainda não tinham sido finalizadas.

No início dos cursos, como a sede provisória do Campus ainda estava em fase de reforma, foi cedida ao IFMT a Escola Professor Elmaz Gattas, no Bairro Ipase, no município de Várzea Grande. Em 2015, iniciaram-se as atividades do Campus, em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal. No ano de 2016, foi firmada uma parceria entre o IFMT e duas escolas do entorno – Escola Estadual José Garcia Neto e Escola Estadual Jaiminho – para a oferta dos Cursos FIC em Inglês, no período diurno, e Espanhol Básico, no período diurno. Ambos os cursos tinham como pré-requisitos ter ensino médio completo ou curso e conhecimentos de informática. Porém, ainda nessa época, os FICs ocupavam apenas uma sala da sede provisória, enquanto as atividades administrativas eram realizadas em uma sala cedida pelo Campus Octayne. Técnicos e docentes organizavam-se para implementar todas as ações iniciais/necessárias para o início letivo.

²¹ Segundo o IBGE, 2014, Cuiabá abriga uma população de 832.710 habitantes, dos quais 32% residem em Várzea Grande.

²² Em 2012, o governo federal inseriu o município de Várzea Grande no programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A demandante doou uma área de 100.000 m² para a implantação do Campus, localizada no bairro Chapéu do Sol, tendo a escritura do terreno sido registrada oficialmente em nome do Instituto Federal de Mato Grosso em julho de 2013.

Dado o baixo número de docentes, foi possível ofertar à comunidade o eixo tecnológico por meio dos Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC em Agente de Aeroporto; FIC em Agente de Rampa e Pista e FIC em Agente de Limpeza em Aeronaves. Essas modalidades²³ foram desenvolvidas no âmbito do Pronatec, do tipo presencial, periodicidade modular e ofertadas no período noturno.

Atualmente o Campus Várzea Grande conta com uma estrutura de apenas 19 salas, das quais 11 são utilizadas como salas de aula e as outras quatro, para sediar o setor administrativo e de apoio pedagógico. Duas salas abrigam o laboratório de informática; uma, a biblioteca; e outra, o laboratório multidisciplinar. Houve a necessidade de se usar salas modulares para atender aos estudantes. O Campus de Várzea Grande²⁴ é distante do centro, o que dificulta o deslocamento dos estudantes, que muitas vezes saem do serviço já tarde, além de as linhas de ônibus ainda serem precárias. Esses entraves podem ser observados nos relatos dos estudantes, como o que se segue:

[...] A dificuldade era de locomoção porque era distante, né? Eu morava em Cuiabá e era difícil para mim vir e voltar, porque terminava tarde. Terminava umas dez, dez e pouco, né?, e eu andava de ônibus também, é complicado [...] eu chegava em casa já era umas meia-noite, quase uma hora da manhã [...]. (Estudante 3, entrevista, Várzea Grande, MT, 18/12/2017)

Há casos também de até mesmo os estudantes que possuíam condução própria dispenderem um tempo considerável no trajeto residência/trabalho e escola:

Gastava em média 40 a 50 minutos, dependendo do trânsito, porque a gente tudo depende do trânsito, a avenida cheia de radar e você não consegue andar, e nesse horário que eu pegava aqui, que eu entrava às 19h, é o horário que mais tem trânsito e eu moro no CPA4 até chegar aqui, então era cansativo, exaustivo, tanto para vir quanto para voltar. (Estudante 2, entrevista, Várzea Grande, MT, 18/12/2017)

São realidades presentes no cotidiano dos estudantes da EJA e que precisam ser consideradas pela instituição escolar. Corroborando nesse sentido, Domanski (2016) aponta:

Mencionam (os estudantes) também as dificuldades de locomoção entre trabalho e a instituição de ensino, o que muitas exigem que saiam do trabalho direto para a aula, sem ao menos se alimentar; ficar 4 horas em aula; no final de semana com muitos trabalhos e atividades, além da família, atenção aos filhos. Soma-se a isso a

²³ O FIC em Agente de Limpeza em Aeronaves previu a oferta de 35 vagas, com carga horária de 160 horas-aula, no período de dois meses. O FIC em Agente de Aeroporto previu a oferta de 35 vagas, com carga horária de 200 horas-aula e duração prevista para três meses. O FIC em Agente de Rampa e Pista previu a oferta de 30 vagas, perfazendo carga horária de 160 horas-aula e previsão de término em dois meses (IFMT, 2014a, 2014b, 2014c).

²⁴ O Campus Várzea Grande está localizado na região metropolitana de Cuiabá, sendo que esse município confere gratuidade de transporte público aos seus estudantes. Já no município de Várzea Grande, os estudantes usufruem apenas da meia entrada gratuita.

dificuldade de aprendizagem que alguns têm e que nem sempre manifestam, apenas desistem. Todos esses aspectos consideram que podem influenciar na decisão de desistir de estudar. (p. 85)

Os cursos são organizados por meio de diversos eixos tecnológicos. No Campus Várzea Grande, a gestão do Campus realizou um levantamento preliminar para a escolha dos eixos, embasado em relatórios e pesquisas econômicas, a fim de atender à demanda de mão de obra para o mercado. As tendências apontaram para os eixos de Infraestrutura – Aeroportuário, Construção Civil e Gestão de Negócios como as principais demandas do município de Várzea Grande.

Atualmente, o Campus oferta as seguintes modalidades de ensino: nível médio integrado presencial²⁵, voltado para os eixos tecnológicos da Infraestrutura e Gestão de Negócios, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; Técnico em Desenho de Construção Civil Subsequente ao Nível Médio, na modalidade Superior de Tecnologia; e o Curso Superior em Gestão Pública. O Campus atende aproximadamente 571 estudantes em todas as modalidades descritas acima, contando com um quadro técnico de 73 servidores, dentre os quais 46 professores efetivos e substitutos, 18 técnicos administrativos, nove estagiários e nove terceirizados.

O curso Técnico Serviços de Condomínio – Proeja – teve início no Campus Várzea Grande em 2015, no eixo tecnológico Gestão e Negócios²⁶. Cabe ressaltar que a escolha do curso ocorreu por meio de pesquisas que apontaram as necessidades do mercado de trabalho, e não a partir de um diagnóstico da comunidade, fato que talvez possa ter corroborado pela sua baixa procura.

A justificativa para a criação do curso Técnico de Serviços de Condomínio apontou uma reconfiguração nos centros urbanos na busca por maior segurança de moradia, decorrente do aumento dos índices de criminalidade, da redução de custos, da eficiência nos serviços e da falta de tempo para as atividades de desporto e lazer, entre outros. Demonstrou

²⁵ Nessa modalidade de ensino, há três cursos em oferta, todos: 1) Técnico em Logística Integrado ao Nível Médio, com carga horária total de 3.390 horas-aula, com previsão de duração em seis semestres, e oferecido nos períodos matutino e vespertino (IFMT, 2015a, p. 13); 2) Técnico em Edificações Integrado ao Nível Médio, com carga horária total de 3.638 horas-aula, com previsão de duração de seis semestres, e ministrado nos períodos matutino e vespertino (IFMT, 2015b, p. 11); 3) Desenho de Construção Civil Integrado ao Nível Médio, com carga horária total de 3.821 horas-aula, com previsão de duração de seis semestres, e oferecido nos períodos matutino e vespertino (IFMT, 2016a, p. 13).

²⁶De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos (2016, p. 79), “o eixo tecnológico de Gestão e Negócios compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão. Abrange planejamento, avaliação e gestão de pessoas e de processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações e instituições públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação; busca da qualidade, produtividades e competitividade; utilização de tecnologias organizacionais; comercialização de produtos; e estratégias de marketing, logística e finanças”.

ainda, por meio do Censo de 2010 do IBGE, que mais de 12,5% das residências no Brasil estavam concentradas em apartamentos, casas de vilas e condomínios e que dificilmente os proprietários e locatários teriam a qualificação específica e disponibilidade de tempo necessários para assumir as tarefas de serviços voltadas à administração de um condomínio, como por exemplo serviços de limpeza, manutenção, contabilidade, segurança, entre outros (PPC, 2015, p. 139-140)

Apontou-se, ainda, que, juntas, as cidades de Cuiabá, Várzea Grande e Chapada dos Guimarães possuíam mais de setecentos condomínios, verticais e horizontais. Não foi possível mensurar exatamente quantos existiam à época, mas sabia-se que a cada mês havia o lançamento de um condomínio. Foi nesse contexto que o Curso de Gerenciamento Imobiliário despontou ofertando serviços relativos a administração, operação, trabalho de marketing e manutenção de imóveis, de forma a satisfazer as expectativas do proprietário, somando ainda o fato da dificuldade de empresas que prestam os serviços especializados aos condomínios e/ou às administradoras desses locais. Foi reconhecendo essas necessidades e tendências de mercado que se pautou a escolha do Curso Técnico de Serviços de Condomínios. (PPC, 2015, p. 141)

Cabe refletir a forma como se deu a escolha do curso, estabelecendo-se como prioridade a necessidade do “mercado de trabalho”, ou seja, centrado na empregabilidade, e não a partir da necessidade dos sujeitos, como orienta o Documento Base do Proeja: “Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.” (BRASIL, 2007, p. 43)

Percebe-se que o Documento Base do Proeja apresenta uma crítica quanto à escolha do curso voltado para atender as necessidades do mercado, pois, ainda que ele tenha sido instituído em documentos²⁷ que norteiam a formação integral dos educandos trabalhadores, corre-se o risco de uma formação deficitária, em que o interesse exclusivo está voltado para a disponibilidade de mão de obra para atuar no mercado de trabalho. A construção do projeto do curso contou com a participação de profissionais que não tinham

²⁷ A base curricular norteadora para a construção do curso fundou-se nas bases legais da educação profissional e tecnológica brasileira - elucidadas na LDB n.º 9.939/96 e atualizada pela Lei n.º 11.741/2008, no Decreto n.º 5.154/2004 e demais resoluções que normatizam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade Jovens e Adultos; e Organização Didática do IFMT -, aprovada pela Instrução Normativa n.º 05, de setembro de 2013, IFMT.

experiência na área da EJA, e sua base curricular norteadora fundou-se nas bases legais da educação profissional e tecnológica brasileira²⁸ e na Organização Didática do IFMT²⁹.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, seu público-alvo são estudantes maiores de 18 anos, que já possuem o ensino fundamental. O curso do Proeja no Campus contou com duração de três anos, com oferta e matrícula semestrais e aulas no período noturno. Possui carga horária de 2.440 horas-aula, das quais 833 horas são destinadas às componentes curriculares da base técnica do curso, 1207 horas aos estudos dos componentes da base comum e 400 h de prática profissional – Projeto Integrador (PPC, 2015, p. 29). Cabe ressaltar, que o público-alvo do Proeja são

[...] sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 11)

A necessidade de compreender que o público do Proeja são estudantes trabalhadores e que muitos tiveram na trajetória de suas vidas a marca da exclusão dos espaços formais da educação, quando se elabora o projeto pedagógico do curso e propor uma carga horária extensa e não flexível à sua realidade de trabalhador pode fazer com que muitas vezes eles desistam de continuar seus estudos, sendo novamente expulsos pela escola:

A educação emancipadora não se realizará sob as condições institucionais presentes na Política de Educação, cuja função central é de mediar os processos de reprodução da sociedade do capital, ainda que muitas sejam as referências produzidas em diferentes campos profissionais sobre as possibilidades de uma educação “crítica” ou “cidadã” nos marcos da atua política educacional. (CFESS, 2011, p. 21)

Pensar em estratégias de flexibilização na oferta dos cursos no Proeja é ressignificar os paradigmas que sustentam a ideia de educação “inclusiva” e “cidadã”. São estratégias de luta da classe trabalhadora na superação das formas de institucionalização dos direitos sociais. Como vimos ao longo deste capítulo, o ensino para os trabalhadores foi fundando sob a justificativa de discipliná-los para o trabalho e tirá-los da ociosidade, além do fato de permanecerem por um longo tempo no ideário da sociedade como sujeitos preguiçosos e sem perspectivas. Nesse sentido, “a maior riqueza do homem é a sua incompletude [...] palavras que me aceitam como sou – eu não aceito [...] não aguento ser um sujeito que abre

²⁸ Elucidadas na LDB n.º 9.939/1996 e atualizada pela Lei n.º 11.741/08, no Decreto n.º 5.154/2004 e demais resoluções que normatizam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade Jovens e Adultos.

²⁹ Aprovada pela Instrução Normativa n.º 05, de setembro de 2013, IFMT.

portas, que puxa válvulas [...] perdoai, mas eu preciso ser outros” (BARROS, 2002, p. 79). Foi essa perspectiva que moveu esta pesquisa, pensada *com e para* sujeitos trabalhadores como seres conscientes e transformadores de suas realidades.

CAPÍTULO II

TRAÇOS QUE CARACTERIZAM OS ESTUDANTES TRABALHADORES E A QUESTÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÉXITO NO CURSO

“Agora gostaria de dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam”. Me fitou manso, mas penetrantemente e perguntou: “Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?”. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais míнимas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança”.
(FREIRE, 1992, p. 13)

Com base na reflexão de Paulo Freire, constante na epígrafe que abre o capítulo, a pergunta que fica é se algum dia os educadores do Proeja visitaram uma comunidade de pescadores e de quilombolas ou um assentamento dos sem-terra, se já conversaram sobre suas histórias, lutas, necessidades, sobre sua pobreza... ou seja, já visitaram as residências dos seus educandos e dialogaram sobre suas condições de existência? E esse cotidiano e os saberes, sonhos, desejos, necessidades e interesses dos estudantes trabalhadores são considerados na organização e no desenvolvimento do currículo que com eles é desenvolvido?

No presente capítulo apresenta-se o perfil socioeconômico dos sujeitos educandos do Proeja do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT Campus Várzea Grande. Nele faz-se a apresentação dos estudantes, concomitantemente a uma reflexão acerca do mundo do trabalho, do processo de ensino-aprendizagem e de como a escola é vista por esses sujeitos, e por fim discute-se o acesso, a permanência e o êxito deles na escola. Destaca-se que os sujeitos trabalhadores do Proeja buscam uma formação de qualidade e gratuita, bem como sua

(re) inserção no mercado de trabalho. As pesquisas também apontam o desafio de viabilizar o acesso pleno ao direito dos trabalhadores jovens e adultos à educação de qualidade.

Em relação à concepção dos sujeitos trabalhadores sobre o Proeja, destacamos as dissertações de Domanski (2016), Abreu Junior (2017), além das teses de Bittencourt (2013) e de Carvalho (2015), que trazem ensejos tais como: prosseguimento dos estudos depois de concluirão o Proeja, mas que eles têm suas expectativas contrariadas ao perceber que existe um descompasso entre o que realmente desejam e o que necessitam; retorno ao processo de escolarização, por meio do Proeja, por reconhecerem a falta que fez a escolaridade em suas vidas e veem o Proeja como uma possibilidade para concluir a etapa final da educação básica, além de obter uma formação profissional; identificação com a situação da classe trabalhadora que perpassa os tempos-espacos escolares, pois apesar das práticas de marginalização, lutam para ocupar um lugar que lhes foi historicamente negado e provocam o Instituto a refletir acerca da garantia de políticas públicas, em especial, de educação, que tenham como horizonte utópico a formação integral da classe trabalhadora; o protagonismo dos sujeitos do Proeja; redes de solidariedade que em muitos casos são usadas como suportes para que os alunos consigam vencer as dificuldades; elevação na autoestima; transformação, por meio da linguagem, da postura e conduta dos educandos em sua vida cotidiana, provocando, inclusive, o reconhecimento de seu crescimento pessoal e intelectual; novos percursos de letramento, que traduzem as identidades e relacionam-se com o cotidiano e o trabalho, distantes das concepções hegemônicas de leitura escolar.

Na segunda parte deste capítulo aborda-se a questão do acesso dos sujeitos trabalhadores do Proeja no IFMT e, por fim, a reflexão pauta-se na permanência/não permanência e êxito dos estudantes trabalhadores no instituto. Para tanto, recorre-se ao documento institucional “Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência do IFMT”, recentemente aprovado, e nas pesquisas dos autores Dore e Lucher (2011), Carmo e Carmo (2014), Carmo (2016), dentre outros.

Há uma diferença epistemológica significativa entre evasão escolar e permanência/não permanência, como apontado por Carmo e Carmo (2014). Afirmam os autores que existem inúmeras produções e discussões acadêmicas sobre a temática que se referem à “evasão/fracasso escolar”, mas que geralmente são pesquisas que se prendem a investigar os motivos que levam o sujeito a sair da escola, e não aqueles que os fazem nela permanecer.

Carmo e Carmo (2014) fizeram o levantamento bibliográfico das pesquisas relativas às temáticas acesso, permanência e êxito dos estudantes do Proeja realizadas no

período de 1998 a 2012, e localizaram 44 publicações. Em complementação ao trabalho dos dois pesquisadores, nesta pesquisa fez-se o levantamento das produções sobre o tema até o ano de 2017 no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, inserindo no mecanismo de busca a seguinte frase: “acesso e permanência do estudante no Proeja”. Destacamos as dissertações de Debiásio (2010), Noro (2011), Pereira (2011), Katrein (2012), Faria (2014) e a tese de doutorado de Abreu Junior (2017).

2. 1 Os sujeitos educandos do Proeja

Com o objetivo de entender/compreender os fatores que levam os sujeitos trabalhadores a permanecerem no Proeja, buscou-se, a partir da apresentação de seus perfis socioeconômicos levantar algumas reflexões sobre quem é esse estudante da EJA. Para tanto, foram levantados dados sobre a faixa etária dominante entre estes, cor, gênero, situação conjugal, moradia, composição e renda mensal do núcleo familiar, dentre outras peculiaridades que afetam, de forma indireta ou direta, o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos cursos na modalidade de EJA.

O intuito desta análise é a compreensão das múltiplas identidades dos cursistas do Proeja, o que possibilita ao IFMT conhecer um pouco melhor o estudante que entrou na instituição, mas que por algum motivo não conseguiu permanecer, bem como os que permaneceram. Tais dados contribuem para a reflexão dos aspectos que possibilitam e/ou favorecem esse afastamento e/ou permanência.

O perfil dos educandos que permaneceram no Curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Serviços de Condomínio no Proeja do IFMT foi levantado com base nos dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da secretaria escolar do Campus de Várzea Grande, onde também foram colhidas informações dos alunos não permanentes. Em relação à trajetória da vida e escolar dos estudantes trabalhadores permanentes, recorreu-se à realização de entrevista semiestruturada e grupo focal com os nove (9) sujeitos matriculados nos períodos de 2015/01 e 2015/02.

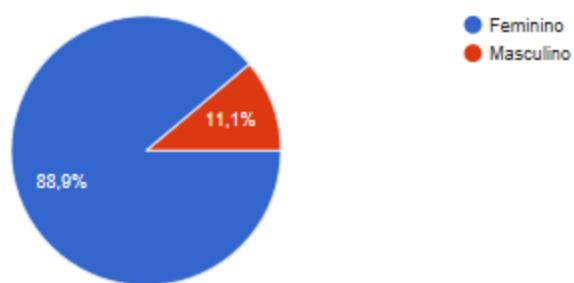
Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro (4) estudantes do total de 28 (vinte e oito) não permanentes, o que foi possível por meio da localização dos números de telefones que se encontravam na ficha cadastral do estudante na secretaria escolar. Por meio das entrevistas, objetivou-se coletar informações que auxiliassem a compreensão da trajetória de vida pessoal e escolar desses sujeitos, e os motivos que os levaram a sair da

escola e retornar. Os dados referentes à análise socioeconômica, após tratamento, estão apresentados nos gráficos a seguir, acompanhados de breves análises sintonizadas com o referencial teórico que alicerça a presente pesquisa.

Um fator limitante do processo de levantamento do perfil socioeconômico foi que a maioria dos estudantes não permanentes que ingressaram no curso não preencheu todos os dados solicitados pela secretaria escolar. Diante dessa constatação, recorreu-se então ao Setor da Política de Ingressos, todavia, um pouco menos da metade desses estudantes com afastamento permanente (14) não havia preenchido o questionário³⁰.

No que diz respeito às entrevistas, as limitações encontradas foram relativas à dificuldade de entrar em contato com os estudantes não permanentes, uma vez que estes, em geral, não têm seus dados cadastrais atualizados quando se encontram na instituição, o que se agrava quando deixam a escola. A apresentação do perfil socioeconômico dos sujeitos trabalhadores do Proeja – tanto os permanentes como os não permanentes – possibilita que a instituição conheça um pouco melhor a realidade de onde eles vêm, além de auxiliar nas reflexões e discussões de políticas públicas voltadas a esse segmento.

Gráfico 1: Gênero dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande

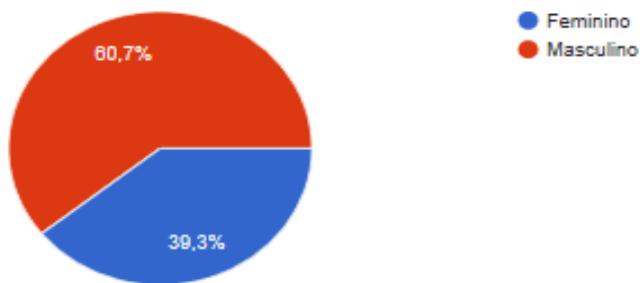


Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

O Gráfico 1 indica que oito (8) pessoas são do sexo feminino, o que perfaz 88,9% do universo dos estudantes permanentes, enquanto uma (1) pessoa é do sexo masculino, ou seja, 11,1% do total. Já no tocante ao sexo dos ex-alunos do Proeja, tem-se a seguinte composição:

³⁰ Infere-se que a causa dos dados incompletos seja o fato de que os dois últimos editais para o preenchimento das vagas remanescentes tiveram as inscrições do processo seletivo no próprio Campus e que as informações desse formulário não foram arquivadas devidamente.

Gráfico 2: Gênero dos estudantes não permanentes e dos candidatos ao Proeja do IFMT Campus Várzea Grande



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

Pelo fato de o curso pertencer ao eixo tecnológico Gestão e Negócios, o que chama atenção é a predominância do público feminino, visto que, via de regra, esse eixo tem registrado uma predominância do público masculino. Essas particularidades deveriam chamar a atenção para se pensar políticas públicas para o acolhimento dessas mulheres e discutir questões de gênero.

Partindo da ideia de que sexo não é o mesmo que gênero, percebe-se que, ao longo do tempo, socialmente e com base nos aspectos naturais dos sujeitos, consolidou-se no senso comum que a chefia da casa e o poder caberiam ao homem. Por outro lado, por ser considerada "frágil" e de "menor grau de inteligência" para os negócios, em "posição subalterna", portanto, a mulher ficaria encarregada das atividades domésticas e do cuidado com os filhos, cuja formação moral era de sua inteira responsabilidade.

Historicamente a mulher brasileira é vista como esposa obediente, recolhida e sobretudo, passiva. Essa imagem consta dos relatos de alguns estudiosos, dentre os quais Pinsky e Pedro (2012), e que, ainda hoje apresenta ranços na sociedade. Recentemente uma revista de grande tiragem nacional³¹ se referiu à mulher do atual presidente da República como “bela, recatada e do lar”. Nesse viés, o destino das pessoas já estaria definido pelo seu sexo, ou seja, com previsão de um futuro promissor, no caso do sexo masculino, ou um futuro submisso, quando do sexo feminino. Consequentemente, nessas circunstâncias, o sujeito não se apresenta como detentor do direito de fazer suas próprias escolhas, pois é o seu sexo que determina o seu caminho, e os que desafiam essa ordem estabelecida se arriscariam à exclusão social. “O conceito de gênero emergiu para denunciar a tradicional classificação e distinção

³¹ Matéria publicada em uma edição digital extra da revista *Veja*. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acesso em: 09/11/2017>

baseada no sexo, caracterizando, assim, de forma mais abrangente, a atividade desenvolvida por homens e mulheres” (BORGES, 2009, p. 19).

A formação de gênero é complexa e depende de vários fatores, tais como as implicações psicológicas e culturais decorrentes de vivências e relações sociais. Assim, quando se refere a gênero, está-se falando das relações sociais entre homens e mulheres, considerando a determinação de dominação entre os sexos estabelecida na sociedade. Um dos grandes avanços da contemporaneidade é o fato de a dominação masculina não ser mais considerada como algo indiscutível, segundo Bourdieu (1999). Outro avanço apontado pelo autor é o acesso da mulher à escola, em especial ao ensino superior, o que lhe trouxe independência econômica e provocou alterações na estrutura familiar e produtiva.

Desse modo, é preciso compreender a importância do debate sobre gênero com os sujeitos trabalhadores e pensar em estratégias que possam ampliar as formas de acolhimento das mulheres e o esclarecimento de seus direitos quando gestantes, assegurados pela legislação vigente, que prevê também o apoio/acompanhamento pedagógico delas. Da mesma forma é necessário também pensar em estratégias e suporte escolar para as estudantes mães que possuem filhos ainda pequenos e não têm onde deixá-los para ir à escola, como expresso no seguinte relato:

[...] aí, como eu engravidhei do meu filho, parei também [de estudar], porque eu já tinha o outro pequenininho e não tinha como continuar. Parei na oitava e depois de dez anos, ele com dez anos, eu vim me encaixar aqui de novo [...]. A dificuldade é nos momentos assim, meu marido não está em casa, porque tem que estar viajando, aí não chega, aí tenho que ficar trazendo as crianças pra escola. Então eu acho dificuldade, que além de terem que estudar durante o dia, fica cansativo para eles. Eu estou forçando, às vezes eles querem dormir, como já dormiram na sala, ficar deitadinho lá no chão [...]. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

O depoimento mostra a importância de ações educativas na perspectiva de empoderamento das estudantes trabalhadoras, no sentido de ampliar suas percepções de seres históricos transformadores de suas próprias realidades. Tais ações auxiliariam, inclusive, em períodos de dificuldades na relação conjugal e até mesmo quando da separação dos cônjuges. Nesse sentido, destacamos as seguintes falas:

[...] No começo, foi muito difícil, difícil demais, né?, mas depois ele [o marido] teve que entender [...] às vezes ele não me apoia muito, mas eu falo para ele larga de ser besta, eu tenho que estudar, eu falo pra ele assim que preciso ajudar ele, né?, e se eu não buscar terminar a escola para poder fazer um curso melhor não vou arrumar um emprego para poder ajudar ele e as crianças, né?, porque não quero que as crianças ficam igual eu assim, que parei tanto tempo na escola [...]. (Estudante 9, entrevista, Várzea Grande, MT, 12/12/2016)

[...] muitas vezes a professora explica e é como se passasse uma borracha na minha memória assim, apaga e eu sei que aquilo ali é fácil, e eu começo a entrar em contradição: “O que eu estou fazendo aqui?” Mas se eu sair vai piorar, vai bloquear mais ainda. Aí eu sinto, tem horas assim péssimas, mas eu falo: “Não, eu não posso me entregar, eu tenho que continuar, senão eu bloqueio”. Foi 21 anos de casamento, hoje nos separamos e aí veio aquele bloqueio, mas do tempo em que fomos casados eu senti regredindo, voltando pra trás, como se uma criança fosse alfabetizada numa boa escola e levasse ela para um lugar onde ela iria regredir, então meu cérebro estava assim [...]. (Estudante 12, entrevista, Várzea Grande, MT, 5/12/2016)

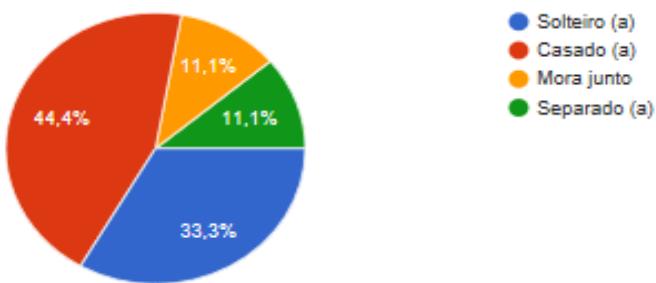
[...] eu senti firmeza no que eu quero pra minha vida e no que eu vou levar comigo. Eu tive uma experiência [...] que eu acho que nunca, eu acho que se eu não tivesse aqui, e se eu continuasse dentro da minha casa quando eu abandonei o curso, quando eu abandonei o estudo, eu acho que eu não conseguia, eu não conseguia. E hoje você deveria me ver, eu numa situação que você não quer ver ninguém, se você ama aquela pessoa, tu não quer ver, eu consegui, dei a volta por cima, foi duro, foi muito, muito duro. [...]. Eu fiquei, eu acho que uns três meses, três não, um mês e pouco sem vir na escola. Quando a Elisângela [professora] pegou e disse assim “Você pode, não é assim, não é isso que vai te derrubar, você tem que ir”, eu falei: “Não, eu vou”. E vou ver no que vai dar e é isso. [...]. Isso, não, ela me parou na porta da escola, eu trazendo meus filhos, e ela falou assim: “Eu quero você aqui, eu vou te ajudar”, mas eu disse: “Professora, não dá mais, até passou muito e todo mundo já fez”; “Não, mas você vai conseguir, nós vamos correr atrás, vamos conversar com os professores, você vai conseguir”. (Estudante 11, entrevista, Várzea Grande, MT, 18/12/2017)

Esses relatos permitem perceber a importância da formulação de políticas públicas relacionadas à questão de gênero. A maioria dos sujeitos trabalhadores que permaneceram no curso do Proeja são mulheres, em um eixo tecnológico de gestão marcado historicamente pela predominância masculina. Essas mulheres são marcadas por não seguirem os padrões dos modos de ser e se comportar estabelecidos pela sociedade. Daí a importância do seu empoderamento e da necessidade de incentivos para que busquem seus direitos no tocante à igualdade de gênero e para a supressão de atos relativos ao preconceito, à discriminação e à violência, ações que devem ser incentivadas por todos da comunidade escolar. Vale destacar que esse incentivo é percebido pelos sujeitos trabalhadores, tal como mostra o relato a seguir.

[...] porque o que eu quero agora para o meu futuro é mostrar para os meus filhos, dar um bom exemplo para eles de mãe, mostrar para eles que eles também são capazes, entendeu? E, no entanto, que eu consegui e quem foi ver a minha vitória, quem estava para prestigiar a minha vitória? Quem me derrubou, quem me derrubou e me deixou lá naquele buraquinho, naquele chão. E ele me derrubou e foi assistir a minha vitória. Só isso já me surpreende tanto, já me enche de orgulho, eu vou conseguir muito mais. E vou. (Estudante 11, entrevista, Várzea Grande, MT, 18/12/2017).

Outro dado a ser considerado é que a maioria dos sujeitos trabalhadores possuem algum tipo de união conjugal, como observado nos Gráficos 3 e 4 a seguir.

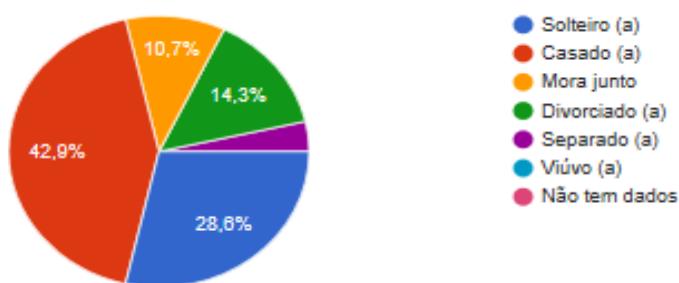
Gráfico 3: Situação civil dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande



Fonte: elaborado pela autora, com dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

Dos sujeitos trabalhadores que permaneceram no Proeja, mais da metade possuem algum tipo de união conjugal, sendo que quatro pessoas (44,4%) são casadas e uma (11,1%) mora junto, ou seja, 55,5% possuem famílias³², sendo os responsáveis por elas. Uma pessoa é separada (11,1%) e três (33,3%) são solteiras (condição que reafirma a heterogeneidade no Proeja). No âmbito dos ex-alunos do Proeja, tem-se o gráfico a seguir.

Gráfico 4: Situação civil dos estudantes não permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande



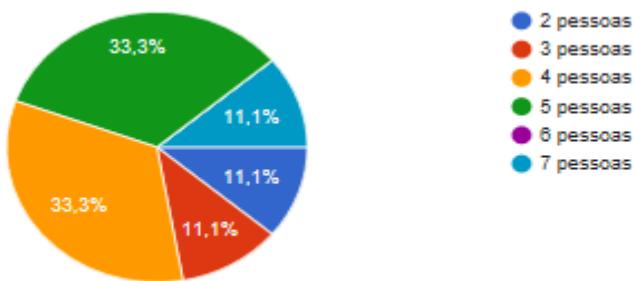
Fonte: elaborado pela autora, com dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

Percebe-se que, entre os ex-alunos, a grande parcela possui algum laço afetivo, pois 12 são casados (42,9%); três possuem união estável (10,7%); oito são solteiros (28,6%); quatro, divorciados (14,3%), e um, separado (3,6%).

³² As unidades familiares, segundo Goldani (2002), podem ser tipificadas em: nucleares (presença do pai, mãe e filhos), monoparentais (presença de um dos cônjuges, geralmente a mãe, além dos filhos, seja por separação, seja por viúvez) e extensa (formada por mais de um grupo familiar ou inclusão de outros parentes).

Os Gráficos 5 e 6 a seguir trazem o número dos estudantes permanentes e não permanentes que residem na mesma casa com outros integrantes de suas famílias, respectivamente.

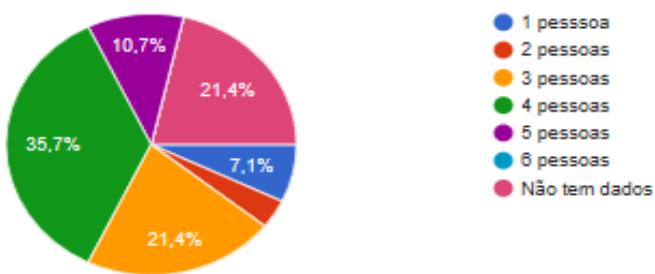
Gráfico 5: Número de estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande que dividem a mesma casa com outras pessoas



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

Conforme o Gráfico 5, 3 (33,3%) estudantes que permaneceram no Proeja responderam que dividem a casa com 5 (cinco) pessoas, outros 3 (33,3%) estudantes dividem a casa com 4 (quatro) pessoas; 1 (11,1%) pessoa divide a casa com 2 pessoas; 1 (11,1%) pessoa divide sua casa com 3 (11,1%) pessoas; 1 (11,1%) pessoa divide a casa com 7 pessoas.

Gráfico 6: Número de estudantes não permanentes do Proeja que residem na mesma casa com outros membros de suas famílias



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

Já em relação aos estudantes não permanentes o quantitativo de integrantes que residem no mesmo domicílio, encontramos 7,1% (2) que residem sozinhas, 3,6% (1) que residem 2 pessoas, 35,7% (10) que residem com 4 pessoas, 10,7% (3) que residem com 5 pessoas e 21,4% (6) não se tem os dados.

Os dados levantados na pesquisa revelam a diversidade da situação conjugal e da composição familiar desses estudantes. As famílias têm passado por grandes transformações

sociais nas últimas décadas, são estruturas sociais compostas por laços consanguíneos ou não e que compartilham do mesmo local (Santana et al, s/d). Sabe-se que o contexto familiar é complexo, muito rico e pode influenciar na permanência ou não desses trabalhadores na escola. Reconhecendo que a família tem seu lugar de destaque em relação ao cuidado, proteção e educação entre seus membros. Tanto que o Estado garante proteção especial, por meio de políticas públicas, conforme dispõe art. 226 da Constituição Federal, a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. Quando há situações excludentes nas famílias dos estudantes, como situação econômica relacionada a pobreza e ao desemprego, acesso à saúde, cultura, formação familiar, relações familiares entre outros, a intervenção do assistente social visa proporcionar à família condições para a superação da situação apresentada.

Para tanto é preciso trabalhar com as famílias buscando desenvolver atitudes, direcionamento, questionamento, importante frisar que essa atuação profissional deve estar sempre pautada por meio do Código de Ética do Assistente Social, o que garante não culpabilizar a família, mas entender e situar a família a forma como está inserida num contexto sócio-político. As demandas podem ser imediatas, que necessitam de uma intervenção urgente ou sócio históricas que requer um olhar mais aprofundado, apreendendo as determinações históricas, econômicas e sociais.

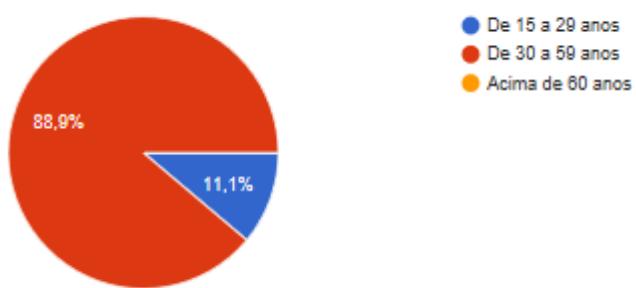
É preciso que a escola implemente ações e programas que valorizem o fortalecimento das unidades familiares. Na maioria das vezes a família está relacionada à qualidade de vida que condiz à forma como as pessoas se sentem como indivíduos ou grupos, Oliveira (2011) destaca como qualidade de vida de egressos do Proeja e suas famílias: “Alimentação, educação, saúde, trabalho, relação com a comunidade, ambiente de convivência familiar e social, segurança pessoal, segurança financeira, habitação, emprego, integração social, lazer e o desenvolvimento da espiritualidade” (p. 32). A autora ainda destaca em sua pesquisa que o curso proporcionou melhorias no relacionamento social e na convivência familiar.

Em relação à família, Domanski (2016) aponta a diferença entre os estudantes da EJA e os mais jovens (crianças e adolescentes):

Estes não precisam se preocupar com seu sustento, pois não precisam e não trabalham. No entanto, os educandos da EJA, na sua maioria, precisam optar entre estudo e trabalho, o segundo sempre será prioridade, pois é sinônimo de sustento, de sobrevivência. Sempre é possível voltar a estudar, no entanto, conseguir um trabalho e manter-se nele é mais difícil e, por isso, precisam fazer escolhas. (p. 85)

Em relação à idade dos estudantes, tomou-se como referência o Estatuto da Juventude de 2013, que considera jovens as pessoas entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos³³ (BRASIL, 2013). Assim, a partir dos dados dos estudantes trabalhadores permanentes, observou-se a predominância do público de adultos 88,9% (8) em relação aos jovens 11,1% (1), conforme expõe o Gráfico 7.

Gráfico 7: Idade dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande

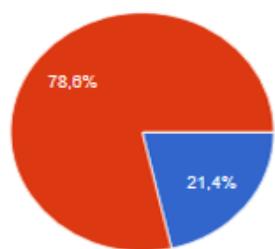


Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

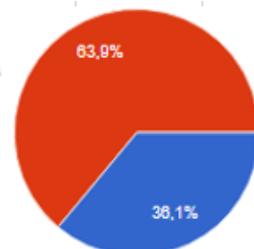
Quanto à faixa etária dos ex-estudantes não permanentes e dos candidatos ao Proeja, o Gráfico 8 mostra os seguintes de dados:

Gráfico 8: Faixa etária dos estudantes não permanentes e dos candidatos ao Proeja do Campus Várzea Grande do IFMT

Não permanentes



Candidatos ao Proeja



Fonte: elaborado pela autora, com dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

Em relação aos sujeitos trabalhadores que deixaram a escola por algum motivo, seis deles (21,4%) tinham entre 15 e 29 anos, e 22 (78,6%), entre 30 a 59 anos. Já entre os

³³ Já a delimitação etária de juventude da Organização das Nações Unidas (ONU) define os jovens como indivíduos que estão na faixa etária entre 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos de idade. Todavia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera as pessoas de 15 (quinze) a 19 (dezenove) anos como jovens adolescentes e as de 20 (vinte) a 24 (vinte e quatro) anos, como adultos jovens.

candidatos ao Proeja, 48 pessoas (36,1%) tinham idade entre 15 a 29 anos, e 85 pessoas (63,9%), entre 30 a 59 anos. Em relação a esses dados, observa-se uma heterogeneidade grande na faixa etária de jovens e adultos, fato que corrobora a afirmação do Documento Base do Proeja, quando aponta que os estudantes trabalhadores “formam grupos heterogêneos quanto a faixa etária” (BRASIL, 2007, p. 45).

Outro dado que chama a atenção é a percepção de que há um número significativo de jovens que procuram o curso, mas não acessam a instituição, e de outros que não permanecem nela. Tais dados levam às questões: de quais jovens estamos falando? Quais são as suas condições de vida, de trabalho e de escolaridade? O que os levaria a permanecer no curso?

Segundo Pais (1990) e Abramo e Branco (2005), não se pode pensar em juventude no sentido homogêneo e singular, mas sim em *juventudes*, criando assim possibilidades para que se possa pensar uma juventude que contemple e abranja a diversidade regional, cultural, social e educacional. De acordo com Pais (1990), a juventude é uma categoria socialmente construída, pois o jovem sofre influência de fatores econômicos, sociais e políticos da sociedade em que está inserido. Ou seja, é uma categoria que se modifica ao longo do tempo, de acordo com os momentos históricos.

Vários estudos apontam que os perfis desses jovens trabalhadores mostram que eles não idealizam ser liberados do mundo do trabalho para se dedicar seu tempo exclusivamente aos estudos. Sobre suas experiências escolares, Dayrell (2011) assim expõe:

As experiências escolares desses jovens são diferenciadas. Alguns deles foram excluídos da escola nos mais variados estágios, a maioria antes de completar o Ensino Fundamental, com uma trajetória marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva. Outros continuam a estudar, alguns no Ensino Fundamental e outros no Ensino Médio, sendo possível perceber que os significados que atribuem a essa experiência são bem diversos, variando desde a indiferença – a escola lhes parece uma instituição distante e pouco significativa – até a frequência escolar carregada de sentido negativo, contribuindo para reproduzi-los na condição de subalternos. (p. 63)

Muitos não têm a percepção de ter vivenciado a passagem para o mundo adulto, como ocorre com os jovens de classes média e burguesa. Os jovens pertencentes ao Proeja vivem em condição de subemprego, trabalho temporário, precarizado ou desemprego. Suas expectativas são de uma formação rápida, que possa lhes garantir um trabalho, como expressa o seguinte depoimento:

[...] Para eu entrar pro Exército eu tinha que ter terminado o ensino médio ou então tá cursando o terceiro ano, [...] entrei para a Uniorka [...] em uns três fiz o segundo

grau [...] terminei o terceiro ano e fiz o curso de nível superior de gestão e segurança pública [...]. (Estudante 3, entrevista, Várzea Grande, MT, 18/12/2018)

Geralmente, quando encontram um trabalho, os estudantes percebem que é um exercício exaustivo e o tempo é corrido, como evidente no relato a seguir.

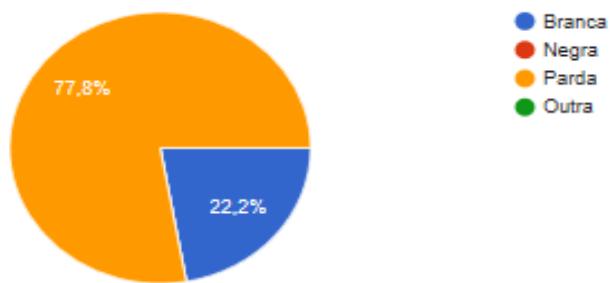
[...] Eu não tinha tempo, né?, quando chegava em casa, a única coisa que eu queria era dormir. Chegava em casa, a janta tava pronta, queria nem jantar, só tomar um banho e dormir. Aí, quando eu acordava, ia lá e jantava, ou então almoçava. Eu desancava pelo menos umas três horas de sono. Por exemplo, chegava em casa era umas seis horas, né?, aí eu dormia umas oito horas da noite. Aí eu jantava, assistia um pouco de TV, via se eu conseguia fazer a atividade da escola, aí eu dormia. (Estudante 3, entrevista, Várzea Grande, MT, 18/12/2018)

Na maioria das vezes, essa realidade vivida pela parcela dos sujeitos trabalhadores da EJA não é percebida pela comunidade escolar. Ou seja, o modelo de trabalho representado pela escola não é aquele do trabalho concreto vivido pelo educando trabalhador: precário e informal, quando não se encontra desempregado.

Sem os direitos trabalhistas, os jovens também não têm os direitos estudantis conferidos, tais como a permissão para entrar após o início das aulas ou ter as faltas justificadas em razão do trabalho. É importante mencionar ainda que parte do não acesso e da não permanência do jovem na EJA também é justificada pela necessidade de ter de trabalhar.

Em relação à forma de auto identificação dos estudantes que permaneceram no Proeja, duas (2) pessoas se autodeclararam brancas (22,2%), e sete (7), pardas (77,8%), conforme mostra o Gráfico 9 a seguir.

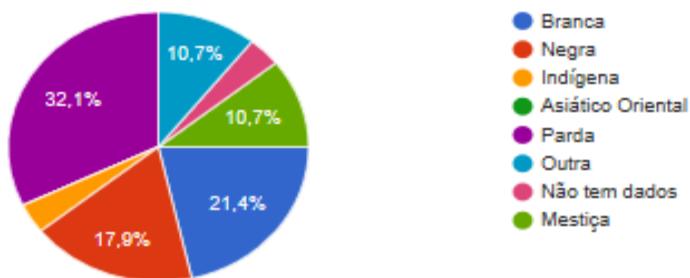
Gráfico 9: Auto identificação dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande



Fonte: elaborado pela autora, com dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

Já no que se refere aos ex-alunos do Proeja, tem-se:

Gráfico 10: Composição étnica e racial dos estudantes não permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e ficha individual do aluno.

Em relação à composição étnica, do total de 28 estudantes responderam este item no questionário, seis (6) se autodeclararam brancos (21,4%); três (3), negros (10,7%); nove (9), pardos (32,1%); um (1), indígena (3,6%); enquanto três (3) não responderam (10,7%). Para a análise da composição étnica, tomou-se como base a atual classificação racial utilizada nos levantamentos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE³⁴. Em relação a esses dados, ressalta-se o cuidado para não se cair no simplório campo conceitual que define como categoria a raça/classe biológica, uma vez que “qualquer tentativa que visa às classificações raciais, de maneira inevitável, será abarcada por inúmeras limitações e ressalvas; dentre elas a própria forma do sujeito se identificar” (SCOPEL, 2012, p. 54).

Esses dados confluem com o documento base do Proeja quando destaca que o trabalho da EJA é marcado por sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, dentre outros.

São negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 6)

A tabela 2, a seguir, mostra, respectivamente, a instrução formal dos pais dos estudantes trabalhadores do Proeja IFMT Campus Várzea Grande, dados que dão algumas

³⁴ A atual classificação racial do IBGE é tomada como oficial desde 1991 e utilizada para fins demográficos no Brasil. Tal classificação tem como diretriz, essencialmente, o fato de a coleta de dados se basear na autodeclararão. Ou seja, a pessoa escolhe, de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se aloca (OLIVEIRA, F., 2004).

pistas acerca dos motivos do retorno desses estudantes trabalhadores à escola. Muitos dos estudantes são provenientes de famílias sem muita instrução formal no sistema de ensino. Percebe-se que o processo de exclusão dessas famílias é recorrente em suas trajetórias de vida familiar.

Tabela 2: Nível de instrução dos pais dos estudantes ingressantes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande

	Nível de escolaridade da mãe	Nível de escolaridade do pai
Não estudou	-	(3) 10,7%
Ensino Fundamental Completo	(6) 21,4%	(6) 21,4%
Ensino Médio Incompleto	-	-
Ensino Médio Completo	(4) 14,3%	-
Nível Superior	-	(1) 3,6%
Nível Superior	(1) 3,6%	-
Pós-Graduação	(1) 3,6%	(1) 3,6%
Não responderam	-	(11) 39,3%

Fonte: elaborado pela autora, com dados encaminhados pela Reitoria do IFMT Campus Várzea Grande.

Três estudantes (3) disseram que seus pais não estudaram (10,7%); seis (6) que estudaram até a 4^a série (21,4%); três (3), entre 5^a e 8^a série (10,7%); um (1), que concluíram o nível superior (3,6%); um (1), com pós-graduação (3,6%); e 11 estudantes (39,3%) não responderam. Em relação à escolaridade da mãe, há um pequeno aumento no tempo dos estudos. As que estudaram até a 4^a série somam seis (6) (21,4%); entre a 5^a e 8^a série, cinco (5) (17,9%); com nível médio completo, quatro (4) (14,3%); com nível superior incompleto, uma (1) (3,6%); e com nível superior completo e pós-graduação, uma (1) (3,6%).

As marcas da exclusão são identificadas a partir dos dados apresentados, quando se observa que a maioria dos estudantes do Proeja são filhos de trabalhadores com pouca instrução escolar. A maioria possui uma passagem curta e não sistemática pela escola, e, privados do seu acesso, são também privados de seus direitos, por exemplo, do direito à oportunidade de inserção no mundo do trabalho e a melhores condições de vida. Correa, Souza e Bicalho (2003) pontuam:

Compreender a marca da exclusão é, pois, compreender que o significado atribuído à escolarização pelo jovem e adulto é o significado da percepção de um espaço que (por suas normas e regras) não lhe é próprio, é o consentimento de não pertença a este lugar e de negação deste espaço como espaço de direitos e, portanto, espaço em que se deveria primar por reais condições de acesso, qualidade no trabalho dos professores, material adequado, perspectivas de continuidade. (p.7)

Nesse sentido, pôde também ser percebido que as interrupções no percurso escolar dos sujeitos trabalhadores do Proeja estiveram presentes na vida escolar de seus pais, como constata-se nos seguintes relatos:

[...] Minha mãe estudou até a quarta série, mas ela diz assim que ela repetiu várias vezes, porque já não tinha mais professores. [A família morava no interior de Mato Grosso – no município de Rosário Oeste, a 117 km da Capital] [...] e meu pai não tinha estudo nenhum, mal sabia assinar o nome dele. (Estudante 1, entrevista, Várzea Grande, MT, 25/05/2016)

[...] Meu pai aprendeu a ler foi por ele mesmo, nunca estudou na escola. A minha mãe, ela sabe só assinar o nome, chegou a fazer até a segunda série na época, mas meu pai não tinha escolaridade nenhuma. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

[...] porque nós viemos de uma família muito pobre, meus pais não tinham muitas condições, eles não sabiam me ensinar, então eu sentia muita dificuldade [...]. Meus pais não estudaram, se eles fizeram o primeiro, segundo ano foi muito, mal sabiam escrever o nome deles. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

[...] A minha mãe era uma pessoa boa, mas ignorante. Com a minha irmã mais velha, ela queimou todo o material escolar dela e não deixou ela estudar. Minha irmã chorava muito vendo aquilo pegando fogo, botou dentro de uma lata de 20 litros... [...]. Minha mãe achava que quem nasceu pobre não tinha que ter cultura, não tinha que ter nada, tinha que morrer naquele mundinho ali. Na cabeça dela era assim, se você é pobre, você tem que ser doméstica, era assim que minha mãe pensava [...] ela não dava valor nos estudos, ela não ia em reunião da escola. Você pedia uma borracha pra ela, ela não comprava, minha mãe era totalmente ao revés das coisas, coitada, morreu praticamente sem conhecer o que é navegar num livro, numa história. Mas foi uma luta pra mim, por isso que eu amo a sala de aula, eu amo. (Estudante 4, entrevista, Várzea Grande, MT, 6/12/2016)

[...] Olha, meu pai acho que estudou até o quarto ano; minha mãe, até o terceiro. Antigamente era só trabalho, eles não valorizavam muito [a educação], minha vó que alfabetizou os filhos dela. Então, minha mãe não teve chance de estudar, meu pai também não [...]. (Estudante 12, entrevista, Várzea Grande, MT, 5/12/2016)

O nível de instrução dos pais é um fator determinante tanto na formação educacional dos filhos como no seu rendimento escolar, como demonstrou o estudo *Suplemento de Mobilidade Sócio Ocupacional*, da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios pelo IBGE (2014, p. 34):

O nível de pessoas ocupadas está bastante associado ao nível educacional alcançado por seus próprios pais. Além disso, ao comparar indivíduos com escolaridade semelhante, observa-se que os rendimentos são, em geral, mais elevados para aqueles com pais mais escolarizados. Cabe ressaltar, no entanto, que de forma alguma essa constatação sugere que a escolaridade do informante não tem relevância para seu rendimento – afinal, a variação observada no rendimento médio das pessoas investigadas é também significativa à medida que ocorre melhoria de seu nível de instrução, o que demonstra uma conjunção de fatores.

Há casos em que o próprio estudante percebe, mesmo que implicitamente, essa deficiência e tenta superar esse obstáculo, como expresso no seguinte relato:

Eu sempre fui muito aplicado, tanto é que na maioria das vezes a minha matrícula era eu mesmo que fazia. Até que meio na mentira, porque eu falava que minha mãe ia lá fazer a matrícula e tudo, mas no fim ela nunca apareceu, eu chegava lá com os documentos e começava a fazer [...]. (Estudante 2, entrevista, Várzea Grande, MT, 25/05/2016)

Infere-se que o grau de escolaridade dos sujeitos trabalhadores permite vislumbrar como serão as próximas gerações em relação à educação, e consequentemente sua inserção no mundo do trabalho e o nível de rendimento mensal. “Não se pode ignorar que o background familiar das próximas gerações dependerá do incremento da educação que ocorre no presente momento, consequentemente impactando o rendimento médio de outras gerações, mantida esta lógica” (IBGE, 2014, p. 34).

Por meio dos dados obtidos nas entrevistas, nas fichas individuais e com o grupo focal, observou-se que a maioria dos estudantes do Proeja são trabalhadores e pertencem a famílias que dispõem de escassos recursos financeiros. Essa carência material é uma das justificativas para a criação do Proeja, conforme dispõe seu Documento Base:

[...] a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. (BRASIL, 2006, p. 13)

Como podemos observar na tabela e nos gráficos a seguir. A tabela 3 trata da atual situação de trabalho dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande.

Tabela 3: Vínculo empregatício dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande

Não trabalho	(1) 11,1%
Estou desempregado	(4) 44,4%
Sim, em tempo integral (acima de 6 horas)	(4) 44,4%
Sim, em tempo parcial (menos de 6 horas)	-
Sim, trabalho eventual	-

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

Um estudante (11,1%) assinalou a opção “Não trabalho” e quatro (44,4%), “Estou desempregado”, percentagens que, somadas, representam mais da metade dos estudantes permanentes fora do mercado de trabalho. Quatro estudantes (44,4%) disseram que trabalham

em tempo integral ou mais de 6 horas por dia, mas apesar disso afirmam estar motivados e buscam o aprendizado.

A tabela 4 mostra a situação de trabalho dos estudantes não permanentes:

Tabela 4: Vínculo empregatício dos estudantes não permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande

Não trabalho	(6) 21,4%
Estou desempregado	-
Sim, em tempo integral (acima de 6 horas)	(10) 35,7%
Sim, em tempo parcial (menos de 6 horas)	(2) 7,1%
Sim, trabalho eventual	(2) 7,1%

Fonte: elaborado pela autora, com dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

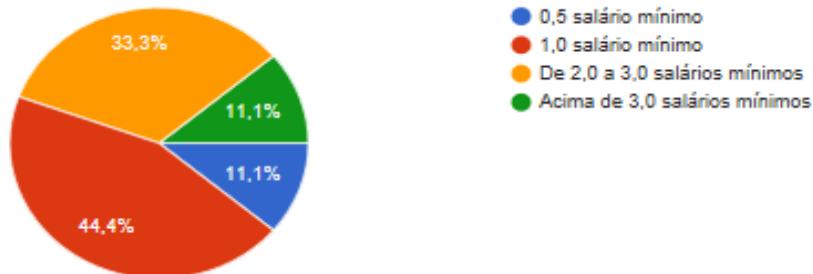
Os estudantes que não trabalham 21,4% (6); os desempregados 7,1% (2) e os que fazem trabalhos eventuais 7,1% (2) correspondem a 35,6% dos que não possuem vínculo empregatício. Com uma representatividade de 35,7%, dez trabalham em tempo integral; dois (7,1%), em tempo parcial, e seis (21,4%) não informaram.

O resultado é muito significativo e coadunam com os pressupostos trazidos pelo Documento Base do Proeja, que registra que a maioria dos estudantes do programa apresenta um perfil de subemprego, desemprego e trabalho informal, reflexo de uma sociedade que segregava grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007).

Fica evidente que na maioria das situações, o trabalho desses estudantes não é mera opção, mas sim questão de sobrevivência. Assim, se tiverem que optar entre trabalhar e comer ou estudar e ficar com fome, muitos, sem sombra de dúvida, optarão pelo trabalho.

Em relação à renda mensal familiar, observa-se a seguinte composição:

Gráfico 11: Renda mensal familiar dos estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande

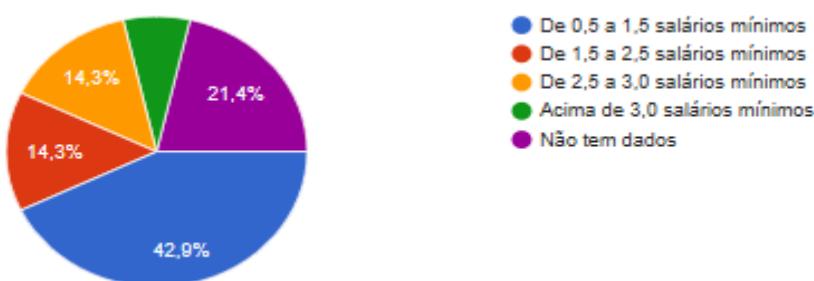


Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

Observa-se uma significativa diferença no perfil socioeconômico dos alunos: um (1) recebe menos de um salário mínimo (11,1%); quatro (4), até um salário mínimo (44,4%); três (3), de dois a três salários mínimos (33,4%); e apenas um (1) recebe acima de três salários mínimos (11,1%). Esses resultados indicam que a maioria dos estudantes é proveniente de famílias que não dispõem de grande poder econômico e que grande parte deles tem como motivação para cursar o Proeja na perspectiva de sua inserção no mundo do trabalho.

Entre os estudantes não permanentes, os dados obtidos têm uma configuração diferenciada pelo tipo de resposta à pergunta sobre a renda familiar:

Gráfico 12: Composição da renda familiar mensal dos estudantes não permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande



Fonte: elaborado pela autora, com dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e da ficha individual dos alunos.

A grande maioria dos estudantes não permanentes 42,9% (12) se concentra na faixa de renda mensal de até um e meio salário mínimo. Quatro alunos (14,3%) recebem de um e meio a dois e meio salários mínimos e outros quatro (14,3%) de dois e meio a três salários mínimos. Apenas dois estudantes (7,1%) possuem renda acima de três salários mínimos, e seis (21,4%) não informaram a renda. Em síntese, 71,5% dos estudantes trabalhadores do Proeja IFMT Campus Várzea Grande possuem renda familiar entre meio e três salários mínimos. Em face do exposto, constata-se que, além da diversidade cultural, há entre os estudantes do Proeja também uma diversidade socioeconômica e um baixo poder aquisitivo.

Noro (2011) e Pereira (2011) destacam que o principal empecilho ao acesso dos trabalhadores à escola é a necessidade que têm de trabalhar para o sustento próprio e da família e o nível de escolaridade dos pais. Como fatores de permanência, apontam a qualidade do trabalho docente, o acolhimento e a qualidade da estrutura da instituição e das políticas de assistência estudantil. Noro (2011), ao discorrer sobre o Proeja e seus desafios, conclui alertando para a “[...] necessária mudança na forma como vemos estes estudantes para que

entrem, permaneçam e aprendam [...]"'. Estas conclusões são reafirmadas pela presente pesquisa.

Considerando que os estudantes permanentes do Proeja no IFMT Campus Várzea Grande perfazem 88,9% (8) dos educandos com renda familiar entre um e três salários mínimos e os ex-alunos, 71,5% (20) e por serem sujeitos trabalhadores, é fundamental discutirmos sobre a temática trabalho. A palavra trabalho tem origem no vocábulo latino *tripallium*, um instrumento utilizado na lavoura “*tri*” (três) e “*palus*” (pau), nos fins do século VI, e que passou a ser utilizado também um instrumento de tortura. Daí surgiu o termo *tripaliare*, que significa submeter alguém ao *tripallium*. As palavras trabalho (português), labor (inglês), travail (francês), arbeit (alemão), ponos (grego), lavoro (italiano) têm a mesma raiz de fadiga, pena, sofrimento e pobreza, originários nas fábricas-conventos, fábricas-prisões, fábricas sem salário.

É esse trabalho precário, informal, repetitivo, estafante, que está presente na vida da maioria dos sujeitos trabalhadores do Proeja, obrigados, desde muito cedo, quando ainda crianças, a trabalhar para ajudar na composição da renda familiar:

[...] Eu fiz até a quarta série, parei porque, no caso, quando eu tinha 12 anos [...], todo mundo precisava trabalhar em casa, ajudar os pais em tudo. A gente tinha que trabalhar, não tinha jeito, eu comecei a trabalhar com meus 12 anos e larguei a escola de vez [...]. Trabalhava como diarista e cuidava das crianças, mas era aquela diarista que dormia no local, ia na segunda-feira e só voltava na sexta ou sábado, então tinha esse período todinho que eu ficava na casa dos outros. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

O trabalho terceirizado e precário, que remunera muito pouco, é lembrado no depoimento:

[...] Eu chegava para trabalhar entre 9 e 10 horas e saía às 11 horas da noite, Meus pés e minhas pernas inchavam tudo [...]. Eu trabalhava de fazer uniforme, eles pagavam 1 real por camiseta [...] e como já estava acostumada, eu fazia até 100 camisetas em um dia [...] eu entregava limpinha a camiseta para eles só dobrarem [...]. Hoje de vez em quando eu faço bicos em alguns lugares, só que as empresas mandam muita gente embora [...] e ainda quando ia pagar e ficava faltando centavos, você vai brigar com o cara por causa de um real? [...] é uma profissão que quem trabalha por trás das empresas de uniforme, eu acho uma exploração [...] porque eles vendem a 18, 19, 20 reais uma camiseta, eles têm coragem de te pagar 1 real, sem contar os descontos, porque eles descontam alimentação. Esse negócio quando você trabalha em uma empresa e em casa, se você tem uma máquina, você vai gastar muito mais com energia, é assim: eles mandam a camiseta na sexta, vem 200 na sexta à tarde, aí eles querem na segunda de manhã cedo. Eu ficava trabalhando sábado e domingo, então você tem que aceitar o que eles mandam [...]. (Estudante 9, entrevista, Várzea Grande, MT, 12/12/2016)

Eu acordo às 4 horas da manhã, vou dormir lá pelas 10, 11 horas, com duas filhas, dois anjos. Eu não posso ficar cansada, nem pensar que estou cansada, senão a casa cai, o mundo cai [...]. Estou desempregada, tem um mês e pouco, mas não

estou parada, eu sempre faço diária quando um menino me chama na imobiliária, só estou nisso por enquanto [...]. (Estudante 8, entrevista, Várzea Grande, MT, 06/12/2016).

O trabalho perene ganha destaque, pois na maioria das vezes desperta esperanças de melhores salários, como se observa no relato a seguir.

[...] trabalho como diarista, mas minha profissão era costureira [de facção], mas eu estava muito cansada de ficar sentada o dia inteirinho atrás de uma máquina e ficava trabalhando, trabalhando... e o final do mês é só aquele salarinho mesmo e eu falava: "Não é possível". [...]. Aí minha irmã trabalha como diarista, ela me disse que o trabalho é pesado, mas era o único que dava dinheiro [...] e foi assim difícil, porque eu nunca tinha trabalhado assim. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016).

Ainda há o estudante que, por considerar que não tem um emprego registrado em carteira, não percebe que o trabalho em casa é tão exigente e estafante como qualquer outro:

[...] Atualmente, eu só sou dona do lar e, estando em casa, sempre você acha alguma coisa pra estar fazendo, então a carga horária é o tempo que você estiver em casa, é o tempo que você está trabalhando. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

Essa realidade vivida por grande parte dos estudantes trabalhadores tem de ser observada pela escola para que repense o modelo de trabalho tradicional, pois a dinâmica/rotina a que são submetidos é outra. Como então exigir do estudante trabalhador requisitos/critérios que não fazem parte de sua realidade?

Importante mencionar que parte da não permanência do estudante trabalhador na escola também é justificada pela necessidade de se ter que trabalhar e pelo cansaço, que pesa depois de um longo dia de trabalho. O Estudante 7 relata sua rotina de trabalho na administração de 96 apartamentos: “[...] não tem assim um horário de trabalho, a gente tem que ficar igual médico, 24 horas. Então, se acontecer alguma coisa na madrugada, chama o síndico”. (Estudante 7, entrevista, Várzea Grande, MT, 5/12/2016)

Com base nessas reflexões, pode-se afirmar que o tema trabalho constitui um lugar especial na EJA, e por isso deve ser considerado pela comunidade escolar. Manfredi (2002) cita o termo trabalho, que normalmente vem associado à ideia de emprego e salário, e da relação trabalho e escola. Mas, de acordo com ela, muitas vezes a escola é subestimada, em detrimento da supervalorização da experiência apreendida no mundo do trabalho: “De fato, muitas pessoas ainda acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitua a ‘verdadeira escola’” (p. 31). A autora ressalta ainda que há quem superestime a importância da escola como requisito indispensável para o ingresso no mundo do trabalho.

O fato é que instituições sociais como a Igreja, a família, o Estado, as empresas, os sindicatos e a escola também são historicamente datadas e situadas, e nelas há diferentes interesses dos sujeitos sociais envolvidos, quer por motivo de ordem econômico-social, quer político cultural, interesses esses que nem sempre são visíveis e/ou claros.

Com o desenvolvimento das cidades, o aperfeiçoamento do artesanato, a ampliação da produção agrícola, as guerras, entre outros fatores, a divisão social do trabalho foi tornando-se mais complexa. Novas classes sociais surgiram, com base fundante no domínio da produção, distribuição e comércio de bens, além do exercício das funções religiosas e políticas. Surgiram também as corporações de ofício, alicerce das categorias socioprofissionais. É nesse cenário que se situa historicamente a divisão entre trabalho manual e intelectual: “Surgem então as primeiras noções de profissões e de especializações profissionais – o ferreiro, o mecânico, o tecelão, o comerciante, o banqueiro [...] afetando igualmente as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários” (MANFREDI, 2002, p. 34-35).

Frigotto, Ciavatta e Ramos [s.d.], ao analisarem o trabalho na perspectiva da história brasileira, apontam três fatores determinantes para a sua configuração:

Primeiramente, o Brasil foi a última sociedade no continente a abolir a escravidão. Foram séculos de trabalho escravo, cujas marcas são ainda profundamente visíveis na sociedade. A mentalidade empresarial e das elites dominantes tem a marca cultural da relação escravocrata. **O segundo aspecto** é a visão moralizante do trabalho, trazida pela perspectiva de diferentes religiões. Trabalho como castigo, sofrimento e/ou remissão do pecado. Ou ainda, o trabalho como forma de disciplinar e frear as paixões, os desejos ou os vícios da “carne”. Um dos critérios de contratação de trabalhadores, não raro, é a religião. **Por fim**, muito frequente é a perspectiva de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo. (p. 1-2, grifos nossos..)

Neste estudo, faz-se uma reflexão sobre a dimensão didático-pedagógica do trabalho, vinculada ao princípio educativo que possa vir a ter, em consonância com o pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos ([s.d.], p. 2):

O trabalho como princípio educativo vincula-se [...] à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. [...]. É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. [...]. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la.

Assim, pelo arcabouço histórico da educação brasileira, pensar o ensino médio integrado à educação profissional remete à seguinte questão: que tipo de sociedade se tem em vista quando educamos? Seria aquela que fragmenta os sujeitos e nega seus direitos? Ou a que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e suas capacidades e assegura seus direitos?

É nessa perspectiva que Freire (2011) aponta que o currículo escolar deve partir do povo, da sua realidade e vivências e defende que o currículo deve ser um instrumento significativo na produção do conhecimento. Dessa forma, os conceitos e práticas preestabelecidos e cristalizados na EJA devem passar por uma reforma significativa na construção de um currículo feito com o povo, e não sem ele. Uma das críticas de Arroyo (2013) aos currículos escolares é justamente pelo fato de conteúdos e metodologias serem gestados a partir da ótica que o mercado impõe, passando o trabalho a significar emprego/empregabilidade. Assim, a comunidade escolar é responsável pela condução e construção de uma educação capaz de contemplar os saberes do trabalho e da vida cotidiana desses estudantes trabalhadores.

Está-se a falar da educação unitária, políténica e omnilateral, objeto da pauta das reivindicações da década de 1980, período de redemocratização do país. A classe social trabalhadora e militantes do campo da educação reivindicaram a elaboração da atual LDB, visando a superar a dualidade social da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. Essa dualidade sempre foi inerente ao modo de produção capitalista desde o século XVIII, quando Adam Smith recomenda um ensino arrazoado e mínimo a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo originada da divisão do trabalho, embora em doses homeopáticas (RAMOS, 2007). Sob o modo de produção capitalista, essa é a marca da dualidade educacional no Brasil.

Na luta contra hegemônica é que se situa a concepção da escola unitária, embasada no princípio de que a educação é um direito de todos. Eis o que se espera desenvolver no IFMT Campus Várzea Grande. Trata-se de uma educação que possibilite a apropriação do domínio tecnológico e com o acesso à cultura para produzir a existência e a riqueza social. A respeito da educação políténica³⁵, Ramos (2007) afirma:

Uma educação [...] precisa ser políténica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como

³⁵ Sobre o uso do termo educação políténica, Ramos (2007) esclarece: “É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científicos-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (p. 3).

realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômicas. (p. 2)

A autora apresenta três fundamentos da concepção de ensino médio integrado à educação profissional que visa construir uma proposta que integre os conhecimentos gerais, relativos à educação básica, e específicos, voltados para a questão profissional do ensino médio, o que possibilitaria aos estudantes compreender a sua realidade e ser agentes transformadores. São eles: a formação omnilateral, a indissociabilidade entre a educação profissional e educação básica, a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

O primeiro fundamento, a formação omnilateral, está, no seu sentido filosófico, relacionada com as dimensões fundamentais da vida que estrutura a prática social: trabalho, ciência e cultura. Segundo Ramos (2007), essa dimensão pouco considera se a formação é geral ou profissionalizante, se está voltada a uma educação básica ou de nível superior:

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (p. 3)

Cabe destacar que o trabalho como princípio educativo não se confunde com o “aprender fazendo”, tampouco forma apenas para o exercício do trabalho. Nessa perspectiva, a autora esclarece:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. [...]. Nessa perspectiva de integração entre os elementos trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (RAMOS, 2007, p. 4, grifos nossos)

Ramos (2007) coloca uma importante questão sobre a profissionalização, pauta esta que merece lugar de destaque nas discussões da comunidade escolar, na qual, observa-se, por meio de conversas informais com estudantes e docentes, ser muito frequente a concepção de que os estudantes precisam sair preparados para o mercado de trabalho. Há de se ter o cuidado com esse tipo de discurso, pois o trabalho como princípio educativo deve ser compreendido não apenas como preparo exclusivo para o mercado de trabalho, mas também

para habilitar os estudantes a compreender a dinâmica socioprodutiva, tornando-se profissionais críticos e autônomos.

É no sentido de superar a vinculação exclusiva com o mercado de trabalho, que Ramos (2007) aponta um segundo sentido da formação omnilateral. Segundo a autora, essa ideia está associada ao fato de o ensino médio estar historicamente centrado no mercado de trabalho, quer na sua forma imediata, quando logo após a conclusão do ensino médio já se procurava emprego, quer na sua forma mediata, quando o concluinte do ensino superior se inseria no mercado de trabalho (nesse caso, a forma imediata do ensino médio era o vestibular).

Fortalecendo o entendimento do ensino médio unitário que tem o trabalho como princípio educativo, Saviani (1989) destaca três sentidos diversos, mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (p. 1-2)

Importante salientar que o trabalho, como princípio educativo, perpassa o olhar mercadológico na perspectiva do capital ou do trabalhador. Porém, Ramos (2007) considera alguns pressupostos para essa dimensão, no sentido de compreender:

Primeiramente o trabalho humano em si, como meio pelo qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência, portanto, como categoria ontológica da práxis humana que se manifesta de forma específica conforme o grau de “desenvolvimento social atingido historicamente” pela humanidade em suas relações sociais de produção. **O trabalho assalariado**, por sua vez, vem a ser a referida forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. (p. 5, grifos nossos)

A atual LDB (Lei n.º 9.394/96), em seus artigos 35 e 36, toma o trabalho como princípio educativo para produzir conhecimento e avançar as bases tecnológicas. É uma realidade que impõe o pensar e daí retoma-se a pergunta feita no início deste tópico: que tipo de sociedade se está propondo quando educamos? Seria uma sociedade que fragmenta e nega os direitos, ou uma que valorize seus sujeitos, sua capacidade de produção e reconhece sua diversidade?

O segundo fundamento da concepção de ensino integrado à educação profissional de Ramos (2007) aponta a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação

básica. De acordo com a autora, a história brasileira tem um passado de exploração dos trabalhadores, pois se vive em um tempo em que não se tem a certeza do dia seguinte, como então defender que se deve primeiro “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois? O Decreto n.º 5.154/2004³⁶ reconheceu as necessidades dos trabalhadores, sem lhes negar o direito à educação básica. O reconhecimento da importância do ensino médio técnico, dada a realidade conjuntural sociopolítica e econômica do Brasil, mostra-se imprescindível, pois a grande maioria dos filhos dos trabalhadores não pode adiar, para depois da conclusão do ensino superior, a sua inserção no mundo do trabalho.

Já o terceiro fundamento da concepção de ensino integrado à educação profissional colocado por Ramos (2007) refere-se à integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Essa dimensão remete ao currículo, que em sua grande maioria é fragmentado e hierarquizado, classificado como de formação geral e formação específica.

Nenhum conhecimento específico é definido como tal se não são consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado. (RAMOS, 2007, p. 13)

É na perspectiva do trabalho como princípio educativo, de uma formação integrada dos conhecimentos gerais e técnicos, que o PPC do Curso do Projeja do IFMT Campus Várzea Grande foi instituído. Porém, na prática, tem-se percebido que parte do compromisso pedagógico da escola a postura de integração de conhecimentos no currículo, e se anteriormente cada professor na sua área podia tentar pensar em sua prática não somente de formação geral, mas profissional também, cada vez mais faz-se necessário o planejamento e as práticas interdisciplinares e coletivas. Todavia, Ramos (2007) destaca a importância de não se confundir e tornar as disciplinas de formação geral somente como instrumentais à formação profissional, exemplo típico dos cursos profissionalizantes sob a égide da Lei n.º 5.692/1971. Esse é um dos grandes desafios da formação para o trabalhador: um currículo integrado que organize o conhecimento e desenvolva o processo de ensino-aprendizagem de forma a apreender a totalidade concreta.

³⁶ Para uma análise mais aprofundada sobre a gênese do Decreto, ler: Frigotto e Ciavatta (2005) e Ramos (2007).

2.2 Sentidos e significados do ensino e aprendizado dos sujeitos trabalhadores do Proeja

A trajetória de vida do público da EJA é marcada, em sua grande maioria, por percursos de vidas sofridas e históricos de rupturas recorrentes na educação. Nessa perspectiva, destaca-se a busca pelo direito à educação dos sujeitos da EJA, independentemente de sua idade, pois a educação constitui-se como um processo contínuo da formação humana. Mas qual o sentido e o significado do ensino e da aprendizagem desses sujeitos trabalhadores? Por constituírem um público com características diversificadas, suas ricas experiências de vida, conhecimentos e saberes prévios são consideradas no processo de ensino e aprendizagem? Assim, neste tópico, o objetivo é apresentar os sentidos e significados que esses estudantes trabalhadores atribuem e vivenciam em relação ao ensino e à aprendizagem no curso do Proeja no IFMT Campus Várzea Grande.

Durante muito tempo predominou na sociedade a convicção de que a idade própria para a aprendizagem era a infância e que, na idade adulta, não restava mais nenhuma garantia de que ela redundaria em sucesso. Esse ideário vigorou durante muito tempo, e a educação de adultos e idosos permaneceu um campo quase que desconhecido. Todas as indagações referentes ao psiquismo humano ficavam dentro dos quadros do adulto, branco e civilizado, conforme assegura Lemme (2004). Entendia-se que na idade adulta as pessoas se estabilizavam e na velhice se deterioravam. Pesquisas recentes contrariam essa concepção porque indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e consideram a idade adulta rica de experiências, e, portanto, de transformações, conforme constatado, entre outros, por Barreto (2006).

Atualmente a psicologia, segundo Oliveira (2005), utiliza a expressão “estágio de desenvolvimento” para designar os chamados ciclos de vida. São parâmetros de desenvolvimento universais a todos os seres humanos, baseados nos processos da maturidade biológica, todavia, ressalta a autora, representam apenas uma parte da totalidade desse desenvolvimento, pois não consideram as experiências de vida e cultural das pessoas.

Em relação a essas experimentações, Oliveira (2004) menciona que há duas espécies de conhecimentos originários de experiências de vida dos estudantes jovens, adultos e idosos: o saber sensível e o saber cotidiano. Ela explica que o saber sensível, pouco valorizado na vida moderna, está disponível a todos, é fundado na consciência do outro e das coisas, e sustenta-se nos cinco sentidos, mas é pouco estimulado em sala de aula, estando limitado na maioria das vezes apenas às aulas de artes (quando existem). Porém, o saber

sensível é a base e o pressuposto para o acesso ao conhecimento mais formal e reflexivo, e, a esse respeito, assim se posicionam Barreto (2006, p. 6-7):

Qualquer processo educativo, tanto de crianças quanto com jovens e adultos, deve ter suas bases nesse saber sensível [...]. Os alunos jovens e adultos, pela sua experiência de vida, são plenos deste *saber sensível*. A grande maioria deles é especialmente receptiva às situações de aprendizagem: manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos e com as vivências proporcionadas pela escola. Essa atitude de maravilhamento com o conhecimento é extremamente positiva e precisa ser valorizada pelo(a) professor(a) porque representa a porta de entrada para exercitar o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim construir um outro tipo de saber: o conhecimento científico.

Os autores ainda sugerem algumas atividades para despertar esse saber sensível:

Olhar, escutar, tocar, cheirar e saborear são aberturas para nosso mundo interior. Ler e declamar poesia, escutar música, ilustrar textos com desenhos e colagens, jogar, dramatizar histórias, conversar sobre pinturas e fotografias são algumas atividades que favorecem o despertar desse saber sensível. (BARRETO, 2006, p. 7)

A segunda espécie de conhecimento originário de experiências de vida trabalhada por Oliveira (2004), o saber cotidiano, é mais reflexivo e fruto de experiências vividas, nascido de valores e princípios éticos já formados anteriormente à escola:

O saber cotidiano não é necessariamente um saber utilitário, desenvolvido para atender a uma necessidade imediata da pessoa. Pelo contrário, pode também se configurar em uma espécie de conhecimento que requer um afastamento, uma transcendência com relação ao seu objeto. Uma cozinheira, por exemplo, pode executar uma simples receita, mas pode, também, recriá-la, estabelecendo hipóteses a respeito de um novo ingrediente que poderia ser acrescentado para melhorar o sabor do prato em questão. [...]. Essas práticas norteiam não somente os saberes do dia-a-dia, como também os saberes aprendidos na escola. (p. 7-8)

Nesse sentido, destaca-se algumas falas de estudantes trabalhadores do curso do Projeja do IFMT Campus Várzea Grande:

[...] tem bastante coisa do dia a dia, tipo assim, a gente estava aprendendo a economizar energia, tudo faz parte do nosso dia a dia, como você trocar a lâmpada por uma led [...]. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016).

[...] tem muita coisa que a gente se depara com a situação e fala: “Nossa, isso aqui é igual ao que a professora falou [...]. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

[...] num primeiro momento você pensa: “Nossa, mas pra que aprender motores?” Mas faz parte do elevador, pra tudo você vai precisar num edifício, então foi muito bom”. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016).

Em relação ao processo permanente de aprendizagem, é fundamental que se mapeiem as condições específicas de pertinência cultural desses adultos, e nesse aspecto Oliveira (2004, p. 218) levanta as seguintes questões:

Quando falamos em trabalhadores, de que tarefas efetivamente desempenhadas estamos falando? De tarefas coletivas ou desempenhadas isoladamente? De que grau de responsabilidade na condução do cotidiano no mundo do trabalho? De que história ocupacional, experiências prévias, formação profissional, projetos para o futuro? [...] E a exclusão da escola, o que significa exatamente? Qual a história concreta de passagem pela escola, as representações sobre o valor e interesse da escola, motivações, projetos? A que tipo de tecnologia e de linguagens o sujeito tem acesso? Para que finalidade e com que grau de domínio?

Considerando que o desenvolvimento é mais amplo que a ideia de estágios, o fenômeno “não nos remete a uma passagem por um percurso abstrato, o natural, da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente, o cultural” (OLIVEIRA, 2004, p. 215). Assim, a referida autora afirma que, quando se consideraram os ciclos de vida de crianças, jovens, adultos e idosos, há de se considerar também a inserção desses sujeitos em seu mundo social, nas situações histórico-culturais específicas de seus cotidianos.

Diante do exposto, a ideia de que a fase adulta é um estágio psicológico estável, sem grandes mudanças, já está em decadência. Isso porque, na medida em que os adultos vão desenvolvendo suas atividades rotineiras, com o trabalho, a constituição de famílias e de relacionamentos amorosos, e a elaboração de projetos individuais e coletivos, vão aprendendo em diferentes dimensões da vida, como criança, jovem ou adulto.

[...] Esses sujeitos trazem] consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Nessa perspectiva, é importante respeitar os saberes e conhecimentos prévios do aprendiz jovem, adulto ou idoso, articulando não só os conteúdos em sala de aula, mas a forma como são transmitidos, Castro (2000, p. 91) destaca:

[...] é fundamental, portanto, que a realidade vivida pelo aluno esteja articulada aos conteúdos e demais saberes desenvolvidos na escola. Que se possibilite a compreensão pelo aluno que em cada situação particular é possível ter explicações gerais, embasadas teoricamente, explicações que fazem interlocução com a prática, com a vida, com seu mundo e com a sociedade historicamente situada em que se insere.

Como se pode observar em alguns dos relatos dos estudantes trabalhadores entrevistados nesta pesquisa, é notório que a aprendizagem escolar, para esses sujeitos, só se torna significativa quando eles conseguem usar seus saberes prévios, ou seja, o saber sensível e o saber cotidiano. Esses saberes, legitimados pela sociedade e sobretudo pela escola, possibilitam que os saberes novos do mundo letrado ganhem sentido em suas vidas cotidianas.

Cabe destacar o depoimento de uma ex-aluna do Proeja IFMT Campus Várzea Grande que, após cursar uma disciplina, fez a própria instalação hidráulica de sua casa:

[...] Eu mesma fiz a instalação hidráulica com o que aprendi na aula. Eu fui lá, comprei os canos e fiz tudinho, fiz as conexões. [...] eu construí a casa e fiz a parte hidráulica [...] eu construí a casa em dois meses, só pra ficar aqui. Eu estava desempregada, saí da empresa que eu era representante e quis fazer o curso. Comprei o lote lá e fiz a casinha lá pra mim, mas eu fui buscar nas caçambas coisas recicladas e fiz [...]. (Estudante 4, entrevista, Várzea Grande, MT, 6/12/2016).

Tais práticas, inclusive, auxiliam a superação dos entraves que são postos pelos próprios estudantes trabalhadores, como destacado nos relatos abaixo:

[...] Eu odiava matemática [...] ele [o professor] foi um dos caras que me disse que matemática não era esse pesadelo que eu achava, ele me mostrou que a matemática está em todos os lugares e que você tem que aprender a mexer na matemática, porque senão você vai perder dinheiro por aí. Beleza. Ele começou a me ajudar, ensinar as regrinhas de matemática, coisa e tal. Eu tenho um pouco de dificuldade, entendeu?, mas a maioria da dificuldade ele que me ajudou a superar, entendeu? (Estudante 3, entrevista, Várzea Grande, MT, 13/03/2016).

[...] Ele [o professor] começou conversando com a gente, se bem que já tinha começado a turma, mas cada um que vinha chegando, entrando, ele perguntava quanto tempo estava sem estudar, a dificuldade, ele olhava onde que estava a dificuldade da gente naquele primeiro momento. E ele foi tudo ali bem no nível da gente, conforme se precisasse voltar, ele voltava lá de novo, então isso foi cativante porque logo você se encaixou [...] e você foi vendo que também os outros alunos tinham dificuldades. Então eu falava: “Nossa, não sou só eu que estou assim, que pensa assim, tem outras pessoas, então um dava força pra outra, se ajudando: “Oh, te ajudo aqui...” Então, nesse momento, aí foi pra frente. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

A trajetória escolar desses sujeitos também fica marcada, como se percebe neste depoimento:

[...] O que me marcou foi uma nota muito boa que eu levei de matemática [...]. O professor, muito compreensivo, ajudava muito a gente... assim, não dando nota ou coisas assim, na compreensão, né?, ele pedia assim para ela [a colega de sala] dar uma aula de reforço pra mim. Até que eu fiquei pendente de fazer uma prova, porque não alcancei a média e nisso aí eu fiz, estudei a tarde toda com ela e cheguei lá e tirei uma nota muito alta, e fiquei muito feliz, porque concluí aquilo, corri atrás e consegui [...]. (Estudante 1, entrevista, Várzea Grande, MT, 25/05/2016)

O destaque está no incentivo e na compreensão do professor ante as limitações que os estudantes apresentavam e que não eram vistas como fator limitante, pelo contrário, eram encaradas como um ponto a ser superado. O estudante recebeu o incentivo não só do professor, mas também de outro colega, estreitando laços de solidariedade entre docente-discente e discente-discente e promovendo a elevação da autoestima. E aqui também salienta-se a importância do(s) grupo(s) de estudo(s), em especial por ser a linguagem da/o colega mais próxima dos educandos que a do professor/a, e se o professor solicitou à colega para auxiliá-la é porque sabia que esta já tinha o domínio do conteúdo.

Nem sempre os estudantes trabalhadores conseguem compreender os conteúdos repassados em sala de aula pelo professor, entrando em cena a parceria entre os colegas, como observado no relato da estudante 1, corroborando com a afirmação de Domanski (2016):

É conversando e trabalhando com os colegas que conseguem aprender. Então a compreensão, solidariedade, parceria entre os colegas é muito importante, um dando força para o outro, é uma questão de doação, de se doar e compartilhar o que sabe com o outro, pois são vários os motivos que podem provocar a desistência, trabalho, família, cansaço (p. 85)

O que confirma o entendimento de que os conteúdos de ensino para esta modalidade, devem partir de seus interesses, das suas vivências. O estereótipo do adulto, que corresponde ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente à camada média da sociedade, possuidor de um grau instrucional elevado e inserido no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada, contrapõe-se à compreensão da psicologia do adulto pouco escolarizado. São trabalhadores que têm como traço marcante a interrupção contínua dos estudos, objeto de pesquisa da área de educação de jovens e adultos. “Geralmente esses sujeitos adultos são trabalhadores, excluídos da escola regular, inseridos no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e de baixa remuneração” (OLIVEIRA, 2004, p. 218).

Pesquisas demonstram que o número de respostas corretas após aulas práticas aumenta, pois, as dinâmicas estimulam os estudantes a questionar e participar ativamente, tornando-se produtores do conhecimento e sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Silva et al. (2014) apontam que o ensino das disciplinas pode ser melhorado com iniciativas simples, tais como a realização de aula prática dentro da sala ou o uso de espaços verdes da escola ou de algumas ruas arborizadas e praças próximas, com o conteúdo abordado de forma contextualizada, baseado na vivência do estudante no seu dia a dia.

Além das atividades práticas, as viagens e visitas técnicas destacam-se como elementos de estímulo aos estudantes trabalhadores, com aprendizagem ativa.

[...] a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55)

Além desta prática ser vista como facilitadora das aprendizagens, as visitas técnicas são consideradas, pela maioria dos estudantes entrevistados, como um dos três aspectos positivos do Projeja, que a veem como um divisor de águas em suas vidas, por serem marcadas não só pelo aprendizado, mas também pelo estreitamento do laço afetivo entre eles:

[...] foi muito importante para mim [...] a viagem em que nós fomos ver a feira de construção civil. Dentro do nosso curso, que é a área de condomínio, nós tivemos a oportunidade de ir com a escola, ir para uma feira de construção civil, que foi muito avaliado, foi muito bacana, muito rico [...]. (Estudante 4, entrevista, Várzea Grande, MT, 6/12/2016)

[...] Nossa, foi maravilhoso você aprender mais história, mas saber da cultura, entender os professores ali te ensinando [...] então eu achei uma aula excelente, é muito boa, é excelente [...]. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

Muito conhecimento [...] nem imaginava assim, vocês vão pra São Paulo, “Ah eu vou”, mas você ir e chegar lá e ter um leque de conhecimento ali, você fica maravilhada [...] de tanta coisa assim, muito conhecimento [...]. Sonhei com tantas possibilidades [...] e a força de vontade de buscar agora muito mais conhecimento, a escola desenvolve teu conhecimento em todas essas aulas de conhecimento me fez ver que tudo é possível, tudo é possível. (Estudante 9, entrevista, Várzea Grande, MT, 12/12/2016).

A concepção de sujeitos de direito dos jovens, adultos e idosos e o atendimento a essa pluralidade é um dos desafios da modalidade EJA. Os direitos dos estudantes trabalhadores, na grande maioria das vezes, não são reconhecidos por grande parte do sistema escolar, por inúmeras razões e isso se deve, como afirma Barbosa (2009), ao entendimento de que a educação se limita à escolarização, com poucas iniciativas de educação não formal. Esse não reconhecimento por parte dos docentes das especificidades do público da EJA por vezes é percebido pelos estudantes trabalhadores, como exposto no depoimento a seguir.

[...] tem professor que só explica uma vez, por exemplo, o que eles entendem é que tem que repassar o conteúdo. Eles são mais de muito conteúdo. Eu acho que, na cabeça deles eles, são obrigados a passar conteúdo em pouco tempo de aula, entende? O que acontece é isso, às vezes ficam com medo de não cumprir o conteúdo e ser substituído, eu acho que é cobrado da coordenação talvez [...] (Estudante 5, entrevista, Várzea Grande, MT, 28/11/2016)

É significativa a compreensão de que educação independe da idade e que é um direito social e humano. Pensar nessas especificidades e na diversidade dos sujeitos que cursam essa modalidade de ensino é o pressuposto para a oferta de uma educação crítica, democrática e preocupada com o saber. Sobre a importância de se reconhecer essas especificidades e a necessidade de tempo que os estudantes possuem para se adaptar à escola, cabe destacar o seguinte relato:

[...] No começo, achamos muita dificuldade, porque os professores chegavam tratando a sala de aula como alunos de ensino médio normal, e o Projeja não é assim, você tem que falar a linguagem do dia a dia. Então, eu acho que depois que adequaram, agora está melhor [...]. (Estudante 7, entrevista, Várzea Grande, MT, 5/12/2016)

Domanski (2016) destaca a importância do fazer docente, que, independentemente de sua área de atuação: “fica claro que o que propomos (os professores) em termos de conteúdos e principalmente a forma como trabalhamos tais conteúdos, deixam marcas nos educandos. Cabe aos docentes trabalhar para que essas marcas sejam positivas e produtivas” (p.88). A necessidade de o professor se adequar ao ritmo da aprendizagem dos estudantes trabalhadores também foi destacada:

[...]O professor fala de determinado assunto, eu consigo entender o que ele está falando, mas antes não, eu nem falava nada, eu ficava assim muito prestando atenção pra lembrar, e isso aí eu acho que fundia mais a minha cuca que aí eu não lembra de jeito nenhum, mas esse ano está mais leve [...]. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

Entender como se processa essas particularidades corrobora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sirvam de referência a políticas públicas de educação de jovens e adultos. Também contribuem para que se perceba o adulto trabalhador como sujeito de conhecimento e aprendizagem, o desenvolvimento de metodologias de ensino e a elaboração de construção de itinerários de formação profissional correspondentes aos seus anseios e expectativas de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2005)

Considerando que esses sujeitos trazem experiências e expectativas diferentes dos estudantes que cursam o ensino médio na idade regular, há algumas ponderações interessantes que merecem destaque, por exemplo, a ideia que trazem consigo de escola, o que será visto a seguir.

2.2.1 A ideia de escola na perspectiva dos sujeitos trabalhadores do Proeja

José Carlos Barreto e Vera Barreto (2005) comentam que para os estudantes trabalhadores, a ideia de aprendizagem está centrada na ação do professor, pois entendem que é ele que "coloca o conhecimento dentro dos alunos", por meio de explicações, correções, cópias e repetições. A distribuição das carteiras todas voltadas para a figura central do professor também sinaliza que ele é o único detentor de conhecimento.

Costumam achar pura perda de tempo quando um colega fala. Na opinião [deles], o conhecimento vem do professor, nunca dos colegas. Por isto, irritam-se quando a professora estimula a discussão entre os alunos. Por outro lado, acham que o professor ensina só quando fala de coisas sobre as quais eles não tenham a menor ideia. Quanto menos estiverem entendendo mais acreditam que o professor esteja ensinando. Se não entendem, a culpa é deles ("que não já tem muita cabeça") o professor, coitado, está se esforçando. (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 64)

Nessa perspectiva, destacam-se as seguintes falas:

[...] eu sempre fui assim... de nunca questionar coisa de professor, sempre eu procurava cativar. Eu falo até para minha sobrinha, eu falo que quem faz os professores são os alunos. Então, eu procurava, sempre levava um agrado para ela [...]. (Estudante 1, entrevista, Várzea Grande, MT, 25/05/2016)

Por estarem acostumados às aulas tradicionais, quando são convidados a uma reflexão, seja em forma de dinâmica, debates, leitura de poemas ou filmes, por vezes, alguns estudantes demonstram resistências, como observa-se no relato sobre uma dinâmica de grupo desenvolvida com eles por um professor do Proeja IFMT Campus Várzea Grande em 2015:

Sinceramente, o nosso tempo é muito curto e este momento que tivemos com esta dinâmica, ao meu ver, não acrescentou muito. Poderíamos estar fazendo o trabalho do professor, que nos ensina sistema de construção e não nos deu muito tempo para realizarmos o mesmo. Mas se for continuar com as dinâmicas, prefiro que sejam referentes a relaxamentos. (Sem identificação³⁷, dinâmica de grupo, Várzea Grande, MT, 1º/03/2015).

Os educandos têm em mente a ideia de que, para aprender, a repetição é a chave do sucesso. Talvez seja porque a maior parte das experiências de vida que esses sujeitos tiveram aprenderam as coisas vendo os outros fazerem e depois repetirem. Evidentemente que há exceções, pois não se deve generalizar, todavia, "essas concepções são ideológicas e se introjetam na população de forma sutil e delas só estão a salvo aqueles que as analisam de forma crítica e cuidadosa". (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 3)

³⁷ O relato consta do Arquivo da Dinâmica de Grupo com a turma do Proeja – Técnico em Serviços de Condomínio (BRASIL, IFMT, Campus Várzea Grande, 4/03/2015).

A escola que eles imaginam, seja porque passaram por ela em tempos anteriores, seja porque acompanham o cotidiano escolar de seus filhos e/ou netos, nem sempre é a que eles se deparam nos primeiros dias de aula. Essa escola idealizada que trazem consigo produz o contrário do que eles esperam, e diante da não concretização da aprendizagem, assumem a posição de culpados pela situação atual em que vivem. Nesse sentido, destaca-se o seguinte relato de um ex-aluno:

[...] *A gente se arrepende de não lutar [em referência a não ter permanecido no curso], não batalhar, não correr atrás. Assim, eu me senti uma fraca de não correr atrás do meu objetivo [...]* (Estudante 1, entrevista, Várzea Grande, MT, 25/05/2016)

Como pode-se perceber nesse relato, para alguns dos estudantes do Proeja, o sucesso ou o fracasso depende exclusivamente de seus esforços individuais. Eles esperam que a escola lhes possibilite “ascender de seu pequeno mundo” de forma a serem incluídos no código linguístico dominante, o que não deixa de ser uma aspiração legítima, porém, o papel da escola vai muito além de transmitir informações surpreendentes e distantes. Seu papel é produzir conhecimento.

A escola tem um papel mais amplo: produzir conhecimento. E conhecimento se produz no estabelecimento das relações. Mas a produção do conhecimento é exclusiva dos que realizaram esse trabalho. E esse exercício de pensar, isto é, de estabelecer relações não se restringe ao que é dito pelo professor. Pode acontecer e acontece a todo o momento, inclusive a partir do que é dito pelos colegas. Assim, ao imaginar como perda de tempo a fala de seus colegas, o aluno está, na verdade, desperdiçando valiosas oportunidades de conhecer. (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 66)

Barreto (2006) discorrem sobre a ideia de escola que têm esses sujeitos:

A escola que os alunos têm em seu imaginário [...] nem sempre é aquela com que se deparam nos primeiros dias de aula. Nesses casos, **esperam encontrar o modelo tradicional de escola**, ou seja, um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados da lousa, onde o (a) professor (a) é o único detentor do saber e transmite conteúdos que são recebidos passivamente pelo (a) aluno (a). **Esperam muita lição de casa porque acreditam que a quantidade de treino leva à boa aprendizagem.** (p. 8, grifos nossos)

Além disso, os estudantes trabalhadores depositam todas suas esperanças de mudança de vida na escola e no professor, como mostram outros relatos constantes do Arquivo da Dinâmica de Grupo do Proeja no IFMT, Campo Várzea Grande:

Espero obter os melhores resultados de cada professor e de cada aula para ter uma melhor sabedoria. (Sem identificação, dinâmica de grupo, Várzea Grande, MT, [s.d.]).

Minhas expectativas de estar fazendo este curso, de início é para fazer o ensino médio, mas se ao longo do curso eu gostar e me identificar com todo o processo das

aulas gostaria, sim, de ter uma profissão, pois o que eu trabalho, meu marido me diz que não é profissão [...]. (Sem identificação, dinâmica de grupo, Várzea Grande, MT, 4/03/2015).

Fiquei parada com os estudos, somente cuidando de casa e dos filhos, perdendo o total interesse em voltar para uma sala de aula. Quando fui convidada para fazer este curso não pensei duas vezes, porque com ele espero me encontrar como pessoa, conseguir desenvolver melhor o meu trabalho no condomínio e com isso ajudar as pessoas a viverem melhor em comunidade, respeitando os direitos e deveres de todos. (Sem identificação, dinâmica de grupo, Várzea Grande, MT, 4/03/2015).

É terminar os meus estudos, é abrir novos horizontes, até mesmo para mudar de setor trabalhista, porque que no momento eu trabalho em outra área, que é a estética. Então, eu fazendo este curso técnico, estou ampliando meu conhecimento e através dele posso mudar radicalmente de profissão. Conhecimento nunca é demais, sempre é bom a gente aprender. (Sem identificação, dinâmica de grupo, Várzea Grande, MT, 4/03/2015).

Em relação ao modelo tradicional de escola, que muitos vivenciaram quando crianças, foram colhidos os seguintes relatos:

Ela [a professora] usava palmatória, colocava nós de joelhos no milho, mas tudo tem limite, né? [...] porque antigamente, o que acontece, os pais queriam que forçasse, né? Eu acho que nunca foi um medo [...] ela usava a palmatória para todo mundo, para obrigar, forçar o aluno ao máximo entendeu? Ela dava umas perguntas para responder e se demorava meio segundo, ela dava a palmatória [...] no caso ali, ela não humilhava o aluno, era como escola militar, para você ver mesmo o que o Exército faz, entendeu? Não humilhava o aluno, mas, olha, era muito rígida (Estudante 5, entrevista, Várzea Grande, MT, 28/11/2016)

[...] eu falava que não gostava de matemática, mas acho que é por causa da professora que eu tive [...]. Eu achava ela muito agressiva, no jeito de falar, no jeito de se expressar, então, eu ficava meio naquilo, eu achava que toda matemática era assim, vinha na lembrança essa professora [...] me bloqueava. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016).

Apesar de muitos estudantes do Proeja vivenciarem o sistema tradicional de escola, no caso específico do Proeja Campus Várzea Grande, observou-se nos relatos constantes do Arquivo da Dinâmica de Grupo do Proeja no IFMT, Campo Várzea Grande, que eles também desejam aulas interativas, apesar de considerarem essas abordagens não tradicionais como brincadeiras, e não aula.

Achei muito legal a aula de hoje, nós brincamos, assistimos um filme que falava do papel da mulher e do homem e que às vezes nós somos iguais [...] tanto homem ou mulher somos humanos. (Sem identificação, dinâmica de grupo, [s.d.], Várzea Grande, MT)

Essa realidade reafirma o pensamento de Barreto e Barreto (2005) ao não considerar o uso de filme uma brincadeira e não aula, e por outro lado contradiz a afirmação

de Barreto (2006) quando afirmam que muitos estudantes do Proeja, quando retornam aos estudos e se deparam com uma nova concepção de escola, se mostram resistentes:

Muitos, ao se depararem com uma aula na qual são convidados a pensar juntos, em grupo; a resolver desafios diferentes dos exercícios mais convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal; a fazer matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos; estranham, resistem e acreditam não ser esse o caminho para aprender o que a escola ensina. (p. 8-9, grifos nossos)

Em relação à expectativa do desempenho escolar, Barreto (2005) afirmam, porém, que os saberes são construídos não somente dentro da própria escola, mas também sob a influência de âmbito familiar e das relações sociais do círculo de relacionamento do aluno. Assim, enfatizam os autores que o sucesso escolar produz autoestima e grande efeito de segurança, enquanto o fracasso escolar pode causar grandes estragos na relação consigo mesmos.

Muitas vezes, os alunos com dificuldades são preconceituosamente taxados pelos professores, pais e colegas de “burros”, “preguiçosos”, “deficientes”, “lentos”. Estas palavras são corrosivas e imprimem cicatrizes profundas, causando efeitos devastadores na autoestima do sujeito. [...]. Desse modo, as situações de fracasso escolar produzem marcas que afetam profundamente a identidade e ferem a autoimagem do (a) aluno (a) jovens e adultos. [...]. **Nas salas de aula de EJA, estas marcas se evidenciam, de um lado, por atitudes de extrema timidez e, por outro lado, por atitudes de irreverência e transgressão.** Esses alunos e alunas demonstram vergonha em perguntar ou em responder perguntas, nervosismo exacerbado nas situações de avaliação, ou então se mostram agitados e indisciplinados. Muitos não conseguem nem olhar nos olhos do professor e da professora. (BARRETO, 2006, p. 18, grifos nossos)

Essa disparidade entre a visão que o estudante tem da escola como instituição que atenda aos seus anseios e necessidades e a de uma educação que efetivamente sirva a ele pode gerar um choque e até a levar à desistência do curso. “Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso” (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 67).

Tal perspectiva pode ser observada no seguinte relato:

[...] porque as aulas eram ministradas em forma de slides, o que acontecia: a gente não tinha acesso ao material, o material a gente não ficava vendo, e o professor ia falando, falando, falando, ia passando, falando, ficava muito tempo naquilo ali. Só depois ele queria que a gente se lembrasse do que ele falou, e é impossível lembrar, é muita coisa, e não é só a aula dele. Eu achei difícil nessa época aí, quase todo mundo, ninguém estava feliz, estava todo mundo bem chateado [...] e agora esse ano mudou muito, os professores dão trabalho para gente fazer, não fica só no slide...vamos supor que o professor passa a respeito de um determinado assunto, ele pede para gente fazer o trabalho pesquisando aquele assunto, entendeu? Então,

acho que a gente aprende mais, não fica naquela coisa pesada [...]. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

Barreto e Barreto (2005) lançam algumas estratégias para a superação e contraposição relativa à imagem que o estudante criou da escola durante quase toda sua vida. Entre algumas estratégias, uma seria o professor, nas primeiras semanas em sala de aula, proceder com os estudantes ao “reconhecimento” da escola em que ele está entrando e a escola que ele imaginava. Alertam os autores que, como estão acostumados com uma educação tradicional, geralmente com carteiras dispostas de forma clássica, não é de todo mau utilizar essa disposição, uma vez que o objetivo do professor não é chocar o estudante, e sim criar um processo de descobertas.

Diante do exposto, considerando que o trabalho é em prol da permanência do educando na escola, quais são os principais desafios em relação à formação do sujeito trabalhador? Esse cenário inicial, que busca a não o chocar pode e deve ser transformado no decorrer do processo por meio do trabalho em equipe da comunidade escolar, diminuindo-se “a distância entre o que esperam os alunos e alunas e o que a escola lhes oferece é tarefa que só pode ser cumprida pelos professores da EJA” (BARRETO, 2005, p. 11).

Uma possibilidade é o professor desafiar o estudante para atividades para além daquelas que ele espera da escola. Esta, por seu turno, pode investir não apenas na ampliação da oferta de vagas, imprescindível para o acesso, mas também no acolhimento desses sujeitos, ajustando suas expectativas à realidade que encontra quando volta para a escola, como observado na seguinte fala:

Estamos aprendendo muito, no primeiro momento eu pensava: “Ai, eu só queria terminar, não faço muita questão desse curso...” não imaginava, tinha noção que fosse nada, mas aí depois você vai vendo que você vai aprendendo tanta coisa pro seu dia a dia, até mesmo pra casa, você vai vendo aquele curso além do diploma na mão. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

Não basta, porém, somente garantir o acesso dos estudantes da EJA, pois é necessário considerar as condições de permanência desses jovens, adultos e idosos na escola, bem como daquelas que lhes permitam concluir sua escolarização:

Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar [...] todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela. (BARRETO, 2006, p. 9)

Como cidadãos e trabalhadores, eles almejam sentirem-se ativos e participativos, sonham em crescer cultural, social e economicamente. É o que se nota nos relatos a seguir, constantes do Arquivo da Dinâmica de Grupo do Proeja no IFMT, Campo Várzea Grande.

Espero terminar os meus estudos nesse curso com mais conhecimento para obter um futuro melhor para mim e minha família, ter conhecimento de cada prof.^º para poder fazer uma faculdade com mais experiência e sabedoria e sabendo o que realmente quero para meu futuro [...]. (Sem identificação, dinâmica de grupo, [s.d.], Várzea Grande, MT)

Sei que vou aprender muitas coisas, as quais serão úteis na minha vida, e sei que tenho que me esforçar até o fim, pois quando terminar quero ingressar em outro curso que tiver no IFMT, pois sei que estudar é uma maravilha, é um canal para ficar em contato com tudo. Agradeço a Deus pela oportunidade que estou tendo. (Sem identificação, dinâmica de grupo, 4/03/2015, Várzea Grande, MT)

Esses relatos coadunam com o que foi colhido por esta pesquisadora:

[...] Hoje estudo significa tudo pra mim. Gente, eu fico fascinada com tanta coisa que a gente aprende, a mente da gente abre de uma tal maneira, que é incrível [...]. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

O reconhecimento dos saberes cotidianos e prévios, com a valorização das experiências de vida, da bagagem cultural e das habilidades profissionais dos educandos, aliado à acolhida por parte da comunidade escolar, abre canais de acesso que possibilitam ampliar um canal de aprendizagem, fomentando o encontro dos saberes da vida vivida com novos saberes escolares. (BARRETO, 2005)

Nota-se, também por meio de suas falas, que os alunos têm consciência da importância da elevação de sua escolaridade, não só para a vida profissional, mas também pessoal. Voltam para a sala de aula com o objetivo de aprender, de obter mais conhecimento. A finalização do ensino médio e a continuidade nos estudos aparecem com destaque nas falas dos estudantes como a maior realização que poderiam ter:

[...] uma realização.... terminar o ensino médio e fazer uma faculdade. Nossa, meu sonho [...]. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016).

[...] é a coisa mais importante. (Estudante 9, entrevista, Várzea Grande, MT, 12/12/2016).

[...] Você pensa que o estudo é só aquilo ali, mas depois que você retorna para escola, você não pode parar só naquilo, você quer continuar. Eu penso: “ Nossa, gente, já vai terminar”. Eu acho que não vou querer parar, vou querer seguir para outro curso, porque a cabeça da gente é igual a uma engrenagem, você parou de estudar ela para. Aí então, no caso, você aprendendo alguma coisa, fazendo algum curso, ela fica captando mais, e outra, que você vai avançando, você fica sabendo mais das coisas, vai vendo. Então, o estudo, eu creio que é tudo [...]. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

[...] pra mim é vida, porque assim eu não consigo parar, porque peguei gosto. Quando sair daqui, já tem que pensar em alguma coisa, então, eu gosto muito do conhecimento mesmo, então, para mim, é vida. (Estudante 7, entrevista, Várzea Grande, MT, 5/12/2016)

As análises feitas até aqui levam a pensar sobre estratégias interessantes para tirar proveito ao máximo da experiência acumulada dos estudantes, bem como o que apontam para o seu processo de aprendizagem. Como o público da EJA tem experiências mais numerosas e diversificadas que as crianças quando se dispõem em grupos, constitui uma fonte rica a ser explorada pelo professor em sala de aula. Logo, atividades que enriquecem a turma, tais como discussões em grupo, exercícios de simulação, aprendizagem baseada em problemas e análise de fatos não só da realidade que vivem do dia a dia, permitem que se desenvolvam, não só para algo que contribua para suas atividades profissionais e/ou para resolver problemas reais, mas também para que desenvolvam novas habilidades, valores e atitudes conectadas com seus problemas reais, sem contar que reforça a autoestima do grupo.

Uma experiência rica que os estudantes tiveram no Projea Campus Várzea Grande foi o curso Crescendo e Empreendendo³⁸, que tinha como um de seus objetivos tornar os estudantes aptos para assumir o papel de empreendedor em qualquer situação de suas vidas, até que se sintam seguros, adultos não gostam de ficar embaraçados diante de outras pessoas. Nesse sentido, em função das dificuldades que possam ter, eles podem adotar uma postura reservada nas atividades de grupo, como mostra o depoimento de um participante da dinâmica de grupo realizada com alunos e que estão disponíveis no arquivo do IFMT Campus Várzea Grande:

[...] com relação à aula de hoje achei a princípio estranho, pois pensei que teria mais aula de Português. No entanto, gostei da dinâmica da aula, senti a classe um pouco tímida, e com o desenvolver da aula fomos nos soltando [...]. (Sem identificação, dinâmica de grupo, [s.d.], Várzea Grande, MT)

Nada, porém, como a motivação interna para o aprendizado, considerada de maior relevância para o adulto, pois geralmente está relacionada com a melhoria da qualidade de vida e a elevação da autoestima:

[...] cansada [depois de um longo dia de trabalho], muito cansada. Só que, ao mesmo tempo, é um escape, porque você está o dia inteiro lá, aquela cobrança, a gente comenta que quando chega aqui brinca, a gente ri e se diverte além de estudar. Então pra nós é muito gostoso [...]. (Estudante 7, entrevista, Várzea Grande, MT, 5/12/2016)

³⁸ O curso foi realizado mediante uma parceria do IFMT com o Programa Nacional de Educação Empreendedora – PNNE, desenvolvido pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Os professores Ricardo Miguel e Gabriela Manfredi Carvalho Neves foram responsáveis pela execução do programa no Campus, cuja carga horária foi de 84 horas-aula divididas em 22 encontros.

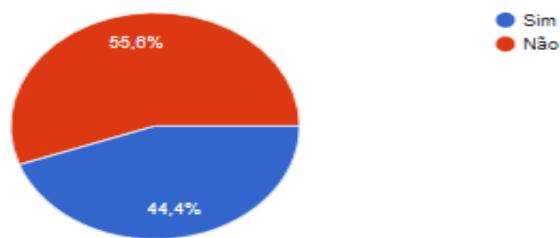
Outro fator limitante mencionado pelos estudantes, e que vale destacar nesse processo, é o tempo disponível para o acesso a bibliotecas, a serviços da escola, a laboratórios, à Internet:

[...] o que acontece: eu usava o computador [da escola], ao mesmo tempo não usava, porque ali no começo, na biblioteca, só tinha um ou dois computadores e tinha mais alunos [para usarem o equipamento], entendeu? E no meu bairro, por exemplo, não tem internet até hoje, é muito difícil de pegar internet lá, aí você quer usar e não tem. (Estudante 5, entrevista, Várzea Grande, MT, 28/11/2016)

[...] eu tenho um pouco [de dificuldade], porque eles pedem algumas coisas assim que exige que você tem computador, e eu não tenho computador, e nem internet. Aí fica difícil nisso aí, porque eles falam que você tem que, por exemplo, fazer rematrícula, fazer não sei o que, aí falam algumas coisas que não dá [...] mas aí, quando está aberta [a biblioteca], é o horário que não dá pra mim vir, e quando vem tem que vir com todas as crianças, e as crianças mexem e aí não dá [...] eles ficam passando demais pesquisa no computador e isso aí eu não tenho internet, aí vou lá no vizinho pego meu celular, e fico lá mais de horas, é perigoso um bandido vim e me roubar [...]. (Estudante 9, entrevista, Várzea Grande, MT, 12/12/2016)

Como a maioria dos estudantes trabalhadores é submetida a horários extensivos de trabalhos diários, fica praticamente inviável o acesso às demais infraestruturas que a escola dispõe e deveria incentivar o uso pelos estudantes, oportunizando novos espaços de saberes. Quando se indagou aos estudantes sobre o acesso à internet e o uso de computador em suas residências, as respostas evidenciaram que mais da metade deles, 55,5% (5), não possui acesso ao computador e 44,4% (4) possuem, conforme mostra o Gráfico 13 a seguir.

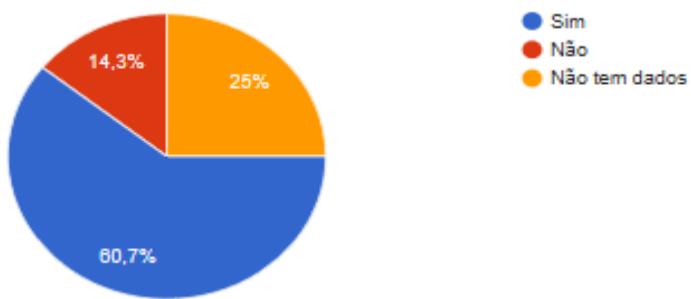
Gráfico 13: Estudantes permanentes do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande que possuem computador em suas residências



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados do grupo focal aplicado.

Em relação aos ex-estudantes, o Gráfico 14 mostra o seguinte:

Gráfico 14: Estudantes não permanentes do Proeja IFMT Campus Várzea Grande que possuem computador em suas residências



Fonte: elaborado pela autora, com dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT e ficha individual dos alunos.

Mais da metade dos ex-alunos do Proeja 60,7% (17) possui computador em suas residências; os que não possuem representam 14,3% (4), e aqueles dos quais não se tem os dados, 25% (7)

Os dados deveriam chamar a atenção da escola para a importância de a instituição possibilitar espaços e práticas de incentivo à inclusão digital como mais uma forma de inserção social. Da mesma forma deve avançar na superação de alguns tabus que ainda estão presentes na sociedade, inclusive, entre os próprios estudante trabalhadores, como expresso no relato a seguir.

[...] mas confesso que foi muito difícil, deu vontade de desistir, porque eu achava assim, essa coisa não é pra mim, eu não vou conseguir [...]. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

Cabe, então, à comunidade escolar, pensar estratégias e meios para auxiliar o estudante a superar suas dificuldades, no sentido possibilitar sua inclusão no cenário social, reconstruir a concepção de educação e de retorno à escola que povoam o imaginário coletivo, principalmente a imagem que eles têm de si próprios e o olhar que o mundo lhes dirige.

Nesse sentido, cabe destacar o relato do Estudante 6, que não sabia ligar o computador e que em uma determinada situação, com dificuldades de manusear o equipamento, pensou até em desistir do curso. Mas, no decorrer do processo, ele conseguiu superar suas dificuldades. O fato demonstra a educação como prática libertadora, da qual está-se falando aqui. O depoimento relata a seguinte situação:

[...] Eu sempre comento com as meninas: Nossa, eu fico encantada com o mundo da internet. Quando eu entrei, comecei a ver que tem tanta coisa boa. Tem coisa ruim?, tem, mas você larga as ruins e vai nas boas. Nossa, quando eu entrei assim, foi algo

muito bom, eu fiquei igual criança quando ganha algum brinquedo, que a gente fica assim, até hoje eu fico [risos] [...] e ela (estudante se referindo à colega do lado) não sabia ligar o computador, usar o mouse, o cursor, pra mim era a coisa mais difícil não conseguia fazer com que ele fosse lá clicar, pra mim foi muito difícil [...]. Foi com persistência, persistência e ajuda. Porque, se não fosse as meninas da sala para me ajudar. [...] (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

Para tanto, é preciso considerar o legado de Paulo Freire, quando afirma a necessidade de uma reflexão acerca das categorias educação e diálogo. A educação como prática de dominação é objeto de crítica de Paulo Freire (1987), por manter a ingenuidade dos educandos, ao mesmo tempo que a prática nem sempre consciente dos que a realizam às vezes os doutrinam para que se acomodem no mundo da opressão. O educador defende que a educação escolar deve ser uma ação libertária direcionada à promoção do desenvolvimento humano, cujo projeto educacional libertador é voltado para a consciência crítica e a responsabilidade social e política.

Na mesma linha de pensamento de Freire, os autores Vasconcelos e Ziliotto (2012) afirmam:

As políticas culturais de uma educação que privilegia a pedagogia do respeito, da autonomia, da responsabilidade, da coparticipação, da comunicação, cujas bases estão no diálogo entre educador e educando e entre educandos, que usa a palavra reflexiva como atividade pedagógica e democrática propõem, necessariamente, a valorização da pessoa como sujeito de sua história, e não como objeto a ser manipulado. (p. 57)

A educação como prática da liberdade no curso em análise foi desenvolvida, em algumas disciplinas, mediante aulas dinâmicas e aprendizagens interativas, com estímulos ao saber mediante a junção entre teoria e prática, importantes nesse processo, como expresso nos depoimentos a seguir.

A gente troca ideias, principalmente na aula do professor Luciano. Como a gente é síndica, a gente passa a ser encanadora, psicóloga, tudo um pouco. Então, eu sou daquelas que, se eu peço pro pedreiro subir lá em cima do telhado resolver e ele não consegue, eu pego a lanterna, vou lá e subo e descubro onde está o vazamento e resolvo. Então, assim, há troca de ideias às vezes de um problema que tem lá no condomínio. O professor fala e nós levamos, leva a teoria e nós levamos a prática [...] aquela troca, eles nos dão oportunidade de a gente trocar ideias, é muito bom. (Estudante 12, entrevista, Várzea Grande, MT, 5/12/2016)

[...] como ele [o professor] está na disciplina técnica, ele pergunta se já mexeu nas coisas: “Vocês já mexeram na bomba? Já viram bomba? Vocês já mexeram com fio?” Aí mostra, na prática. Ele até traz para nós montar essas coisas. Agora está sendo uma aula bem mais comunicativa, professor com aluno trocando ideia: “Você sabe? Então vamos ver como você sabe... de onde você sabe?” [...] então está sendo mais produtivo, tanto para eles como para nós. (Estudante 8, entrevista, Várzea Grande, MT, 6/12/2016)

Também o diálogo estabelecido entre docente e discente estimulou a apreensão do conhecimento dos sujeitos trabalhadores:

[...] muito bom, para mim, foi o fato dos professores ter o diálogo e ter a convivência e simplicidade com os alunos, porque os professores eram muito simples e muito comunicativos, nos proporcionavam a oportunidade de poder estar falando, ajudando eles na própria matéria que eles estavam ali para ensinar. A gente conseguia repassar de uma forma diferente, às vezes melhor e às vezes não, então eles deixavam a gente mais à vontade, para mim, foi muito bom isso aí [...]. (Estudante 8, entrevista, Várzea Grande, MT, 6/12/2016)

[...] pelo mau ensino que eu tive nas outras escolas, então quando você vem pra cá o ensino é outro, o professor de Português explicava, eu falava: "Meu Deus, ele está falando português? O que é isso? Nossa, eu falei, meu Deus, eu não vou conseguir, não, não vai dar". Mas aí eu falei com o professor que não estava conseguindo entender [...], ele sentou comigo, aí foiclareando, assim, ele explicava assim até em palavra mais fácil para mim entender, não falava muito difícil, porque aí eu não entendia mesmo. Aí foi entrando tudo, graças a Deus [...]. Eu acho o ensino aqui bem mais aprofundado, e se você não entende, eles fazem até você entender, nem que explica dez vezes, e olha que eu sou devagar para entender [...]. (Estudante 9, entrevista, Várzea Grande, MT, 6/12/2016)

Uma vez rompidos os esquemas verticais característicos da educação bancária, foi possibilitada a prática do diálogo discente-docente.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]. Agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 95-96)

Dadas as inúmeras dificuldades do sistema educacional brasileiro, torna-se imperativo à escola, em sua função social, possibilitar espaços de escuta da comunidade escolar, entre e com estudantes, pais/responsáveis, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários. Todos devem participar para levantar algumas reflexões em temáticas como o papel social da escola, do projeto pedagógico, do currículo, da formação docente, do sistema avaliativo, viabilizando estratégias para, se for o caso, a reformulação de ações voltadas para o compromisso com a classe dos trabalhadores.

Assumir essa responsabilidade é tarefa de todos nós e para que a escola possa atender às especificidades da EJA é essencial que se conheça esse estudante trabalhador que compõe majoritariamente o público do Proeja. Como se percebe, os sujeitos trabalhadores em tela, em sua grande maioria, são estudantes que não tiveram oportunidade de acesso à escola ou de permanecerem nela em idade regular, pois tiveram de trabalhar e garantir o sustento de si e de sua família. Esses trabalhadores muitas vezes retornam à escola pelo mesmo motivo

que os fez deixá-la: o trabalho, mas agora com o objetivo de se qualificarem a um emprego e a salários melhores.

2.3 Acesso dos estudantes trabalhadores ao Proeja

Não basta discutir a questão da permanência e/ou êxito dos estudantes no Proeja se não se garantir o acesso deles ao programa. A premissa seria o compromisso institucional, na perspectiva de promover a inclusão e atender à demanda regional, conforme dispõe o art. 2, § 1º do Decreto n.º 5.840/2006 que determina que as instituições federais deverão disponibilizar ao Proeja “no mínimo dez por cento do total de vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior”. Porém, percebe-se que esse direito conferido aos estudantes trabalhadores não é efetivado, a exemplo do curso do Proeja no IFMT Campus Várzea Grande, como pode ser observado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Oferta de cursos na modalidade EJA no IFMT - 2017

	CAMPUS IFMT	CURSO TÉCNICO – MODALIDADE PROEJA
1	Campus Alta Floresta	Curso Técnico em Logística
2	Campus Campo Novo do Parecis	Curso Técnico em Comércio Curso Técnico em Administração Curso Técnico em Administração (no município de Sapezal)
3	Campus Confresa	Curso Técnico em Comércio
4	Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva	Curso Técnico em Edificações Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
5	Campus Pontes e Lacerda	Curso Técnico em Comércio
6	Campus Rondonópolis	Curso Técnico em Administração Curso Técnico em Alimentos (que está em processo de extinção)
7	Campus Avançado Tangará da Serra	Curso Técnico em Administração Curso Técnico em Comércio (que está em processo de extinção)

Fonte: Oliveira e Stering (2016)

O empenho das instituições no cumprimento da oferta de 10% das vagas demonstra o compromisso da instituição com o atendimento a um grupo de pessoas mais carentes, haja vista que o Proeja é uma política pública de inclusão social. Porém, a realidade é que apenas sete dos 19 Campi do IFMT ofertam o Proeja. Essa realidade é o exemplo de como, ao longo da história da educação, as políticas públicas que tratam a EJA são desenvolvidas não como um processo, mas de forma pontual. A esse respeito, diz Arroyo (2005, p. 48-49):

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que voltam à EJA talvez seria uma forma do sistema reconhecer a distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares. A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.

Cabe destacar a forma de acesso desses estudantes trabalhadores na instituição, quando se indaga, por meio de conversa informal com os diretores dos campi, o porquê da não oferta ou do fechamento do curso. A resposta, invariavelmente, é a de que não há procura dos estudantes para a referida modalidade. Porém, o que se percebe é que muitas vezes a instituição não tem clareza de que o Proeja possui especificidades que, se não forem observadas, podem ser um elemento determinante para o sucesso/insucesso da procura e permanência desses estudantes no curso. Um exemplo disso são os exames de seleção, que utilizam critérios que não são compatíveis com esse perfil de pessoas, isso porque, como parte considerável delas encontra-se há anos sem frequentar os bancos escolares, a simples informação de que a admissão ao curso será por meio de provas já se constitui como um dos obstáculos para o acesso à educação que tanto almejam. Há os estudantes que desistem de pronto, embora haja aqueles que são persistentes e arriscam, como observa-se nos seguintes relatos:

[...] Eu disse: “Eu vou fazer essa prova para adquirir experiência”, mas nunca, nunca passava pela minha cabeça que eu ia estudar no IFMT [...]. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

[...] o que marcou pra mim foi o fato de primeiramente eu conseguir entrar na escola. Por mais que seja colocada na matéria a prova, coisa muito difícil, mas pra você que muitas vezes estuda e para, e só trabalha, muitas vezes você perde muita coisa. Digamos que pra mim foi até satisfatório, consegui entrar na escola [...]. (Estudante 1, entrevista, Várzea Grande, MT, 25/05/2016)

[...] não me imaginaria numa federal [...] eu até pensei: “Será que eu vou dar conta? De voltar a estudar depois de tanto tempo fora da sala de aula?” E eu me

encaixei direitinho no Proeja. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

[...] eu estava levando meu menino no posto quando eu vi uma faixa ali na frente. Aí eu pensei: “Será que eu faço? Mas é muito difícil eu acho que não vou conseguir”. Eu falei: “Oh! Vou tentar”. Como eu vou saber, né? Aí eu vim aqui e deu certo [...]. (Estudante 9, entrevista, Várzea Grande, MT, 12/12/2016).

Em relação ao não cumprimento do percentual mínimo de vagas em cursos do Proeja, algumas ações são essenciais e devem ser observadas, pois poderiam alavancar a demanda pelos cursos ofertados pelos Ifs. Há de se pensar, inclusive, sobre a forma de inscrição e de como é realizada a divulgação dos cursos, entre outros aspectos, por exemplo, levantar a demanda local por turmas do Proeja, o que possibilitaria ampliar progressivamente o número de vagas até o alcance do percentual mínimo de 10% em relação às matrículas do ano anterior. Tal possibilidade pode ser viabilizada por meio da Secretaria de Assistência Social, que identifica a demanda de escolarização das famílias de baixa renda.

Outra ação consiste em formalizar e consolidar parcerias com os Centros de Referência de Assistência Social - CRAS³⁹ da região. Cabe à Direção de Ensino e/ou ao Departamento de Extensão de cada campus o estreitamento desses laços, no sentido de formalizar, ampliar e fortalecer essas parcerias⁴⁰ com o entorno, já que indiretamente possibilitam levantar e divulgar, no CRAS, a demanda local por turmas da EJA, pois esses setores lidam diretamente com o público que, em sua grande maioria, apresenta situação de vulnerabilidade social⁴¹, perfil que caracteriza o estudante trabalhador do Proeja. Estabelecer essa ponte e o estreitamento de laços entre o maior número possível de instituições sociais que atendem o entorno do Campus constitui uma das ferramentas que possibilitam o acesso dos estudantes trabalhadores ao Proeja.

³⁹ De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2009), o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF, além da oferta de serviços e ações. Possui as funções exclusivas de oferta pública do trabalho social com as famílias do PAIF e de gestão territorial da rede socioassistencial de proteção social básica. Tem como objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

⁴⁰ No município de Várzea Grande, há o CRAS Regional Norte Potiguar, CRAS Regional Leste Cristo Rei, CRAS Regional Oeste São Matheus e CRAS Regional Sul Santa Maria. Endereço e telefones disponíveis em: <<http://previdencia.social/cras/varzea-grande-mt/>>. Acesso em: 10 ago. 2017

⁴¹ Considera-se em situação de vulnerabilidade social, a pessoa que vive em situação decorrente da pobreza e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social, como discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras (PNAS, 2004, p. 33)

Outra questão se refere ao trabalho que deve ser feito pela comunidade escolar com os trabalhadores pais dos estudantes do ensino médio regular, convencendo-os de que a escola também é mais um espaço de direito e que deve e pode ser ocupada não só por seus filhos, mas também por eles. Essa é mais uma oportunidade de divulgação do Proeja. Foi constatado, a partir do levantamento de perfil socioeconômico⁴² dos estudantes ingressantes do ensino médio⁴³ do ano 2017/01, o seguinte grau de escolaridade de seus pais/responsáveis:

Tabela 5: Nível de escolaridade dos pais/responsáveis dos estudantes ingressantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico no IFMT Campus Várzea Grande – 2017/01

	Nível de escolaridade da mãe			Nível de escolaridade do pai		
	DCC ⁴⁴	LOG ⁴⁵	EDIF ⁴⁶	DCC	LOG	EDIF
Ensino Fundamental Completo	3,8% (1)	7,1% (2)	19,2% (5)	16,7% (4)	11,5% (3)	18,2% (4)
Ensino Médio Incompleto	15,4% (4)	7,1% (2)	–	12,5% (4)	19,2% (5)	4,5% (1)
TOTAL	19,2% (5)	14,2% (4)	19,2% (5)	29,2%	30,7%	22,7%

Fonte: elaborado pela autora.

Somados os três cursos do ensino médio regular, os dados revelam que aproximadamente 35 pais/responsáveis ainda não concluíram o ensino médio. É um dado que se destaca por constituir o público-alvo do Proeja e por ser uma oportunidade de a comunidade escolar convidá-los (convencê-los) para compor o quadro de estudantes do Campus, reconhecendo mais esse espaço de ocupação. Esses momentos podem ser oportunizados por meio da reunião de pais ou de cartazes anexados em lugares de destaque na escola e na comunidade. Pode-se citar como exemplo o Estudante 5, que disse ter sido convencido dessa forma ao decidir retomar os seus estudos:

[...] é que eu não vim aqui para me matricular, o professor várias vezes perguntou para mim [se não desejava voltar aos estudos] [...] a senhora mesmo, então aí resolvi tentar... aí vou tentar então [...]. (Estudante 5, entrevista, Várzea Grande, MT, 28/11/2016)

⁴² A cada semestre o levantamento do perfil dos estudantes ingressantes é elaborado pelo setor do Serviço Social e apresentado aos docentes na Semana Pedagógica. Um dos principais objetivos é levar à comunidade escolar um pouco da realidade dos estudantes ingressantes por meio de alguns aspectos de análises sociais.

⁴³ Curso de Desenho de Construção Civil – DCC, um total de 26 mães e 24 pais/responsáveis responderam; Curso de Edificações - EDIF, 26 mães e 22 pais; e, por fim Curso de Logística – LOG, 28 mães e 26 pais responderam.

⁴⁴ Curso Ensino Médio Integrado ao Técnico de Desenho de Construção Civil – DCC.

⁴⁵ Curso Ensino Médio Integrado ao Técnico de Logística – LOG.

⁴⁶ Curso Ensino Médio Integrado ao Técnico de Edificações – EDIF.

Outro ponto a se refletir é quanto à forma de acesso dos estudantes ao Proeja. Por exemplo, no Campus Várzea Grande, no primeiro edital⁴⁷ para a seleção dos estudantes para o curso do Proeja, as inscrições aconteceram via internet e mediante o pagamento da taxa de inscrição no valor de R\$ 10,00 (dez reais). A Direção-Geral do IFMT disponibilizou um servidor para fazer as inscrições dos candidatos. Contudo, chama a atenção a cobrança da referida taxa em um curso do Proeja, pois dificulta o acesso aos cursos, tanto é que dos 84 candidatos inscritos, apenas 46 candidatos tiveram suas inscrições deferidas, ou seja, pagaram a taxa de inscrição. Outro fator limitante a se considerar foi a realização de uma prova escrita⁴⁸, à qual se submeteram apenas 26 dos 46 candidatos pagantes. Esses registros demonstram que não foram observadas as especificidades dos estudantes trabalhadores do Proeja, dificultando-lhes o acesso ao IFMT. Em consequência, o curso teve baixa procura, tendo sido necessária a realização de outros três editais⁴⁹ para o preenchimento das vagas remanescentes.

Ao longo do lançamento dos editais, ocorreram algumas modificações nos critérios da seleção, etapa da qual a pesquisadora pôde fazer parte. Ficaram estabelecidas a realização de uma entrevista e análises de indicadores sociais, conforme exposto abaixo:

3.2.1 Os critérios que serão analisados na entrevista são:

- a) renda familiar (per capita);
- b) tempo decorrido da conclusão do Ensino Fundamental;
- c) faixa etária;
- d) questionário sociocultural;
- e) assistir à palestra de apresentação do curso. (IFMT, 2015, p. 3)

Essa forma de ingresso configura-se mais adequada e justa, em concordância com as especificidades dos estudantes da EJA, além do que, por meio da entrevista, pode-se conhecer melhor o candidato e ter indícios mais concretos de sua situação como demanda em potencial ao Proeja. Em contrapartida, o futuro estudante, assistindo à palestra que tem como

⁴⁷ O primeiro processo seletivo do curso foi lançado por meio do Edital n.º 053, de 20 de outubro de 2014, no qual foram disponibilizadas 35 vagas para o Curso Técnico em Serviços de Condomínio - Proeja IFMT, Campus Várzea Grande.

⁴⁸ Composta de dez (10) questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa, valendo 10 pontos.

⁴⁹ Edital n.º 015, de 25 de fevereiro de 2015 – processo seletivo para o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja IFMT, Campus Várzea Grande (apenas 19 candidatos inscritos, 16 candidatos com inscrições deferidas e todos compareceram para fazer a entrevista; 15 candidatos foram aprovados e um foi classificado caso houvesse desistência. Destes, somente 11 candidatos efetivaram a matrícula.); Edital n.º 038, de 18 de maio de 2015 – processo seletivo para o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja IFMT, Campus Várzea Grande. As inscrições aconteceram via internet durante o período de 18/05/2015 a 07/06/2015 no valor de R\$ 10,00 (dez reais) a taxa de inscrição (no qual foram disponibilizadas 30 vagas, porém apenas quatro candidatos se inscreveram, todos tiveram suas inscrições deferidas, contudo, nenhum candidato compareceu para fazer a entrevista); e Edital n.º 064, de 30 de junho de 2015 – processo seletivo para o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja IFMT, Campus Várzea Grande (houve 46 candidatos inscritos e todos com as inscrições deferidas; somente 19 candidatos compareceram para fazer a entrevista e todos foram aprovados. Destes, somente sete candidatos efetivaram a matrícula).

objetivo apresentar a instituição e o curso, pode se identificar com ambos ou não, e, se for o caso, fazer sua inscrição.

Cabe destacar que é na entrevista que se tem a possibilidade do convencer os estudantes trabalhadores de que a escola é também o seu espaço de ocupação e assim motivá-los, isso porque os estudantes da EJA são o tipo de público que precisa ser convencido do seu direito à educação. Isso ocorre, geralmente, em função de sua baixa autoestima, historicamente construída pelas repetidas repetências, pelos afastamentos temporários das escolas e pelos modos como foram tratados nos espaços escolares e fora deles. Por isso, a maioria dos trabalhadores considera, entre outros aspectos, que seu tempo de estudo já passou, ou que são incapazes de aprender, pois esse direito seria só das crianças e dos jovens, como percebe-se nestes relatos:

[...] Minha família incentiva muito, meu filho, ele sempre pediu pra eu voltar a estudar, mas eu falava: “A gente, eu sempre fui assim, na minha idade, agora não tem mais isso não, estou no mercado de trabalho, para que eu quero estudar essas coisas, sabe? [...]” (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016).

Com o incentivo da minha cunhada, ela já está estudando, ela começou tudo de novo para incentivar meu irmão [...] ela começou a me incentivar também! Vamos voltar! Vamos voltar! [...] aí o meu marido começou a me dar força, aí eu comecei [...]. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016).

Constata-se também que não só a comunidade escolar, mas também a família, é parte importante do processo de convencimento para a volta à escola. Ainda como fator limitante está, como visto anteriormente, o pagamento da taxa de inscrição, que se manteve até a edição dos dois últimos editais. Outro ponto a se destacar são os horários nos quais foram agendadas as referidas entrevistas, pois não se considerou que esses estudantes trabalham, e não por outra razão essa foi uma das justificativas para a ausência de muitos deles na entrevista.

Abreu Junior (2017) em sua pesquisa de doutorado destacou o modelo de palestra e sorteio público como parte do processo seletivo. Segundo o autor, o modelo de palestra e sorteio público, sofreu diversas críticas por parte de alguns gestores, embora existissem também os que defendessem este modelo, revelando um rompimento com as práticas estabelecidas pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ, herdadas das antigas Escolas Técnicas Federais, em que se primavam por seus processos seletivos criteriosos: “O modelo de Palestra e Sorteio Público representava uma forma de ingresso que desafiava os padrões estabelecidos, porque supostamente ameaçava a manutenção da Instituição como “centro de excelência” (p. 137-138). O autor aponta ainda, que apesar do modelo ter sido bastante

criticado à época, a palestra e sorteio público foi o modelo que mais trouxe estudantes ingressantes do Proeja ao IFRF.

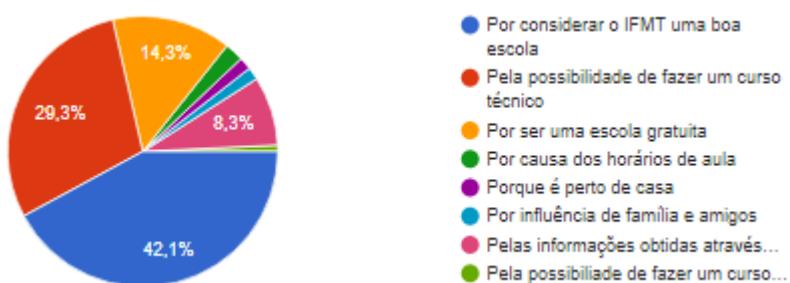
Esses apontamentos em relação às formas de acesso utilizadas para a seletiva dos estudantes do Proeja – pagamento de inscrição, prova e horário das entrevistas – confirmam que é preciso uma mudança no que está consagrado e praticado no processo seletivo para ingresso, principalmente nos cursos da modalidade do Proeja.

É necessário, portanto, que sejam estabelecidas formas de acesso mais compatíveis com a realidade desses sujeitos. Apesar do Campus Várzea Grande se adequar a algumas especificidades desse público, não foi possível dar continuidade à oferta do curso: e aqui indagamos, será por falta de pessoas interessadas? Ou muito ainda necessita ser feito para garantir o acesso, acolhimento, permanência e conclusão com êxito na educação básica dos sujeitos trabalhadores?

Nesse sentido, cabe ampliar os espaços de escuta entre a comunidade escolar e o setor da Política de Ingresso do IFMT para modificação das formas de como se dá essas seletivas. Desse modo, cada campus, de acordo com a sua realidade, deve encontrar a melhor forma de seleção que amplie o acesso desses estudantes trabalhadores à escola.

O Gráfico 15 a seguir traz as respostas dos candidatos ao Proeja do IFMT Campus Várzea Grande quando indagados sobre quais os motivos os levaram a escolherem o curso.

Gráfico 15: Motivos alegados pelos candidatos para a escolha do curso do Proeja no IFMT



Fonte: elaborado pela autora, com dados do Setor de Política de Ingresso do IFMT.

Setenta e seis candidatos responderam à indagação, dos quais 39 (29,3%) disseram que foram motivados pela possibilidade de fazer um curso técnico; 19 (14,3%), por ser o IFMT uma escola gratuita; e 11 (8,3%) por causa de informações obtidas por meio dos meios de comunicação. Os que apontaram o horário das aulas, a proximidade de suas casas e a influência da família e amigos somam, juntos 7 (5,3%). Esse fato leva a indagar se o “boca a boca” de quem está fazendo o curso não é um aspecto que mereça ser considerado na

divulgação dos cursos e, nesse caso, se fechamento das turmas do Proeja pode diminuir ainda mais essa possibilidade de informação.

Eu até sinto que seja uma pena que não tenha mais [o Proeja no Campus Várzea Grande], porque muitas pessoas pra quem eu converso, pra quem eu falo, conto como está sendo, têm pessoas querendo isso, estudar assim. Então, eu achava que se continuasse com o Proeja do jeito que está sendo o nosso, dando mais chance pra outras pessoas estarem aprendendo coisas que a gente aprendeu, seria uma ótima [...]. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

É imperiosa, portanto, uma reflexão constante de toda a comunidade escolar e que seja oportunizado um espaço de escuta aos sujeitos envolvidos para dialogarem e consolidarem o Proeja no IFMT. Um deles refere-se à escuta dos moradores dos bairros do entorno da escola e de outras instituições de ensino, sobretudo fundamental, dos bairros circunvizinhos dos cursos mais demandados, e para a divulgação dos cursos, sendo que esta última poderia ser feita também nos transportes coletivos, comércios locais etc.

A formação do Proeja é um ato político, e uma ação formativa é fundamental, pois, nesse processo, é imprescindível ter consciência das desigualdades econômicas e sociais do país, que são fatores que trazem consequências para população, sobretudo a exclusão da classe trabalhadora ao acesso à uma educação de qualidade.

Há de frisar-se que não basta apenas o poder público garantir o acesso aos estudantes trabalhadores, ainda que seja uma ofertada deficitária, pois é necessário garantir meios que possibilitem a permanência desses estudantes trabalhadores na escola, considerando suas especificidades, o que será objeto de reflexão do próximo tópico.

2.3.1 A permanência/não permanência do estudante trabalhador no Proeja

Inicialmente, cumpre esclarecer que, conforme visto no capítulo anterior, se optou pela utilização do termo permanência/não permanência em detrimento de “evasão escolar”, que é adotado pelo sistema oficial de ensino. Tal opção parte do princípio de que na maioria das vezes evasão escolar levar a crer que as causas da não permanência na escola são de responsabilidade exclusiva do estudante, como se essa fosse uma opção ativa e autônoma do sujeito. Paulo Freire (2006) recusa o uso desse termo, por considerar que os estudantes não se evadem da escola, não a deixam porque querem, e sim porque são expulsos ou, em função de determinadas condições, são obrigados a deixá-la:

É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as

crianças [jovens, adultos, idosos] populares não só chegarem à escola, mas também quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. (p. 35)

Lemos e Carmo (2016) apontam que a evasão e permanência/não permanência são institutos diferentes, para os autores, há quatro indícios de que a permanência na educação apresenta diferença epistemológica significativa em relação à que toma a evasão como objeto de pesquisa:

- 1- Diferença quantitativa de trabalhos acadêmicos que têm como objeto a evasão/fracasso escolar e os que têm a permanência/êxito, entre 1996 e 2012;
- 2- Aumento de publicações sobre a permanência na educação a partir de 2007;
- 3 - Dentre as publicações, após 2007, a presença de oito em que a permanência escolar foi apropriada de forma propositiva, se comparada as pesquisas sobre evasão;
- 4- As publicações sobre permanência, desse período, mostram-se dispersas geográfica e institucionalmente, bem como não se referenciam mutualmente. (p. 48)

Além do que há um dos aspectos da contradição existente no conjunto de publicações relativas às referidas temáticas. Conforme os autores, em uma busca em publicações científicas, “permanência” aparece em 44 delas, e “evasão escolar”, em mais de mil produções⁵⁰, sendo que esta última se prende a investigar os motivos que levam o estudante a sair da escola, e não aqueles que os fazem nela permanecer. Eles argumentam, ainda, que existe uma incipiente discussão sobre o conceito de permanência escolar cujo caráter que assume como dimensão da qualidade de ensino.

A pesquisa de Jesus e Lima (2017) aponta os fatores determinantes da evasão no Projeja, elaborados a partir do levantamento bibliográfico⁵¹ de distintas investigações, que tiveram como categorias Trabalho, Educação, Política de Assistência Estudantil e Questões Pessoais, o que pode ser conferido no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Agrupamento dos fatores determinantes da evasão em relação aos estudantes do Projeja - categorias para análise das causas

TRABALHO	Trabalho Sobrevivência Cansaço Jornada extenuante Horário de trabalho Necessidade de trabalhar Conciliar trabalho e escola
EDUCAÇÃO	[Falta de] Incentivo docente Disciplinas técnicas

⁵⁰ Para aprofundar a temática, ler: Carmo e Carmo (2014).

	Dificuldade de acompanhar Relação ao conteúdo Curso não atrativo Relação professor/aluno [Falta de] Flexibilidade Questão tempo/calendário
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	Transporte [Ausência de] Políticas sociais Dificuldade financeira
QUESTÕES PESSOAIS	Gravidez Problemas familiares Questões de saúde

Fonte: Jesus e Lima (2017).

Outra pesquisa de destaque é a de Martinho (2014), que desenvolveu um programa com técnicas de inteligência artificial, as denominadas “redes neurais artificiais”, capaz de identificar, de maneira proativa, continuada e acurada, o grupo de risco de evasão discente da educação clássica presencial. Um sistema, que, segundo a autora, se insere na lacuna existente nas produções da comunidade científica mundial, no que tange ao tema em questão.

A evasão escolar é um dos problemas mais complexos e cruciais no âmbito da educação, e sua ocorrência é influenciada por um conjunto de fatores, como demonstrados no quadro 2 acima. Por ser multifacetada e possuir várias dimensões – individual, escolar e no sistema de ensino –, sua apreensão, quantificação e/ou padronização tornam-se difíceis, como apontam Luscher e Dore (2011, p. 75)

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino.

[...].

Do ponto de vista do sistema, pode ser um problema, por exemplo, readmitir o estudante 10 anos depois de ele ter abandonado o processo de escolarização, mesmo que a escola ou o estudante não pensem assim. No caso de o estudante não seguir um percurso escolar no tempo legalmente estabelecido, o sistema precisará adotar estruturas alternativas que permitam o seu retorno, tal como são as escolas de segunda oportunidade ou, no caso brasileiro, de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Inexiste um conceito definido para o termo “evasão escolar”, e suas variações dependem da conceituação de cada autor. Ristoff (1955), por exemplo, entende evasão como o abandono dos estudos e utiliza o termo “mobilidade” para indicar o fenômeno de migração do aluno para outro curso.

Mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (p. 4).

Para Machado e Moreira (2012), a evasão se refere:

Aos fatores que levam o estudante a permanecer nos estudos. É, portanto, uma questão relacionada à democratização da escola técnica no país. Também pode ser vista como uma questão de exclusão, o que é mais um elemento para evidenciar a importância de investigarmos um tema muito atual, desenvolvendo estudos sobre indicadores dos processos de escolar, de modo a propor medidas preventivas que contribuam para a permanência do aluno na escola e para a sua formação. (p. 2)

A “evasão escolar” é um conceito amplo, polissêmico, e que apenas aponta os fatores de causas, já as proposições para minorar essa situação são incipientes e não usuais/aplicáveis pelos sistemas de ensino.

Os resultados obtidos nas investigações de Araújo (2012) e Moreira (2012) apontam as questões intraescolares como as maiores responsáveis pela produção da evasão, mas pontuam que fatores extraescolares também têm uma influência significativa na desistência do estudante, tais como o cansaço ocasionado pelo trabalho, o custeio de transporte, o horário do curso e o fato de o estudante já possuir ensino médio. O destaque de ambas as pesquisas é em relação à percepção de professores e discentes sobre a falta de relação do currículo com suas expectativas.

As estratégias de favorecimento dos processos de acesso e permanência na escola, segundo Abreu Júnior (2017), precisam superar as culturas já estabelecidas pela instituição, visando fomentar compreensões que induzem novas práticas que valorizem não só a dimensão cognitiva dos jovens e adultos trabalhadores, mas também as experiências de vida e profissional dos estudantes, potencializando o reconhecimento social desses sujeitos.

A Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras - ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC (1996) reconhece a não unanimidade ou a ambiguidade em relação ao conceito de evasão e, por isso, recomenda que, ao analisá-la, se delimito o objeto de estudo, a fim de que não haja generalizações.

Se não há unanimidade em relação ao conceito, é fundamental dimensioná-lo em função do objeto particular ao qual ele está referido, em cada estudo. Este cuidado, além de evitar o risco de generalizações ou simplificações desfiguradoras da realidade, permite qualificar adequadamente os dados quantitativos indicadores do desempenho das instituições. (p. 23)

Costa (2016), em sua pesquisa de mestrado, destaca que, como no IFMT não há uma definição para o termo “evasão escolar”, de forma a estabelecer um parâmetro de análise dos dados coletados dos sujeitos trabalhadores, fez uma inferência por meio da Organização Didática do IFMT:

Então se utiliza como parâmetro para definir evasão o disposto no inciso III, do art. 140 da Organização Didática vigente no IFMT, qual seja, a Resolução nº 104/2014 (BRASIL, 2014): Art. 140 - O desligamento consiste na perda completa de vínculo formal do discente com o Campus e com o curso em que estava matriculado e pode ocorrer nas seguintes situações: [...] e III - ausência de rematrícula por 02 (dois) períodos letivos consecutivos (BRASIL, 2014, p. 33). (p. 56)

Há um último fator importante a ser destacado e que justifica a mudança de foco de “evasão escolar” para permanência: é o que se encontra no gigantismo do discurso sobre a “evasão escolar” de Charlot (2000), do qual Lemos e Carmo (2016) tomam emprestado o termo “sociomediático” e cuja crítica é dirigida aos pesquisadores que tentam explicar o “fracasso escolar”:

[...] tais objetos de discurso não têm função analítica; antes são o que eu chamarei ‘atrativos’ ideológicos. Por um lado, sua evidência lhes permite impor-se pouco a pouco como categorias imediatas de percepção da realidade social. [...]. Por outro lado, se esses objetos de discurso adquiriram tamanha evidência, se seu peso social e ‘mediático’ tornou-se tão grande, é porque eles são portadores de múltiplos desafios profissionais, econômicos, sociopolíticos. [...]. Todas as noções que encobrem, pois, práticas e experiências muito diversas e se beneficiam ao mesmo tempo de uma espécie de evidência encontram-se na encruzilhada de múltiplas relações sociais. Enquanto ‘noções de encruzilhada’, exercem um papel ‘atrativo’ enquanto inscritas em relações sociais de natureza diversa, prestam-se muito bem para um uso ideológico. [...] Esses objetos de discurso que se transformaram em categorias ‘evidentes’ de percepção de mundo e que funcionam como atrativos ideológicos tendem a impor-se ao pesquisador. Este ocorre constantemente no risco de ver-se ‘repassar’ objetos sociomediáticos como objetos de pesquisa, no sentido em que faz ‘repassar’ dinheiro falso (ou uma doença...). (CHARLOT, 2000 apud LEMOS; CARMO, 2016, p. 34)

Em sendo a evasão escolar um objeto sociomediático, significa que não só os pesquisadores, mas também os gestores e demais profissionais da educação, que pensam e implantam políticas de “combate à evasão”, correm esse risco a que Charlot alude.

Seria esse tipo de risco que levou um documento de orientação para superação da evasão na Rede Federal, pensado e planejado pelo Grupo de Trabalho SETEC/MEC, a relacionar 110 fatores específicos que aumentam as chances de evasão e de retenção e propor 190 ações de intervenção para superação da evasão e retenção? (LEMOS; CARMO, 2016, p. 35)

Vale ressaltar a importância de ultrapassar-se a visão essencialmente utilitarista de “ranquear” os índices de não permanência, tal como feito pela ação requerida em 2013 pelo

Acórdão do Tribunal de Contas da União, que, em um dos itens do sumário dizia da “necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar”. Essa foi a origem de um plano de ação do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que, inclusive, criou um grupo de trabalho para a elaboração de um manual de orientação para o combate à evasão. Lemos e Carmo (2016) comentam que, durante as discussões para a elaboração do referido documento, que duraram seis meses, um dos integrantes do grupo, Carlos Márcio, mencionou que “o combate à evasão” não tinha sentido se não se perguntasse sobre a permanência dos estudantes nos IFs e sobre tantos outros aspectos que a evasão não esclarecia:

[...] era um plano de ação para fazer um diagnóstico da evasão e da retenção dos IFs e propor alguns modelos que se chamavam de combate à evasão, e essa discussão durou muito tempo, uma discussão complexa, difícil dado o perfil dos IFs que estavam em plena expansão, não tendo portanto uma série histórica para fazer um diagnóstico mais preciso [...], e as discussões giravam em torno de dois indicadores de evasão e retenção [...] e a grande pergunta era sobre a permanência [...] sobre o sentido de um diagnóstico de evasão e retenção, e de como elaborar qualquer tipo de manual, ou qualquer tipo de indicação para combate à evasão e retenção, sem perguntar antes sobre o sentido desse diagnóstico.

(GravM_23/10/2014_1:58:17_Prof.^o Carlos Márcio apud LEMOS; CARMO, 2016, p. 35)

Os autores ainda destacam que o trabalho com a conclusão do Grupo de Trabalho criado pela SETEC/MEC para responder aos vários itens do Acórdão do TCU relativos à evasão não foi disponibilizado amplamente⁵² e que no lugar do “Documento orientador para superação da evasão” foi publicada a Nota Informativa n.138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, de 9 de julho de 2015. Esta informava e orientava as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes, e a instituição da Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal, o que se constituiu uma mudança radical na escolha do objeto para responder ao TCU: da evasão passou para a permanência.

Embora o item 2 do Sumário Executivo deixe claro que foi elaborado um diagnóstico da evasão nos cursos da Rede Federal para subsidiar o planejamento de ações para o enfrentamento do fenômeno da evasão, infere-se que a lista contém **110 fatores específicos que aumentam as chances da evasão e de retenção e as 190 ações de intervenção para superação da evasão e retenção foram deixadas de lado, por enquanto**. Não nos cabe aqui fazer inferências a respeito dos motivos da não divulgação do “Documento orientador para a superação da evasão”. O que efetivamente ocorreu ainda não nos é totalmente conhecido, porém é possível pensar que em algum momento o próprio “Documento orientador” foi questionado como

⁵² De acordo com Lemos e Carmo (2016), somente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins - IFTO disponibilizou o documento no site http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf/

uma resposta plausível ao TCU, haja vista o “beco sem saída” ao qual conduz uma proposta de arrolar, repetimos, 190 ações para superar a evasão. (LEMOS; CARMO, 2016, p. 37, grifos nossos)

Em relação à guinada radical de evasão para permanência, Lemos e Carmo (2016) indagam se talvez essa mudança não teria ocorrido pela saturação e fragilidade dos aparatos teórico-metodológicos que vêm sendo utilizados para tratar, de modo inverso, um problema efetivo da educação: permanência e êxito dos estudantes. O foco para a discussão da permanência escolar tem como base a experiência vivida por Célia Linhares (2004) e que não se confunde com o escrever com o novo, ou uma novidade, mas, segundo Lemos e Carmo (2016), possui uma perspectiva instituinte em reescrever uma realidade – a da evasão escolar.

Reis (2016) aponta um duplo sentido de permanência: o que lhe é atribuído pelo senso comum, que o vê como conservação ou mesmice, e o que é defendido pela autora – e adotado por esta pesquisadora –, que é de permanência como duração de tempo, horas, dias, semestres e anos, e de transformação de cada um e de todos por meio da troca de experiência e do diálogo, este uma categoria utilizada por Paulo Freire e abordada anteriormente.

Luscher e Dore (2011) também destacam que, sob a perspectiva tradicional, as interrupções escolares dos estudantes trabalhadores são vistas como um problema, o que para a educação permanente não é, uma vez que o abandono e o retorno do educando referem-se, primordialmente, à vida adulta. Nesse sentido, Carmo e Silva (2016) citam Osmar Fávero, que assim coloca: “[...] O sujeito passa a interromper os estudos por questão pessoal, de doença, de trabalho, situação de família, e isso não significa abandono, simplesmente uma parada e uma volta” (Grav_M_23/10/2014_1:08:46, FÁVERO apud CARMO; SILVA, 2016, p. 59).

A título de exemplo, observa-se na Tabela 5 a seguir a relação dos estudantes trabalhadores matriculados no curso do Proeja no IFMT Campus Várzea Grande.

Tabela 6: Previsão de matrículas lançadas em editais para o curso do Proeja e estudantes permanentes no IFMT Campus Várzea Grande

Período	Edital	Previsão de Matrículas	Matriculados	Permanententes
2015/01	053/2014	30	37	9
2015/02	015/2015	30		
2016/01	064/2015	30		

Fonte: elaborado pela autora, a partir do Q-acadêmico

Os dados da Tabela 5 levam a refletir sobre quais são os fatores que têm contribuindo para a (não) permanência dos educandos na escola. Por que não houve a procura pelo curso? Como se dá a relação entre os sujeitos em sala de aula e na comunidade? O

acolhimento institucional interferiu na permanência ou não desses sujeitos trabalhadores? O projeto político do curso considera as especificidades dos sujeitos? Caso o aluno do Proeja necessite fazer um afastamento temporário, o curso prevê a possibilidade de retorno, com o acompanhamento do educando? Mas, afinal, o que é permanência? Paiva J. questiona essa ideologia negatória: “Temos percebido formas sutis com que a escola apostava no fracasso desses sujeitos da EJA [...]. É como se dissessemos: Essa escola não é para você! O que nos faz perguntar: Mas para quem é essa escola? Para quem é esse Campus de um Instituto Federal?”. (p. 65)

É diante destas percepções que propôs-se refletir sobre a permanência no Curso Técnico de Serviços de Condomínio no IFMT Campus Várzea Grande.

2.3.1.1 Comissão de Permanência e Êxito do IFMT

De forma geral, o IFMT, assim como outras instituições de ensino, tem apresentado índices significativos de estudantes retidos e não permanentes, como é possível observar no levantamento de dados realizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), com base no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) constantes na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7: Índice de estudantes retidos e evadidos de todos os Campi e cursos ofertados no IFMT

IFMT	Anos			
	2011	2012	2013	2014
Taxa de Retenção⁵³	28,44	36,69	37,62	35,45
Taxa de Evasão⁵⁴	10,63	12,42	20,36	9,75
Taxa de Saída com Êxito⁵⁵	35,99	32,51	36,98	50,15
Taxa de Permanência e Êxito⁵⁶	66,95	59,25	59,17	64,66

Fonte: Plano de Permanência e Êxito do IFMT - PEIAPEE/2017 (IFMT, 2017).

⁵³ O indicador taxa de retenção mede o percentual de alunos retidos em relação ao total de matrículas atendidas. O resultado desse indicador, mostra, do universo total de matrículas atendidas em cada período, o percentual de alunos que atrasaram a conclusão do seu curso. Esse indicador só dará 100% se todas as matrículas do curso estiverem retidas. O resultado deste indicador possui relação direta com a duração dos cursos, PEIAPEE (2017).

⁵⁴ O indicador taxa de evasão mede o percentual de matrículas finalizadas evadidas em relação ao total de matrículas atendidas. O resultado deste indicador possui relação com a duração dos cursos. Este indicador é influenciado pela taxa de crescimento das matrículas no período. Somado aos indicadores: de conclusão, reprovação, matrícula continuada regular e matrícula continuada retida. PEIAPEE (2017).

⁵⁵ O indicador saída com êxito mede o percentual de alunos que alcançaram êxito no curso dentre aqueles que finalizam o mesmo. Este indicador não é influenciado pela taxa de crescimento da instituição, nem pela duração do curso, PEIAPEE (2017).

⁵⁶ O indicador permanência e êxito, como o nome indica, mede a permanência e o êxito dos estudantes da instituição a partir do somatório da Taxa de Conclusão e da Taxa de Matrícula Continuada Regular. Quanto menor for o número de matrículas retidas, mais o resultado desse indicador se aproximará de 100%, PEIAPEE (2017).

Os dados da Tabela 7 apontam para uma situação preocupante quanto aos estudantes retidos e não permanentes, de todos os campi e cursos ofertados no IFMT e que requer a adoção de estratégias para minimizar esses índices. Em 2015 foi instituído no IFMT a Comissão Interna de Sistematização e Elaboração do Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMT - PEIAPEE e Subcomissões nos Campi⁵⁷, e após discussão com a comunidade escolar, recentemente, foi aprovado o Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFTM – PEIAPEE/2017.

O referido Plano Estratégico serve como diretriz para os demais Campi do IFMT, que também deverão elaborar Planos Estratégicos que assegurem a permanência e êxito dos estudantes, de acordo com a realidade e as peculiaridades próprias de cada um, até porque a oferta e cada curso possuem situações diferenciadas, o que deverá ser considerado no momento de elaboração.

Salienta-se que, para o conhecimento mais completo e confiável, o fenômeno da não permanência só poderá ser entendido quando se puder integrar todos os Campi do IFMT do modo que mais se aproxime da realidade, identificando suas causas internas e externas. Esses fatores devem ser analisados considerando o contexto social/individual dos sujeitos educandos.

Nesse sentido, o Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFTM – PEIAPEE/2017 destacou que contribuem para a não permanência do estudante problemas de ordem individual, fatores internos e externos às instituições, conforme demonstrado no quadro 4, logo abaixo:

Quadro 4: Fatores que contribuem para evasão, retenção ou permanência do estudante no IFMT

FATORES INDIVIDUAIS	FATORES INTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES	FATORES EXTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES
Adaptação à vida acadêmica	Atualização, estrutura e flexibilidade curricular	Avanços tecnológicos, econômicos e sociais
Capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo	Cultura institucional de valorização da docência	Conjuntura econômica e social
Compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho	Existência e abrangência dos Programas Institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria)	Oportunidade de trabalho para egressos do curso

⁵⁷ A Subcomissão de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Várzea Grande foi instituída pela Portaria do IFMT n.º 3, de 19 de fevereiro de 2016.

Descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção	Formação do professor	Políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior
Encanto ou motivação com o curso escolhido	Gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.)	Qualidade da escola de ensino fundamental ou médio de origem do estudante
Escolha precoce da profissão	Gestão administrativa e financeira da unidade de ensino	Questões financeiras da instituição
Formação escolar anterior	Infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino	Reconhecimento social do curso
Informação a respeito do curso	Motivação do professor	Valorização da profissão
Participação e envolvimento em atividades acadêmicas	Processo de seleção e política de ocupação das vagas	—
Personalidade	Questões didático-pedagógicas	—
Questões de saúde do estudante ou de familiar	Relação escola-família	—
Questões financeiras do estudante ou da família	—	—

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PEIAPEE (IFMT, 2017).

Ressalte-se que os fatores individuais estão relacionados com as características do estudante e sua condição diante da família e trabalho, enquanto os fatores internos às instituições são os problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica, bem como a outras situações que desmotivam e propiciam ao estudante a não permanecer no curso. Já os fatores externos às instituições relacionam-se com as questões inerentes à futura profissão e às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso. (PEIAPEE, 2017)

Em resposta a uma solicitação do Tribunal de Contas da União - TCU, ações para a ampliação no debate sobre o afastamento temporário e permanente (evasão) e da permanência no IFMT têm sido cada vez mais recorrentes. Em 2016, a Comissão Central organizou a Oficina “Permanência e Êxito dos Estudantes no IFMT” e no primeiro semestre de 2017, foi realizado o IV Ciclo de Formação, com o tema “Permanência e Êxito nos Institutos Federais da Região Centro-Oeste” e em parceria com os Institutos Federais da Região Centro-Oeste (IF Brasília, IF Goiano, IFG, IF Mato Grosso e IF Mato Grosso do Sul). O objetivo das atividades foi qualificar o debate, bem como promover a troca de experiências acerca das políticas de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo, com o foco na superação da evasão e retenção, na educação básica e na educação superior. Cabe ressaltar

que não se observaram orientações mais específicas voltadas aos sujeitos trabalhadores do Proeja, o que requer ações mais específicas, dada a especificidade do público do programa. Nesse encontro foram apresentados os principais fatores que causam a evasão de ordem individual, institucional e externa.

Em relação à elaboração do PEIAPEE do Campus IFMT de Várzea Grande, o documento encontra-se em fase de discussão entre os integrantes, sendo o tópico de destaque e de defesa desta pesquisadora o olhar e a realização de ações inclusivas mais específicas para os sujeitos trabalhadores do Proeja. Ainda que atualmente o Campus não esteja ofertando o curso, um plano de ação deverá ser executado até 2022, fazendo-se importante atentar para as especificidades do público do Proeja, mostrando, assim, o compromisso com a inclusão e a educação de qualidade para essa parcela da sociedade.

Em levantamento com os sujeitos trabalhadores do Proeja, em relação aos motivos que os levaram o abandonar a escola em idade regular ou a matricular-se no curso do programa e a expectativa que tiveram no primeiro dia de aula, colheram-se as seguintes manifestações:

[...] foi um peixinho fora d'água, não esqueço, ainda era na aula de Matemática [...]. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

[...] porque eu já trabalhava muito na época. Trabalhava como açougueiro e então meu horário não estava batendo [...]. (Estudante 5, entrevista, Várzea Grande, MT, 28/11/2016)

Percebe-se no relato do Estudante 5 que um dos fatores preponderantes para a sua não permanência foi a necessidade de trabalhar, e em serviço que não exige muita qualificação para sua execução, e que, consequentemente, é de baixa remuneração.

Além do trabalho, também a constante migração em busca de melhores empregos e remuneração, questões ligadas à família e outras influências de âmbito individual, escolar e da comunidade em que vivem são fatores que contribuem para a não permanência nos estudos.

[...] um empecilho [para o prosseguimento dos estudos] seria o marido querer implicar por ficar com os filhos coisa assim [...]. Mas graças a Deus isso aí eu coloquei para ele: “Comecei e eu vou terminar”, tranquilo. Aí ele entendeu e ele começa a me perguntar as coisas e a gente discute junto em casa das minhas atividades. Então você vê como vai mudando a cabeça [...]. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016).

Exemplo e apoio, força e estímulo da família motivam os estudantes trabalhadores a permanecerem e concluírem o curso, como, por exemplo, o depoimento do Estudante 6 em que relata o incentivo recebido do filho:

[...] nossa, principalmente os filhos. Eu tenho um filho mais velho, nossa, eu sinceramente ainda fiz muita força de continuar por causa dele, porque ele não me deixava desistir. Ele também fazia pelo IF, ele fez curso pelo IF de Goiás e ele dizia: "Nossa, mãe, não desista". Então, nossa, foi muito importante, porque eu acho que estava muito complicado, na verdade tinha dia que eu falava: "Eu não vou mais para a aula" e aí eu conversava com ele e ele: "Não, a senhora vai sim, mãe, a senhora não vai desistir, a senhora vai chegar até o final". Então, ele foi me incentivando, mais por ele mesmo, nem tanto assim por mim, mas por ele. Eu fui, insisti mais, e fui ficando e ele falava: "Está bem mãe, insisti tanto, e agora a faculdade, a senhora vai fazer uma faculdade". Vamos ver [risos]. (Estudante 6, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

Há casos em que ocorrem problemas familiares, tais como brigas e/ou separação entre cônjuges, o que pode ensejar um desestímulo para os estudantes. Por isso, a escola e os docentes em especial devem ter esse olhar mais acurado, já que estão com esse estudante no dia a dia e conhecem, ou pelo menos deveriam conhecer, mais de perto essa realidade.

[...] fez eu abrir a minha visão, sabe por quê? Eu tinha uma visão fechada, eu achei que o fim do relacionamento do meu casamento ia me ajudar eu ir para um buraco, não é assim, não. Eu vou falar pra você, foi uma vitória tão grande para mim hoje chegar aqui e falar pra você com convicção que hoje eu sou uma mulher vitoriosa e guerreira e vou ser ainda melhor, mais ainda, o que eu puder, pra me mostrar para vocês, porque eu consegui, entendeu? (Estudante 11, entrevista, Várzea Grande, MT, 18/12/2017)

No decorrer do curso foi desenvolvida uma dinâmica com os discentes do Curso Proeja – Técnico em Serviços de Condomínio e Subsequente – Desenho de Construção Civil, a fim de identificar as suas expectativas em relação ao curso e o motivo do elevado número de faltas às aulas, e que contou com nove estudantes participantes. Observou-se que alguns dos sujeitos já trabalhavam na área, outros buscavam aperfeiçoamento, e, consequentemente, uma melhoria de salários ou o desenvolvimento pessoal, um futuro melhor, melhores condições de vida, uma profissão e fazer amizade. Constatou-se que as razões que levaram os estudantes a procurarem o curso não estavam relacionadas apenas à formação técnica, mas também ao “voltar a estudar” e “concluir o ensino médio”.

A permanência dos estudantes trabalhadores foi analisada por Katrein (2012), a partir da sua mobilização em relação à escola (o sentido atribuído ao fato de voltarem a estudar) e na escola (o investimento no estudo), e de referências às características sociológicas da prática pedagógica utilizada nas aulas do Proeja. A pesquisa mostrou que os estudantes permaneceram no curso mobilizados pelo sentido que atribuíram ao retorno à escola (escolarização, profissionalização e melhoria de vida), vivenciando, no seu interior, processos de mobilização identificados pelo convívio, o apoio de colegas e dos professores. Katrein (2012) identificou, ainda, que o respeito dos professores aos diferentes tempos de aquisição de

aprendizagens; a comunicação aberta entre estudantes e professores; e o compartilhamento de espaços e materiais foram as principais características do modelo pedagógico do Proeja que facilitaram a permanência dos estudantes no curso.

Como se viu acima, também nesta pesquisa, as motivações que trouxeram os trabalhadores de volta à escola remetem à grande responsabilidade social da instituição escolar para com essas pessoas, já que a expectativa de melhoria de vida é um dos principais fatores que conduzem os jovens, adultos e idosos ao retorno à escola. Corroborando essa reflexão, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2006 menciona que:

[...] O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional, merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca de melhoria das condições de vida. (BRASIL, 2000, p. 62)

As respostas às perspectivas e aos projetos de vida manifestados pelos estudantes permitiram observar a forma como se veem, pois podem ser um forte fator contribuinte para que perseverem ou não em se manter na escola. Essas percepções variam de acordo com as experiências de cada um e de como se apresentam a partir de um grupo bastante heterogêneo. Assim, as estratégias de superação das dificuldades que cada um conseguiu desenvolver ao longo da vida também será diversificada.

Quando os educandos do Proeja retornam à sala de aula, deparam-se com práticas novas e com uso de recursos didáticos aos quais não estão habituados:

[...] aí o professor fala, entendeu? Nós não entendemos o professor, você passa um [slide] atrás do outro não vai ter como assimilar, porque tem aluno que já parou 30 anos atrás, e ele acabou esquecendo tudo e se você passa os slides ele não vai memorizar, você tem que passar um pouco, passar os exercícios e aos poucos ir voltando. Aí o professor alegava que o tempo da aula é pequeno demais, tem que obedecer o conteúdo, aí depois nós viemos conversar com Fuad [coordenador à época] ele conversou com os professores, alguns mudaram, outros não. (Estudante 5, entrevista, Várzea Grande, MT, 28/11/2016)

De acordo com Giovanetti (2007), a exclusão é um processo cuja experiência deixa marcas profundas nos indivíduos e gera uma autoimagem marcada pela negatividade e pela inferioridade:

Os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação – cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas –, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social. (p. 245)

Há os que são mais sensíveis e se apresentam com uma autoestima baixa, sentem-se abatidos pelas reais condições impostas pela vida e deixam o curso. Nesse sentido, esta pesquisa reafirma os elementos identificados por Faria (2014) que constatou que as dificuldades decorrentes das condições intraescolares (o currículo do curso não foi concebido para os sujeitos da EJA nem os professores tiveram formação adequada para trabalhar com eles e com tempos diferentes de aprendizagem) e as extraescolares, socioeconômicas e pessoais, que dizem respeito à pressão para trabalhar, implicam em limitações para conciliar trabalho, escola e família e repercutiram em uma nova interrupção da trajetória escolar de parcela significativa desses estudantes. Dos motivos que influenciaram os que permaneceram, estavam as condições intraescolares da qualidade do ensino, a qualificação da equipe técnica e dos professores envolvidos no processo educativo, bem como as condições extraescolares socioeconômicas e pessoais representadas pelo apoio dos colegas e da família. Para Faria (2014), as causas da desistência e os motivos para a permanência são de origem institucional, socioeconômica e pessoal.

E aqui o sentimento de arrependimento de uma ex-aluna pela não permanência é expresso pela seguinte fala:

[...] *A gente se arrepende de não lutar, não batalhar, não correr atrás. Assim, eu me senti uma fraca, de não correr atrás do meu objetivo [...].* (Estudante 1, entrevista, Várzea Grande, MT, 25/05/2016)

Outros sentem a dificuldade, e mesmo com a autoestima baixa encontram profissionais atentos e sensíveis que os auxiliam a superar:

[...] *um dia, eu entreguei uma prova sem fazer nada, eu falei: "Professor, eu não vou vir mais". Aí foi, depois que ele conversou comigo: "Tudo, não, está perdido estudante 6!, a gente dá um jeito, te acalma". Mas eu também tive vontade de desistir, porque eu também não estava conseguindo [...].* (Estudante 1, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016)

Baixa autoestima que precisa ser considerada, e ser trabalhada pelos profissionais que atuam no curso para que os alunos permaneçam e concluam-no. Já que no caso do Proeja, em função das histórias pregressas de repetência, afastamentos temporários e permanentes estes sujeitos necessitam de um apoio maior dos professores, gestores, pedagoga, coordenador de curso, o setor do serviço social e da psicologia.

Existem também os que são mais motivados, que se percebem como guerreiros, lutadores e que estão dispostos a vencer qualquer obstáculo. Esses percebem a dificuldade enfrentada no ambiente escolar como mais um desafio a ser superado.

[...] estou quase na etapa final já, já me descobri, mas ainda falta uma porcentagem de algumas coisas, só que o meu sonho é esse, me realizar profissionalmente e agarrar desafios. [risos]. (Estudante 9, entrevista, Várzea Grande, MT, 12/12/2016)

Assim, com base nas reflexões levantadas, percebe-se a importância de viabilizar o acesso ao Proeja de acordo com as especificidades dos sujeitos, além da necessidade de se questionar sobre qual tipo de escola ou de curso está sendo ofertado a eles. Não é o perfil do estudante que não se encaixa na escola ou no tipo de curso ofertado. É preciso que a instituição lance estratégias de acolhimento e elabore um currículo pensado *com* e *para* os sujeitos trabalhadores, e para que isso aconteça faz-se necessário, desde os primeiros dias de aula, conhecer seus anseios e perspectivas para que se possa acolhê-los, adequar o curso ao perfil e às demandas levantados. Muitas vezes esse trabalhador chega à escola desmotivado, ansioso, receoso, e por isso deve-se respeitar o ritmo de cada um e fazer da avaliação um momento fértil de aprendizagem.

Deve-se também pensar em estratégias para os estudantes não permanentes, aceitando suas interrupções de estudos, pois eles, por vezes, precisam suspender suas atividades escolares por um determinado período de tempo por conta de uma demanda de ordem pessoal, seja de trabalho, familiar, emocional, seja de saúde. Nesse período de ausência, o desejável é que fossem acompanhados pela escola, mediante uma política de prestação de serviços sociais que os oriente sobre seus direitos e deveres, e os auxilie na superação de suas dificuldades momentâneas. Tais ações contribuem, consequentemente, para o seu empoderamento, pois são políticas de ação permanente e coerentes.

A superação desses marcos exige uma outra escola. Acredita-se que as experiências exitosas da educação popular devem ser incorporadas a essa nova escola, porque tão importante quanto a formação profissional é a formação geral a ser trabalhada, objetivando a emancipação do ser humano e tornando-o agente transformador de sua própria história.

CAPÍTULO III

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CENÁRIO DO PROEJA

“O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças, e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perdurar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo”. Em entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* em agosto de 1991, logo após sua posse no Ministério da Educação, o professor Goldemberg (apud BEISIEGEL, 1997, p. 30).

Entender a educação como um direito e que deve ser estendida e garantida a todos ainda é um dos grandes desafios no campo da educação de jovens e adultos, não só para os próprios jovens, adultos e idosos que tiveram ao longo de suas vidas este direito negado, como para os gestores das políticas públicas e grande parte da população em geral, que pensam que o tempo da escolarização destes sujeitos da modalidade EJA já passou ou não vale a pena investir na educação destes. Contudo, mais uma vez reforçamos, trata-se de um direito de todo cidadão ter acesso e garantia da educação de qualidade social. E também nesse processo é fundamental introduzir no debate a discussão e o fortalecimento da política de assistência estudantil, em especial, voltada ao público do Proeja, uma vez que causa impacto direto na permanência e conclusão dos cursos com êxito pelos estudantes do IFMT, que, em sua grande maioria constituem um perfil de vulnerabilidade social e/ou econômica.

O presente capítulo está dividido em duas partes. Na primeira apresenta-se como a política de assistência estudantil viabiliza o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos trabalhadores no curso do Proeja e, por fim, como o papel do assistente social pode subsidiar as ações direcionadas à emancipação desses sujeitos.

O número de produções que tratam dessas temáticas revela o quão incipiente é a discussão da política de assistência estudantil voltada aos estudantes trabalhadores do Proeja,

dada a sua importância como elemento garantidor do acesso, da permanência e do êxito desses estudantes no processo de escolarização.

A realidade em torno do Campus Várzea Grande, não está imune à realidade nacional. Na prática diária encontramos inúmeras lacunas em relação à Assistência Estudantil, a permanência e êxito, e à sistematização da prática profissional do setor de atendimento ao estudante, contudo, visualizamos também avanços significativos neste âmbito, como é o caso da aprovação da nova Política de Assistência Estudantil no IFMT, via Resolução nº 094 de 18 de outubro de 2017 e do Regulamento geral da mesma, via Resolução nº 095 da mesma data.

3.1 Política de Assistência Estudantil no IFMT – o PROEJA como ponto de reflexão

Por reconhecer a importância da assistência estudantil e sua contribuição para a inclusão das classes trabalhadores no ensino profissionalizante, garantindo-lhes o acesso, a permanência e o êxito no processo de escolarização, a política de assistência estudantil se institucionaliza a partir da transformação dos Centros Federais de Educação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, positivada pelo PNAES. Percebe-se que a política de educação e da assistência social estão organicamente relacionadas, conforme o art. 206, I, da Carta Magna de 1988, que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e articula-se à assistência estudantil para viabilizar a materialização da educação como direito universal, dever do Estado e da família.

Da mesma forma, a LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê a universalização no atendimento e, quando se pauta na democratização do acesso, da permanência e da qualidade social, contempla a assistência estudantil de forma direta ou indireta. A assistência estudantil configura-se, portanto, como um direito social, ou seja, como um direito garantidor do exercício da cidadania plena, conforme Carvalho (2005). O usufruto dos direitos civis, políticos e sociais se traduz, na prática, em dignidade humana.

Tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB/1996 são marcos que concedem à assistência social, para além do amparo legal, também a dimensão da valorização humana, despondo como um elemento essencial para a formação e transformação dos estudantes atendidos pela política assistencial. É essa ação que leva os estudantes a perceber que a escola é um espaço de auto superação de sua condição social limitada, que leva muitos a acreditar que ela “não era o seu lugar”. São estímulos como esse que auxiliam os sujeitos trabalhadores

a reconhecer sua condição de carência social e romper com ela, transformando-se em sujeitos autônomos e autores de sua própria história.

Nessa perspectiva, é importante a interface colaborativa entre as políticas de assistência social e de educação e o conhecimento das competências das demais políticas intersetoriais, que, em conjunto, ampliam o comprometimento com o bem-estar do estudante. Na perspectiva neoliberal, como destaca Souza, J. (2017), o repasse dos auxílios financeiros é carregado de estigmas:

Na ótica neoliberal, o caráter de auxílio financeiro da Assistência Estudantil atrela a sua imagem a um conjunto de signos que a identifica como portadora de estigmas relacionados ao “não produtivo” e “ao não trabalho”, e como tal, as suas ações passam a se desenvolver no limbo de um sistema que atribui valor aos indivíduos pela sua capacidade de produzir riqueza para a reprodução do próprio sistema por meio da venda da sua força de trabalho no mercado laboral. (p. 18)

Nesse sentido, a pesquisa de Spricigo (2016) trouxe um balanço das produções acadêmicas relacionadas à assistência estudantil no período de 2003-2015. O autor constatou que a assistência estudantil vem sendo executada com fortes reverberações do ideário neoliberal, em consonância com a mercantilização da política de educação brasileira e sua submissão à cartilha dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial.

A articulação entre a assistência social e a educação, mediante a formação crítica e cidadã, constitui-se como ação desafiante, dado o contexto sócio histórico neoliberal, que tem como principal agente de bem-estar social o mercado, que enaltece a individualidade e a meritocracia. Essa articulação entre a assistência social e a educação, portanto, é a defesa contra a orientação do mercado, pois tem como base a perspectiva dos direitos de cidadania social, constituindo-se como um movimento de contracorrente.

Coimbra de Abreu (2017), em sua tese de doutorado *O Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica: as particularidades do exercício profissional dos Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação*, pesquisa as particularidades do exercício profissional do assistente social. A autora considera que os desafios são mediados pela contradição entre os princípios neoliberais e os que orientam o Projeto Ético-Político do Serviço Social, pela correção de forças no espaço institucional e pelo comprometimento das condições de trabalho resultantes do processo de “assistencialização” da educação pública. Demonstra ainda que as mediações favoráveis às possibilidades de materialização do Projeto Ético-Político estão relacionadas com o compromisso dos profissionais com o Projeto Ético-Político da categoria, com sua organização e articulações sociopolíticas, com o

desenvolvimento de ações socioeducativas e com as correlações de forças no contexto das relações institucionais.

Contrariamente à ótica neoliberal, a autora entende que a assistência estudantil, por possuir um caráter universalizante, amplia a inclusão dos segmentos sociais historicamente excluídos do acesso à educação. Alarga, portanto, o espaço de atendimento da política de educação, colocando-a não como “benfeitora dos pobres”, e sim como ampliadora de direitos injustamente concentrados em uma minoria.

Percebe-se a importância e a necessidade urgente de um trabalho mais ativo com a comunidade escolar, de forma a esclarecer a de que a assistência estudantil consiste em uma política, e que, como tal, se refere a um direito, e não a uma mera tarefa da instituição em executá-la. Quando se indaga aos sujeitos trabalhadores do curso do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande sobre a concepção de assistência estudantil que têm, percebe-se o repasse dos benefícios como um direito ou como uma benemerência do Estado, conforme mostram as respostas a seguir.

[...] Eu não vejo como assim... uma ajuda da escola e um incentivo para mim, mas não vejo como um direito que a escola tem que me dar. Eu vejo que a escola tá assim... buscando por mim uma ajuda.[...] (Estudante 1, grupo focal, Várzea Grande, MT, 12/12/2017)

[...] Porque toda a escola que eu passei eu nunca ouvi falar disso, a verdade é essa[...]. (Estudante 4, grupo focal, Várzea Grande, MT, 12/12/2017)

[...] O IF é diferenciado, mas nós temos direito, eles têm recurso para dar esse auxílio para nós, até mais. O IF trabalha valorizando o nosso direito, porque nós temos direito [...]. (Estudante 2, grupo focal, Várzea Grande, MT, 12/12/2017)

Fica evidente na fala dos sujeitos entrevistados que eles possuem uma visão truncada da assistência estudantil. Ou seja, para alguns, a assistência estudantil se configura como um ato de bondade da instituição, enquanto na prática deve ser visualizada como um direito legítimo.

[...] Esse dinheiro do IF me ajudou muito, não só eu como meus filhos. Eu não vejo que é só um direito que vocês fazem de tudo para ajudar o aluno. Tá certo é um direito meu como aluna é, mas vocês ajudam. Querem fazer o máximo possível para ajudar o estudante. Eu não vejo que é uma questão de dinheiro [...]. (Estudante 11, entrevista, Várzea Grande, MT18/12/2017.)

Durante uma das entrevistas, uma discente afirmou que a assistência estudantil é um direito que muitas vezes lhe é negado, ainda que na perspectiva de ser uma prerrogativa legal. Todavia, a percepção da discente evidencia que, socialmente, nem sempre essa prerrogativa é uma garantia para o acesso aos direitos sociais. Com relação ao IFMT, percebe-

se que esse direito precisa ser cumprido, pois, além de se tratar de um dever social, é também o cumprimento da função social de uma instituição formadora.

Subentende-se, por meio das legislações que garantem o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes, que esse assunto esteja pacificado, já que está previsto na lei maior do país:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

E a LDB, Lei nº 9.394/1996 prevê no Título III, no âmbito do *Direito à Educação e do Direito de Educar*:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [...]. (BRASIL, 2017)

Garantias, porém, que estão aquém do esperado, quer seja porque esse direito não consegue abranger todos que necessitam do acesso à educação formal, quer seja porque, quando essa é ofertada, a qualidade do ensino na maioria das vezes não está assentada nos quesitos da formação integral e omnilateral do ser humano. O princípio basilar da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola é, como visto, um princípio assegurado pela Constituição de 1988 (art. 206) e pela LDB, Lei nº 9.394/1996, que em seu art. 3º, que prevê que “[...] o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”. (BRASIL, 2017)

Nesse sentido, a importância de discutir e consolidar a Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais, que, até 2010 dependia de análise documental e liberação de recursos por parte da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. Em 2010, o governo federal impulsionou a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria n.º 39, de 12.12.2007, em que confere centralidade à assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais bem como a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes, de reduzir as taxas de retenção e evasão e, contribuir

para a inclusão social pela educação, sendo regulamentada no âmbito do IFMT e somente a partir de 2011 passou a ser totalmente conduzida pelos Institutos Federais.

Assim, torna-se imperiosa a discussão da política de assistência estudantil nos IFs para o trato da Assistência Estudantil que tem ao todo 15 metas que convergem em quatro objetivos fundamentais:

1. Democratizar as condições de acesso e permanência na educação pública federal;
 2. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso, permanência e conclusão dos cursos de nível básico;
 3. Reduzir as taxas de retenção e evasão;
 4. Contribuir para a promoção da diversidade e inclusão social pela educação.
- (PDI, 2015-2017)

Com ampla participação da comunidade escolar, em agosto de 2017 foi realizado o I Fórum da Política de Assistência Estudantil do IFMT, convocado pela Pró-Reitoria de Ensino. O evento contou com a participação de gestores dos Campi do IFMT, docentes, técnicos e estudantes, e permitiu um amplo debate sobre o teor das minutas de três importantes documentos: Política de Assistência Estudantil; Regulamento de Assistência Estudantil do IFMT; e Regimento do Fórum de Assistência Estudantil.

Nos referidos documentos, a formação integral do estudante tem seu lugar de destaque. Em razão dessa prioridade, as atividades acadêmicas, esportivas e culturais são ações que têm como objetivo de oferecer benefícios aos estudantes, o que confere à Assistência Estudantil um caráter mais amplo e que vai além das prerrogativas de financiamento de bolsas e auxílios apenas. Recentemente aprovada, a Política de Assistência Estudantil⁵⁸ do IFMT, é definida como um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam as ações que visam garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos com êxito pelos estudantes nas Instituições de Educação Pública Federal.

No documento do IFMT, percebe-se que há o entendimento quanto à interface entre as políticas de educação e de assistência social, inclusive, está se pauta na afirmação da educação profissional e tecnológica como política pública do Estado e funda-se em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam ações que objetivam a garantia do acesso, da permanência e da conclusão de curso pelos estudantes. Seus princípios basilares são a garantia do direito à educação para todos, sobretudo, aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, decorrente das desigualdades sociais, étnicas, geracionais e raciais; à universalidade de assistência ao estudante; ao respeito à dignidade do ser humano e à sua

⁵⁸ Política de Assistência Estudantil, IFMT n.º 94, de 18 de outubro de 2017.

autonomia; ao direito de usufruir dos benefícios e serviços de qualidade; e à convivência escolar e comunitária.

A Política de Assistência Estudantil do IFMT funda-se na LDB n.º 9.394/1996 e na Portaria Normativa MEC n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil, e no Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, como se pode observar no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Estrutura da Política de Assistência Estudantil do IFMT

Programa Universal	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e acompanhamento social, psicológico e pedagógico; - Prevenção e promoção à saúde e qualidade de vida; - Incentivo às atividades esportivas, de lazer e culturais; - Seguro escolar; - Incentivo ao Desempenho Escolar e Acadêmico – Monitoria Didática.
Programa de Incentivo à Permanência	<ul style="list-style-type: none"> - Auxílio moradia; - Residência Estudantil; - Auxílio Transporte; - Auxílio Alimentação; - Auxílio Creche; - Auxílio Permanência; - Auxílio Emergencial.

Fonte: elaborado pela autora, com dados da Política de Assistência Estudantil do IFMT (2017).

A gestão orçamentária da política de assistência estudantil do IFMT é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Administração e Planejamento (PROAD). O custeio para o Programas e Ações da Política de Assistência Estudantil são oriundos da Ação 2994 – Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, popularmente conhecida como Fonte 100, porém nada obsta que outras fontes de financiamento sejam utilizadas à complementação orçamentária da Política de Assistência Estudantil.

É previsto pelo regulamento geral que cada Campus possua gestão descentralizada com autonomia para elaborar o seu próprio regulamento, definindo as áreas estratégicas dos auxílios e modalidades de bolsas, sempre em conformidade com a disposição orçamentária da instituição de ensino. Em Várzea Grande, sob a presidência de profissional do Serviço Social, foi instituída a Comissão de Seleção dos Estudantes Beneficiários da Bolsa Transporte, Alimentação, Auxílio Moradia e Esporte, que têm como base de atuação os princípios e diretrizes que regem a Política de Assistência Estudantil do IFMT. Sendo nos casos que o

Campus identificar outras áreas estratégicas para o investimento de bolsas e que não estejam previstas no Regulamento Geral da Política de Assistência Estudantil a gestão do Campus deverá encaminhar uma minuta, devidamente fundamentada à Pró-Reitoria de Ensino para análise e emissão de parecer sobre a matéria.

No Campus Várzea Grande, a porcentagem destinada ao Programa de Assistência Estudantil foi dividida prioritariamente em categorias de auxílios, por meio do Regulamento do Programa de Concessão de Assistência Estudantil⁵⁹, conforme orientação mostrada no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Porcentagem dos recursos do Programa de Assistência Estudantil para as diferentes categorias de auxílio

Categorias de Auxílio	Porcentagem Destinada
- Moradia; - Alimentação; - Transporte; - Atenção à Saúde.	Até 65% (sessenta e cinco por cento) do montante recebido.
- Inclusão Digital; - Cultura.	Até 25% (vinte e cinco por cento) do montante recebido.
- Apoio didático-pedagógico	Mínimo de 5% (cinco por cento) do montante recebido.
- Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, entre outros).	Mínimo de 5% (cinco por cento) do montante recebido.
TOTAL	100% (cem por cento)

Fonte: Programa de Assistência Estudantil do IFMT Campus Várzea Grande (2015).

Com a aprovação da nova Política de Assistência Estudantil, o Campus Várzea Grande deverá elaborar novo programa relativo aos percentuais destinados às categorias de auxílio mostradas no Quadro 6, e que possivelmente serão objeto de reapreciação da Comissão Permanente do Campus, a ser criada. A orientação para a instituição dessa nova Comissão é que ela seja presidida prioritariamente por um profissional de Serviço Social e tenha caráter permanente, com a participação paritária da comunidade escolar: com

⁵⁹ O Regulamento de Programa de Concessão de Assistência Estudantil do IFMT Campus Várzea Grande foi aprovado pela Portaria n.º 2, de 23 de fevereiro de 2015.

representantes do corpo docente, corpo discente, da educação básica e do ensino superior, além de outros servidores que fazem parte da equipe multiprofissional⁶⁰.

A composição paritária configura como um novo cenário para a previsão da nova Política de Assistência Estudantil e a gestão democrática dos recursos, e do Programa da Assistência Estudantil será feita em conjunto com a comunidade escolar. No Campus Várzea Grande, no período de 2015 a 2017, a execução orçamentária teve um aumento significativo, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8: Execução Orçamentária do IFMT - Campus Várzea Grande, dos recursos de Assistência Estudantil dos anos de 2015, 2016 e 2017

Ano	Orçamento inicial - PLOA*	Orçamento extra repasse da reitoria	Total de orçamento executado de Assistência Estudantil
2015	R\$ 100.000,00	R\$ 38.624,57	R\$ 138.624,57
2016	R\$ 220.000,00	R\$ 89.985,37	R\$ 309.985,37
2017	R\$ 220.000,00	R\$ 259.551,06	R\$ 479.551,06

*Proposta de Lei Orçamentária Anual

Fonte: Departamento de Administração – DAP Campus Várzea Grande.

Para a possibilidade de um aporte extra de verbas orçamentárias pela Reitoria, o Departamento de Administração do Campus encaminha anualmente um memorando à Pró-Reitoria de Administração – PROAD com a previsão dos projetos a serem executados, os recursos disponíveis e o aporte necessário à complementação orçamentária para a sua execução. O repasse extra de recursos fica condicionado à disponibilidade orçamentária do IFMT. Assim, a solicitação de aporte extra encaminhada pelo Campus pode ou não ser liberado e, se liberado, os valores podem ser integrais ou parciais. São ações programadas e planejadas pela gestão do IFMT, pelo Departamento de Administração e pelos integrantes da Comissão de Assistência Estudantil, o que demonstra o empenho na execução e ampliação da Política de Assistência Estudantil do Campus Várzea Grande.

Cavalheiro (2013), na dissertação *O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais Gaúchos e o Trabalho do Assistente Social: alcances, perspectivas e desafios*, destacou que entre as principais rotinas de trabalho do assistente social estão a

⁶⁰ A Resolução n.º 104, de 15 de dezembro de 2014, que aprova a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, prevê a composição da equipe multiprofissional, no art. 40, I: Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Assistente Social, Psicólogo, Tradutor Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, Assistente de Alunos e outros designados pelo Campus.

divulgação e o acompanhamento da distribuição de benefícios de assistência estudantil, o desempenho de tarefas administrativas, a articulação dos recursos financeiros, a proposição de atendimento às demandas e a identificação dos estudantes em vulnerabilidade social, por meio de estudos socioeconômicos/sociais para fins de acesso aos benefícios financeiros.

A autora aponta ainda que há entre os profissionais certo desgaste quanto às rotinas previstas no cotidiano profissional, pois veem a assistência estudantil como um processo recente que requer ajustes e adaptações, conforme necessário, tendo em vista a necessidade de materializá-la como um direito de todos os estudantes. Conforme a autora, a maioria desses profissionais consideram que possuem condições de trabalho adequadas para o exercício profissional, exceto nos momentos de realização de estudos socioeconômicos e sociais. Entendem, ainda, ser necessária a inserção de tecnologia da informação (*softwares*) no que se refere ao arquivamento e à sistematização de dados do Serviço Social.

Em relação ao Campus de Várzea Grande, nos momentos de maior demanda de análise de renda se dá em relação à concessão de bolsas e auxílios da assistência estudantil, as análises são realizadas pela equipe multiprofissional com ajuda da tecnologia da informação a partir do instrumental *google questionários*. Como a realidade é dinâmica, a cada semestre o questionário é revisto pela equipe, pois sempre há fatores novos que precisam ser alimentados no sistema.

Mesmo com o aumento significativo das verbas, as demandas pelo atendimento estudantil aumentam na mesma proporção, em um contexto que conta com um número reduzido de profissionais⁶¹, o que constitui um desafio para a execução da assistência ao estudante. Vale ressaltar que são ações que envolvem a comunidade escolar, no sentido de convocar e garantir a participação de todos, isso porque, em geral, os setores da instituição estão sobrecarregados de outras atividades. É imprescindível, portanto, que nesse processo de consolidação o Serviço Social mobilize os núcleos de assistência estudantil para a elaboração de um planejamento não só para o acompanhamento dos estudantes contemplados pela política, mas também para realizar avaliações periódicas com as equipes envolvidas e com a comunidade estudantil. Além disso, deve ainda realizar um trabalho intenso de divulgação acerca das políticas desenvolvidas e executadas pela assistência estudantil do Campus.

Nessa perspectiva, acredita-se que seja interessante prever o monitoramento e a avaliação das ações de assistência estudantil por meio de um *software*, o que daria maior

⁶¹ Atualmente o Campus de Várzea Grande possui mais de 600 estudantes em todas as modalidades de ensino, contando apenas com uma equipe multiprofissional composta por uma (1) assistente social, uma (1) psicóloga, uma (1) intérprete de Libras e uma (1) pedagoga.

visibilidade à execução da política em desenvolvimento, bem como proporcionaria a criação de mecanismos de avaliação dos impactos de ações subsidiadas pela política na trajetória dos estudantes bolsistas, conforme Martinho (2012) apresenta em sua pesquisa.

O desenvolvimento de instrumentais em relação ao acompanhamento e monitoramento da Política de Assistência Estudantil é um desafio que se apresenta aos profissionais que trabalham com a política, pois são vários os fatores inter-relacionados entre si, como o envolvimento da equipe executora da política da assistência estudantil no Campus, compromisso da gestão escolar, coordenação dos cursos, docentes entre outros. David (2015) analisou, na pesquisa “*Assistência Estudantil na Perspectiva da Permanência: Atuação da Equipe Interdisciplinar no IFBA – Campus Salvador*”, o processo de implementação da política de assistência estudantil do IFBA Campus Salvador, e visou desenvolver um instrumento de acompanhamento da permanência dos estudantes, a partir do trabalho interdisciplinar.

O estudo verificou que o desenvolvimento da assistência estudantil no referido Campus demandava estratégias institucionais de acompanhamento, na perspectiva de articular os desafios da democratização do acesso com a garantia da permanência. O estudo apontou ainda que, apesar dos avanços e do grande incremento da assistência estudantil na instituição, permaneceu uma lacuna no que se refere a uma sistemática de acompanhamento dos alunos, que demanda atenção à gestão dos benefícios, para além da concessão de bolsas e auxílios. O que também é um elemento presente no IFMT.

Outro desafio é o entendimento comum de que o Serviço Social está na instituição apenas para realizar o repasse de auxílios e verbas estudantis, sem considerar a dimensão político-pedagógica do Serviço Social. É o fenômeno que Cislaghi e Silva (2011) designam de “bolsificação” e que é outro desafio que se apresenta, uma vez que exclui do debate a necessidade da ampliação dos direitos. Segundo Moraes e Lima (2011), essa tendência se expressa na concentração de ações para o provimento de bolsas sem o necessário debate com os estudantes, constituindo-se em uma tendência à assistencialização das políticas sociais. Prevalece então uma lógica eminentemente emergencial e imediatista dos programas, direcionados apenas ao atendimento das necessidades de sobrevivência, e que por vezes são confundidos com atividades de filantropia ou de caridade institucionalizada. Nesse processo, ocorre a:

[...] implementação de programas, projetos e benefícios, nos distintos níveis e modalidades de ensino, orientados cada vez mais por uma dimensão assistencial do atendimento às demandas dos estudantes, segmentando e fragmentando as ações

para a garantia de acesso e permanência desses de forma focalizada e restrita a critérios de elegibilidade semelhantes aos da Política de Assistência Social. (MORAES; LIMA, 2011, p. 5)

Taufick (2013) analisou a política de assistência estudantil nos institutos federais sob a influência do PNAES, e observou os princípios, objetivos, critérios e modalidades de concessão dos benefícios previstos no regulamento de cada instituição, para verificar se estavam em sintonia com a proposta da redução de desigualdades sociais e a ampliação da participação do estudante na vida acadêmica, bem como a oferta e auxílio ao acesso, permanência e êxito do estudante do Proeja.

Embora a assistência estudantil tenha se tornado um ponto permanente de promoção e articulação da política dentro dos fóruns de discussão do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, a autora constatou que as ações ainda são incipientes, inclusive em relação a reprodução de regulamentos de algumas instituições em que são meras cópias do decreto do PNAES⁶². Segundo levantamento de Taufick (2013) até o início de outubro de 2012, dos 38 institutos federais existentes no país, 30 já haviam regulamentado a concessão da assistência estudantil.

É necessária a implementação de um plano de ação nas escolas da rede federal para contribuir para a consolidação e ampliação da política de assistência estudantil, pois essa discussão ocorre de forma multifacetada.

Tanto a Assistência Estudantil deve ser discutida sob o ponto de vista de múltiplas funções – social, pedagógica, psicológica -, como também a perspectiva socioassistencial pode ser expandida em torno de diversos aspectos, como por exemplo, o risco social presente em situações de falta de moradia, violência familiar e urbana, envolvimento com drogas, entre outros. (p. 53-54)

A percepção da autora vem ao encontro do que se defende nesta pesquisa, tendo em vista que é comum visualizar, no cotidiano do IFMT Campus Várzea Grande, a compreensão da assistência estudantil apenas como pagamento de auxílio, deixando de lado os aspectos pedagógicos, psicológicos e psicopedagógicos que a função requer.

Por vezes essa realidade é vivenciada pelo Serviço Social no Campus Várzea Grande, como podemos identificar quando esta pesquisadora indagou aos estudantes trabalhadores em relação aos benefícios concedidos pela assistência estudantil:

[...] Eu vejo como assim, eu vejo como um direito, eu vejo como uma ajuda da escola, uma ajuda, um incentivo pra mim, mas não vejo como um direito

⁶² Segundo Taufick (2013), até o início de outubro de 2012, dos 38 institutos federais existentes no país, 30 já haviam regulamentado a concessão da assistência estudantil.

que a escola tem que. Eu vejo que a escola está fazendo assim, buscando por mim, uma ajuda [...]. (Estudante 11, entrevista, Várzea Grande, MT, 12/12/2017)

Os relatos chamam a atenção no sentido de auxiliar a construção de uma política de assistência estudantil comprometida com a perspectiva universalizadora e a partir das necessidades dos estudantes, que, na maioria das vezes, não têm conhecimento dos serviços ofertados. Destaca-se, portanto, a importância de uma ampla divulgação, para a comunidade interna e a sociedade em geral, da política de assistência estudantil, dos programas, das ações, dos recursos e dos critérios de acesso a ela no Campus Várzea Grande. A assistência estudantil, afinal, é um direito social que deve estar claro para a comunidade do Campus, objetivando a sua melhoria. Nesse sentido, o envolvimento dos estudantes é essencial para o planejamento e a avaliação da política, potencializando, inclusive, a dimensão político-pedagógica da prática profissional do Serviço Social escolar.

Outro desafio da assistência estudantil é a objeção de alguns profissionais quanto à implementação de programas assistenciais de repasse financeiro ao estudante que se encontra em situação de vulnerabilidade social, étnica, de gênero, com o objetivo de viabilizar sua permanência na Instituição, garantindo o seu direito à educação. Na maioria das vezes, essas opiniões estão pautadas no entendimento de que a educação é uma política com base na meritocracia, e por isso veem com restrição as políticas de assistência estudantil, que usa como critério a necessidade do estudante. Daí a compreensão de algumas pessoas de que a transferência de renda às camadas mais pobres incentiva a preguiça.

Assim, permanece no ideário do senso comum que toda e qualquer forma de proteção social que não tenha como fim a auto sustentação dos indivíduos, por meio do ingresso no mercado laboral remunerado, configura-se como filantropia ou paternalismo e, portanto, é moralmente condenável.

Ramalho (2013) em sua pesquisa buscou correlacionar estatisticamente indicadores educacionais (aprovação, reprovação e abandono) e o recebimento de bolsas de assistência estudantil pelos alunos matriculados na educação profissional de nível médio de um dos Campi institucionais do CEFET – MG, no período de 2009 a 2011. A autora verificou que a bolsa está associada a um menor abandono institucional, ou seja, a taxa de abandono de um estudante bolsista foi reduzida em 72% a mais em relação à do aluno não bolsista, apesar de não ter sido verificada a associação entre a bolsa e os demais indicadores (aprovação e reprovação).

As intensas mudanças estruturais no mundo do trabalho constituem desafios que se põem à atuação do profissional do Serviço Social que esteja pautada na autonomia e na

emancipação dos sujeitos, considerando que na atualidade inexiste emprego para todas as pessoas. O Programa Universal de Assistência Estudantil abrange todos os estudantes regularmente matriculados no IFMT, e pode ser desenvolvido por meio de ações e projetos conduzidos pela equipe pedagógica e multiprofissional dos campi. As primeiras ações/projetos de caráter universal são o acolhimento e o acompanhamento social, psicológico e pedagógico, que são atividades desenvolvidas por uma equipe multiprofissional, com o objetivo de proporcionar ao estudante o atendimento e o encaminhamento necessário à viabilização das políticas públicas estaduais e municipais, conforme as demandas por eles apresentadas no contexto institucional.

Por meio dessa ação, o Serviço Social implementa o acolhimento do estudante e de sua família no Campus Várzea Grande desde o ato da matrícula, durante a qual lhes são apresentados o Programa de Assistência Estudantil e os Serviços de Apoio ao Estudante, por meio de um folder informativo. No primeiro dia de aula, a Comissão de Assistência Estudantil do Campus passa nas salas de aula dos calouros apresentando a equipe, prestando informações em relação aos programas e a abertura dos editais, e explicando os critérios, prazos e documentações necessários para a participação. O edital do Programa de Incentivo à Permanência sempre é lançado no primeiro dia de aula. Tais atividades configuram-se como ações importantes que fazem os estudantes perceber que a escola é seu espaço de pertencimento. São estratégias e mediações processuais que corroboram para a permanência dos estudantes, principalmente dos sujeitos do Proeja.

A segunda ação prevista no Programa Universal de Assistência Estudantil do IFMT é a Prevenção e promoção à saúde e qualidade de vida. Esta ação tem um caráter socioeducativo, na perspectiva da promoção de hábitos saudáveis, do debate sobre a sexualidade e da prevenção ao uso de drogas lícitas e ilícitas. No Campus Várzea Grande, as ações que se destacam junto ao Proeja são: campanhas como doação de sangue, medula óssea e órgãos humanos, com esclarecimentos a respeito das condições básicas para doar sangue, mitos e verdades, importância de realizar a doação, dos impedimentos temporários, definitivos e das prerrogativas de quem é doador.

O incentivo às atividades esportivas, de lazer e culturais destina-se às ações que promovam a ampliação do universo sociocultural e artístico do estudante, bem como à sua inserção em práticas culturais. O objetivo é contribuir para a formação cultural/afetiva/intelectual do estudante e ser elemento de inclusão social que colabore com a formação cidadã de jovens e adultos, por meio de oficinas e/ou atividades como: semana de

arte e cultura, semana da cultura afro-brasileira, oficinas de música, teatro, dança, fotografia e vídeo, eventos de lazer e jogos estudantis da rede federal.

Imagen 1: Sarau realizado com os estudantes do IFMT- Campus Várzea Grande



Fonte: arquivo do IFMT Campus Várzea Grande (2017).

As políticas que visam a promoção de atividades esportivas, de lazer e culturais também estão contempladas pelo projeto de inclusão, que possui caráter universal. São ações desenvolvidas na escola que ampliam o universo sociocultural e artístico do estudante e que, além de promover e ampliar sua formação integral por meio de atividades e eventos de caráter socioeducativo, objetivam também a formação do cidadão histórico-crítico. Tais atividades corroboram para a integração do corpo discente, em especial ao estudante do Proeja e que estão previstas na Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAS, como destacado a seguir: “A Política de Assistência Estudantil do IFMT tem como objetivo: [...] III – Criar programas e projetos que incentivem a permanência dos estudantes por meio de atividades científicas, culturais e esportivas (art. 3º)”.

Há também o Programa de Iniciação das Atividades Esportivas, instituído como meio de socialização e promoção da saúde, além de treinar os estudantes para participarem de torneios e campeonatos das equipes representativas do Instituto Federal de Mato Grosso. O programa visa também contribuir para o desenvolvimento de potencialidades esportivas dos estudantes, bem como manter a equipe esportiva do Campus Várzea Grande. Todavia, a carga horária de treinos, que é de 12 horas semanais, dificulta a participação dos estudantes trabalhadores do Proeja no programa. Uma alternativa seria a escola oferecer uma programação de atividades físicas noturnas, o que contemplaria os estudantes desse período.

É previsto pela gestão do Campus que durante o curso, seja oportunizado aos estudantes pelo menos duas visitas técnicas nacionais. Por meio dessas ações, os sujeitos trabalhadores do Proeja realizaram visitas técnicas aos Municípios de Chapada dos Guimarães⁶³, Vila Bela da Santíssima Trindade⁶⁴, além de participarem da Feira Internacional da Construção Civil – FEICON⁶⁵, na cidade de São Paulo.

Imagem 2: Estudantes trabalhadores do Proeja e do Curso Técnico de Desenho de Construção Civil – modalidade subsequente em visita à Chapada dos Guimarães



Fonte: Arquivo do IFMT Campus Várzea Grande (2016).

⁶³ Município do Estado de Mato Grosso, Chapada dos Guimarães possui vários pontos turísticos, como por exemplo o Parque Nacional da Chapada dos Guimarães, com cachoeiras, cavernas, lagoas e trilhas em meio a uma natureza típica de cerrado, vegetação predominante na cidade. O município tem vários atrativos turísticos: 46 sítios arqueológicos; dois sítios paleontológicos; 59 nascentes; 487 cachoeiras; 3.300 km² de Parque Nacional; 2. 518 Km² de Área de Proteção Ambiental; duas reservas estaduais; dois parques municipais; duas estradas-parque; 157 km de paredões; 42 imóveis tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan. Sendo que o artesanato local é uma das referências na cidade. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Chapada_dos_Guimar%C3%A3es_\(munic%C3%ADpio\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Chapada_dos_Guimar%C3%A3es_(munic%C3%ADpio)). Acesso em: 20/11/2017.

⁶⁴ Município do Estado de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade, segundo estimativas do IBGE, contava em 2017 com 15.534 habitantes. Foi a primeira capital de Mato Grosso, é um dos municípios com maior potencial turístico de Mato Grosso. No centro de Vila Bela estão as ruínas de uma Catedral do período colonial. Ela é um símbolo da cidade e constitui o marco de uma história que começava em 1752. Enquanto foi capital, obteve um progresso muito grande devido aos investimentos em infraestrutura e incentivos fiscais para os novos moradores. No entanto, as dificuldades de povoar a região (distância, doenças, falta de rotas comerciais) e o estabelecimento de um importante centro comercial em Cuiabá acabaram forçando a transferência da capital em 1.835. Os moradores abandonaram a região, deixando casas, estabelecimentos comerciais e escravos para trás. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Bela_da_Sant%C3%ADssima_Trindade.

⁶⁵ A portaria n.º 021 de 08 de fevereiro de 2017, compôs a Comissão de Organização da Viagem, com os seguintes integrantes: Ivan Tocantins, Bruno Rodrigues, Mariane Batista, Raquel Correia para a organização da ida dos estudantes para **A Feira Internacional da Construção Civil – FEICON**, contou em 2017 com 85 mil metros quadrados de área de exposição e com mais de mil e quatrocentas marcas, e é considerada o maior evento dedicado à construção civil no país, com mais de 24 anos de história. A feira reúne toda a cadeia da construção como marcas, pessoas, distribuidores, engenheiros, empresas de grande importância no setor, arquitetos, entre outros em um único lugar, com milhares de visitantes, possui uma programação temática bem extensa. Só no ano de 2016 foram mais de 96 mil pessoas passando pelo evento e mais de 10 milhões de reais gerados de faturamento em negociações feitas pelas marcas dentro do evento. Fonte: <https://www.sienge.com.br/feicon/>. Acesso em 20/11/2017.

As estratégias de favorecimento dos processos de acesso e permanência na escola, segundo Abreu Júnior (2017), precisam superar as culturas já estabelecidas pela instituição, visando fomentar compreensões que induzam novas práticas que valorizem não só a dimensão cognitiva dos jovens e adultos trabalhadores, mas também as experiências de vida e profissional dos estudantes, potencializando o reconhecimento social desses sujeitos. As aulas de campo constituem como oportunidades ricas de aprendizado e que possibilitam aos estudantes um ambiente mais prazeroso e motivador, como relatados nas falas dos estudantes:

[...] A aula de campo na Chapada foi outra ressurreição [risos] até a aula de campo do professor Jucelino que foi aqui no rio Pari, que eu não conhecia, não tinha nem noção, para mim já foi uma renovação, o que você imaginar em todos os aspectos e sentidos me ajudou. Eu estava precisando daquilo [...] (Estudante 2, grupo focal, Várzea Grande, MT, 12/12/2017)

[...] Da gente sair daquele ambiente fechado né... então a gente pode ver a realidade que a gente está aprendendo. Na feira vimos tanta coisa, por isso que todos ficaram vislumbrados e se achando [risos] eu vou fazer e vou acontecer. E foi assim na Chapada também [...] (Estudante 5, grupo focal, Várzea Grande, MT, 12/12/2017)

Imagen 3: Estudantes trabalhadores do Proeja e Técnico de Desenho de Construção Civil – modalidade subsequente em visita ao mirante da Chapada dos Guimarães/MT



Fonte: Arquivo do IFMT Campus Várzea Grande (2016).

Nas falas dos sujeitos trabalhadores do Proeja, é recorrente que essas atividades marcam profunda e positivamente sua passagem pela escola, pois contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, e lhes dão a oportunidade, como eles mesmos destacam, de ter experiências até então nunca vivenciadas, como a viagem a São Paulo. Para o Estudante 1, o diferencial dessas atividades foi a gama de conhecimento que proporcionaram:

[...] Eu nunca sonhava alto, e depois que eu fui lá... e comecei a ir nessas aulas de campo e de ter esses conhecimentos... af! Tem hora que eu acho que sonho demais [risos] agora assim... minha força de vontade de buscar agora muito mais conhecimento, a escola desenvolveu tudo isso em mim, todas essas aulas de campo, esses conhecimentos me fizeram ver que tudo é possível, tudo é possível [...]. (Estudante 1, grupo focal, Várzea Grande, MT, 12/12/2017).

Imagen 4: Estudantes do Proeja e Subsequente Desenho de Construção Civil Campus Várzea Grande em viagem para a cidade de São Paulo – 2016



Fonte: Arquivo do IFMT Campus Várzea Grande (2016).

Na oportunidade, os discentes do Proeja puderam também conhecer os principais pontos turísticos de São Paulo, tais como a Praça da Sé, o Museu de Arte de São Paulo – MASP, o Pátio do Colégio, entre outros, foi um momento de descontração e relaxamento.

Imagen 5: Estudantes do Proeja e Subsequente Desenho de Construção Civil em visita à 22ª Feicon.



Fonte: Arquivo do IFMT Campus Várzea Grande (2016).

Carbonell (2002) destaca que os espaços fora da sala de aula despertam a mente e a capacidade de aprender, pois se caracterizam como espaços estimulantes que, se bem aproveitados, se classificam como um relevante cenário para a aprendizagem. O que pode ser confirmado pelas falas das/os educandas/os:

[...] O que mais marcou foi a visita para Vila Bela. Tem uma fronteira com Mato Grosso, cidades mais antigas, Pontes Lacerda, Vila Velha, aí fomos ao quilombo, marcou muito os quilombolas, porque eles mantêm muito a cultura antiga. Aí fomos acompanhando e vendo que até a criação de gado deles é diferente, é natural, eles mostraram onde guardam o leite, o que faz com o leite. Achamos todos os tipos de raízes de ervas medicinais, que você não acha aqui na cidade. A cultura africana me marcou muito [...]. (Estudante 5, grupo focal, Várzea Grande, MT, 12/12/2017)

[...] Eu estava muito mal comigo mesma, internamente, e a viagem para São Paulo me fez me libertar, me alegrou tanto, me libertou algo que estava preso dentro de mim, daquela menina de brincar, rir, sorrir, fazia tempo que eu não ria, não brincava, só responsabilidade do término de um relacionamento, aquela coisa, né? E quando eu cheguei em São Paulo, longe de filho, de trabalho, longe de problemas, longe de tudo, onde a galera estava toda animada, sorridente, feliz, novidades, nossa! Aquela energia assim, dentro de mim, expandiu, multiplicou, aí eu falei: “Poxa, que carinho que a Instituição teve com nós”. Eu estava com a intenção de desistir, pensei em mexer com outras coisas... [...] (Estudante 12, grupo focal, Várzea Grande, 12/12/2017)

As atividades culturais são contempladas por meio de desfile cívico, festa junina, Jornada da Inclusão e Diversidade, Expedições Seculares, Projeto do Coral. Este procura mostrar como a música, ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano – físico, mental, social, emocional e outros –, pode ser um agente facilitador do processo educacional. Vale destacar que, quando do início das atividades educativas com os discentes do Curso Técnico de Serviços de Condomínio do Projea IFMT, as ações eram muito tradicionais, com base em aulas expositivas e na utilização de tecnologias com as quais os discentes não estavam familiarizados, o que, do ponto de vista desta pesquisadora, assustou um pouco os alunos e refletiu na não permanência de muitos deles no curso.

No ato da matrícula, o estudante e/ou seus responsáveis são informados sobre o serviço de seguro escolar⁶⁶, que também é contemplado na política universal desenvolvida pelo IFMT Campus Várzea Grande. Ao estudante regularmente matriculado em cursos presenciais do IFMT é assegurada a cobertura contra acidentes no itinerário residência/escola – escola/residência. O Campus oferece também o auxílio relativo ao Desempenho Escolar e

⁶⁶ Atualmente a cobertura do seguro escolar cobre seguros contra acidentes pessoais; morte accidental; invalidez permanente total ou parcial por acidente; despesas médicas hospitalares e odontológicas; assistência especial do tipo coletivo; auxílio funeral para alunos.

Acadêmico – denominado Monitoria Didática⁶⁷, que tem como público-alvo os estudantes que necessitam de acompanhamento e apoio pedagógico temporário para a melhoria do seu desempenho nas disciplinas em que estão encontrando dificuldades.

No Campus de Várzea Grande, é publicado um edital para a seleção dos bolsistas. A divulgação é realizada de forma ampla na comunidade escolar, em murais e mídias sociais da escola. A seleção tem como critério aprovar o/a candidato/a que apresentar maior rendimento escolar na matéria em que é oferecida a vaga. Embora a pesquisadora não seja a favor dessa forma de seleção, dado o seu viés meritocrático, que é financiada pelo orçamento da Assistência Estudantil, ela não deixa de ter seu valor como motivadora de permanência e êxito do discente no Campus.

Atendendo a uma solicitação dos sujeitos trabalhadores do Proeja, o edital n.º 02/2016 incluiu uma vaga de monitoria para o curso. Como o Proeja apresenta algumas especificidades, foram flexibilizadas as exigências em relação aos critérios para seleção de um monitor padrão, a fim de que os alunos do Proeja pudessem se candidatar e serem monitores, auxiliando os colegas com dificuldades durante a aula. Assim, os horários e a forma de oferta da monitoria contemplam a realidade de rotina de trabalho desses sujeitos.

Em relação ao horário de desenvolvimento da monitoria, houve também flexibilidade, já que os discentes do Proeja são sujeitos da classe trabalhadora e contam com extensivas horas de trabalho. Dessa forma, se fosse disponibilizado o horário de contra turno das aulas, como exigido nas outras modalidades da monitoria, isso impossibilitaria que muitos participassem do programa. Todavia, embora a oferta da vaga estivesse prevista nos editais seguintes e tivesse sido solicitada pelos sujeitos trabalhadores, a monitoria ao Proeja aconteceu apenas um semestre. Observar que há essa demanda por parte dos sujeitos trabalhadores e, inclusive, atentar para as peculiaridades da forma de seleção e oferta da monitoria, não exigindo critérios que não condizem com a realidade desses sujeitos, demonstra o compromisso social e a garantia da oferta do programa, no sentido de que seja

⁶⁷ De acordo com a disponibilidade orçamentária do Campus Várzea Grande, a direção-geral oferta bolsas aos estudantes monitores como forma de incentivo ao desempenho das atividades. O quantitativo de bolsas, valores e critérios são estabelecidos via edital organizado pelo Departamento de Ensino. No último edital de monitoria, 2017/02, o Campus Várzea Grande disponibilizou sete bolsas para monitoria, no valor de R\$ 250,00, com previsão de 15 horas semanais. Foram oferecidas uma (1) vaga para Apoio ao Ensino de Física, para as turmas do 4º e 6º semestres, com 15 horas semanais; uma (1) vaga para Apoio ao Ensino no Laboratório de Informática; três (3) vagas para Apoio ao Ensino de Matemática, nas turmas do 1º e 3º semestres do Proeja; uma (1) vaga para Apoio ao Ensino de Química nas turmas do 2º semestre; e uma (1) vaga para Apoio ao Ensino no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Houve, posteriormente, a publicação de outro edital para a seleção de monitores voluntários, ou seja, que não recebem bolsas.

universal a todos da comunidade escolar, o que corrobora com a permanência e a efetividade do processo de ensino-aprendizado.

Vale destacar que, quando do início das atividades educativas junto aos discentes do Curso Técnico de Serviços de Condomínio, as ações eram muito tradicionais, com base em aulas expositivas e utilização de tecnologias que os discentes não estavam familiarizados, o que do ponto de vista desta pesquisadora, assustou um pouco os discentes e refletiu na não permanência dos mesmos no curso.

Portanto, a primeira especificidade foi: em relação aos critérios para a seleção, que fosse, preferencialmente, um estudante da turma, o que corroborou no sentido de ficarem mais à vontade para tirar dúvidas e poderem passar seus conhecimentos mais próximo possível de suas vivências, que às vezes não poderia ser tão clara a um outro estudante de outro curso; e em relação ao horário de desenvolvimento da monitoria, este também foi flexível, já que os discentes pertencentes ao Proeja, são sujeitos da classe trabalhadora e contam com extensivas horas de trabalho. Dessa forma, se fosse disponibilizado no horário de contra turno das aulas, como exigido nas outras modalidades da monitoria, impossibilitaria que muitos participassem do Programa.

Todavia, embora a oferta da vaga estivesse prevista nos editais seguintes e solicitado pelos sujeitos trabalhadores, a monitoria ao Proeja só aconteceu apenas um semestre. Observar que há essa demanda por parte dos sujeitos trabalhadores, inclusive se atentar a essas peculiaridades quanto a forma de seleção e oferta da monitoria e não exigir critérios que não condiz com a realidade desses sujeitos, demonstra o compromisso social e a garantia da oferta do Programa, no sentido de que seja universal a todos da comunidade escolar, o que corrobora com a permanência e efetividade do processo de ensino-aprendizado.

Nesse sentido, Santos (2013) ressalta que:

No Proeja há especificidades que não são encontradas em outras políticas públicas do campo da educação, já que o público que compõe a EJA traz necessidades e expectativas diferentes dos estudantes que realizam a educação formal e/ou profissional no tempo regular, essas peculiaridades requerem estratégias e abordagens diversas relacionadas às outras modalidades de ensino (p. 11-12).

A política de assistência estudantil também prevê auxílios transporte e alimentação prioritariamente aos estudantes com renda per capita de até 1,5 salário mínimo⁶⁸,

⁶⁸ Além da renda bruta familiar per capita de até 1,5 salário mínimo, conforme normatização do Decreto nº 7.234/2010, caso haja empate no cálculo da renda, a Comissão definiu os seguintes critérios de elegibilidade, que vai do maior para o menor grau de vulnerabilidade: a) situação de doença crônica na família que requeira uso de remédio de uso continuado de alto custo, desde que comprovado por atestado médico e recibos com os valores

sendo aprovado o candidato em maior situação de maior vulnerabilidade social, étnica, de gênero, geracional, racial e/ou de saúde⁶⁹. Outro auxílio previsto na Política de Assistência Estudantil é o emergencial, concedido mediante avaliação e emissão de parecer social do assistente social e anuênciada Direção Geral do Campus, desde que, comprovada a situação de vulnerabilidade social do estudante. Este auxílio pode ser requerido em qualquer período do ano letivo.

Há outras possibilidades de auxílios, mas que o Campus Várzea Grande não executa, como o auxílio moradia, em que é destinado o repasse de auxílio financeiro para contribuir com despesas mensais referentes à moradia do estudante oriundo de outros municípios ou aqueles residentes no município onde se localiza o Campus e que estejam em condições de vulnerabilidade econômica. E o auxílio creche, destinado para as mulheres estudantes com filhos com idade de até 6 (seis) anos, quando comprovada a necessidade da mãe estudante e não haja disponibilidade de atendimento especializado na rede pública municipal e estadual.

O auxílio permanência, que é concedido aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que realizam atividades práticas vinculadas a grupo(s) de pesquisa, a extensão ou a departamentos da área técnica, desde que previstos no projeto pedagógico do curso e, devidamente orientadas e acompanhadas por um servidor docente e/ou técnico administrativo.

Em contrapartida é exigido do estudante beneficiário, respeito às normas disciplinares da instituição, desempenho acadêmico satisfatório e o comparecimento em atividades e reuniões relativas aos benefícios, sob pena de perdê-lo, e ainda a frequência escolar.

O requisito de desempenho acadêmico satisfatório é objeto de grande polêmica nas discussões que permeiam a temática. É imprescindível ter-se cuidado quanto às exigências dessas contrapartidas e o benefício em si. Isso porque pode ocorrer de o estudante beneficiário

da compra dos remédios; a.1) ou estudante com deficiência, comprovado por meio de parecer médico, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); b) estudante gestante/lactante, casos em que a estudante estiver com licença-maternidade, só podendo concorrer com o auxílio-alimentação; c) situação de moradia, com apresentação de documentos que comprovem o pagamento de aluguel e/ou financiamento; d) família do requerente que recebe algum benefício de transferência de renda do governo federal, tais como Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada; e) distância maior, por quilômetros ou tempo médio dispendido entre residência e Campus; f) forma de ingresso na Instituição por meio de cotas; g) nível de escolaridade dos pais/responsáveis; h) forma de locomoção para a vinda ao Campus; i) idade. (IFMT, 2018)

⁶⁹ Considera-se em situação de vulnerabilidade social, a pessoa que vive em situação decorrente da pobreza e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social, como discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras (PNAS, 2004, p. 33).

apresentar um desempenho acadêmico aquém da média, mas que pode estar relacionado a alguma necessidade de acompanhamento pedagógico específico, pois o estudante talvez não esteja conseguindo avançar sozinho ou tenha um alto índice de faltas em decorrência de algum problema de saúde.

Outra situação que pode também ocorrer diz respeito ao estudante beneficiário que por algum motivo venha a receber uma medida disciplinar de cunho grave e/ou gravíssimo, previsto no regime disciplinar do IFMT. A percepção de muitos é a de que o corte de sua bolsa deve ser realizado imediatamente, sem que o estudante e sua família sejam ouvidos. Porém, essa não é a percepção da pesquisadora, uma vez que esse corte não pode ser visualizado como se tivesse um caráter punitivo, uma vez que o objetivo da Política de Assistência Estudantil é acompanhar o estudante quaisquer que sejam suas dificuldades e ajudá-lo a superá-las. Nesses casos, é importante que se identifiquem as causas dos índices acadêmicos negativos e realizar o acompanhamento pedagógico e social nesse processo.

Para além do fortalecimento e da ampliação dessa política, é preciso estabelecer critérios justos e claros para a concessão dos benefícios aos estudantes, e, em especial, aos do Proeja. Isso porque estes constituem um grupo social que historicamente é alijado do acesso ao sistema educacional brasileiro e da permanência nele. Entende-se que, recebendo prioridade, os estudantes do Proeja terão possibilidade de concorrer em igualdade de condições com os demais discentes do IFMT e, nos casos em que os recursos financeiros dos quais a instituição dispõe sejam insuficientes para atender a todos, há de se garantir que esses sujeitos tenham preferência no atendimento.

São em momentos como esses que o Serviço Social se faz presente, como na ocasião em que sensibilizou a Comissão sobre a necessidade de algumas especificidades em relação aos critérios de seleção dos estudantes trabalhadores do Proeja, sugerindo que fosse adotada a análise da condição de vulnerabilidade social durante seu percurso escolar e na vida desses sujeitos, e não de suas condições socioeconômicas. Dessa forma, a Comissão estabeleceu a condição de o estudante ser do Proeja como primeiro critério de elegibilidade para as análises da concessão dos benefícios. Esse critério começou a ser adotado a partir do 4º semestre do curso do Proeja, e dos dez estudantes trabalhadores que frequentavam as aulas, nove recebiam auxílios.

Em relação a essas especificidades, Taufick (2013) destaca que, do total de 30 regulamentos que dispõem sobre a Política de Assistência Estudantil, apenas sete Institutos Federais contam com um benefício específico para o Proeja. Em um desses regulamentos, a política prevê expressamente o atendimento preferencial aos estudantes trabalhadores, em

face dos demais discentes da instituição. Outros três regulamentos contam com critérios e exigências específicas para o estudante do Proeja, como renda familiar per capita inferior a 1,5 salário mínimo e frequência escolar acima de 85%; enquanto nos três restantes não está claro se haverá uma seleção, ou se todos receberão automaticamente o recurso.

Demo (2000) destaca que a assistência estudantil, de maneira geral, é como um remédio, cuja dosagem deve ser prescrita conforme o paciente. Se ministrada em excesso, causa mais efeitos colaterais do que benefícios; se for baixa demais, corre-se o risco de que não surta efeito.

As ações são consideradas fatores que contribuem para a permanência do estudante, isso porque faz com que ele se sinta acolhido e se considere parte da escola. Por isso, é de suma importância que essas ações sejam cada vez mais incentivadas e executadas pelo IFMT, e que demonstrem o compromisso social para com esses sujeitos trabalhadores. Em tempos de recessão econômica, o fortalecimento, a ampliação e a consolidação da Política de Assistência Estudantil no IFMT constitui seus principais desafios, para que sejam asseguradas a ampliação e a manutenção do atendimento aos estudantes.

Espera-se que o resultado destas reflexões sirva de base para que outras ações sejam desenvolvidas no sentido de consolidar e ampliar a Política de Assistência Estudantil, principalmente no que diz respeito ao público da EJA, instituindo, dessa forma, uma rede de suporte que garanta não só o acesso, mas sobretudo a permanência e o êxito do estudante trabalhador no seu percurso escolar. Cabe ressaltar mais uma vez que essas ações vão muito além do repasse de benefícios, pois englobam também benefícios acadêmicos, de esporte, cultura e lazer.

3.2 A prática profissional do Assistente Social sob enfoque nos sujeitos trabalhadores

Conforme citação acima, a contribuição do Serviço Social na discussão quanto sua importância para a permanência e êxito dos discentes sujeitos trabalhadores pertencentes ao Proeja na instituição, é significativo, uma vez que há intensas e aceleradas mudanças estruturais no mundo do trabalho e que trazem desafios à prática profissional do assistente social sob o prisma da educação profissional e tecnológica no Brasil. As pesquisas indicam, de uma maneira geral, que, apesar dos limites e das contradições presentes no exercício profissional do assistente social, houve avanços significativos no espaço sócio ocupacional. Pretende-se, neste item, refletir e contribuir para o processo de análise sobre os limites e possibilidades da prática profissional do assistente social na educação.

Como visto anteriormente, o trabalho do assistente social, em particular no âmbito escolar, é reconhecido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei n.º 8.662/1993, que regulamenta a profissão, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LBD n.º 9.394/1996, e pelo Código de Ética Profissional, que, entre outras coisas, garante o direito ao sigilo de informações às pessoas atendidas pelo profissional. A atuação do Serviço Social tem como base as ações com e nas múltiplas expressões da questão social, e, consequentemente, com ações intersetoriais e multidisciplinares. Pode-se elencar algumas dessas expressões: violência contra a mulher, desemprego, trabalho informal/precarizado, relações de gênero, baixo rendimento escolar, evasão escolar, desinteresse pelo aprendizado, problemas com disciplina, insubordinação a qualquer limite ou regra escolar, vulnerabilidade às drogas, atitudes e comportamentos agressivos e violentos, preconceitos, discriminações (CFESS, 2001, p. 23).

Nesse sentido, Martins (2007, p. 176) pontua:

Aos poucos os espaços vêm sendo conquistados de maneira a reconhecer a importância do assistente social como educador, com a mesma potencialidade de mediação e participação em políticas e programas desenvolvidos junto com os membros da equipe técnico-pedagógica. É sabido que é impossível banir o preconceito na sociedade na sua totalidade, porém cabe ao profissional assistente social, munido de conhecimentos teórico-práticos e de postura ético-política, intervir estrategicamente visando a desalienação dos diferentes atores que contracenam no espaço institucional. O desvalimento da raiz fundante da desigualdade social, que marca a sociedade capitalista e, de forma peculiar, a sociedade brasileira, o debate sobre o respeito às diferenças, são atribuições do assistente social, contribuir para a construção de uma cultura humanista, democrática e plural. Outra demanda é a violência doméstica, seja ela física, sexual, psicológica, pois as instituições escolares são capazes de perceber as mudanças comportamentais peculiares às pessoas vitimizadas pela violência doméstica, e a atuação varia desde a prevenção, orientando os educadores para detectar sinais de violência doméstica, orientando os pais no sentido de prevenção, e até mesmo acompanhando a família e o aluno vítima da violência doméstica, para as providências necessárias.

Seguem-se algumas atividades que fazem parte da rotina do Serviço Social escolar, porém, como já alertado anteriormente, o assistente social está inserido quase que em todas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, tornando-se difícil padronizar sua atuação:

Quadro 7: Atividades típicas do cargo de Assistente Social

Orientar indivíduos, famílias, grupos, comunidades e instituições	Esclarecer dúvidas, orientar sobre direitos e deveres, acesso a direitos instituídos, rotinas da instituição, cuidados especiais, serviços e recursos sociais, normas, códigos e legislação e sobre processos, procedimentos e técnicas; ensinar a otimização do uso de recursos; organizar e facilitar; assessorar na elaboração de programas e projetos sociais; organizar cursos, palestras, reuniões.
--	---

Planejar políticas sociais	Elaborar planos, programas e projetos específicos; delimitar o problema; definir público-alvo, objetivos, metas e metodologia; formular propostas; estabelecer prioridades e critérios de atendimento; programas atividades.
Pesquisar a realidade social	Realizar estudo socioeconômico; pesquisar interesses d população, perfil dos usuários, características da área de atuação, informações in loco, entidades e instituições; realizar pesquisas bibliográficas e documentais; estudar viabilidade de projetos propostos; coletar, organizar, compilar, tabular e difundir dados.
Executar procedimentos técnicos	Registrar atendimentos; informar situações-problemas; requisitar acomodações e vagas em equipamentos sociais da instituição; formular relatórios, pareceres técnicos, rotinas e procedimentos; formular instrumental (formulários, questionários etc.)
Monitorar as ações em desenvolvimento	Acompanhar resultados da execução de programas, projetos e planos; analisar as técnicas utilizadas; apurar custos; verificar atendimento dos compromissos acordados com o usuário; criar critérios e indicadores para avaliação; aplicar instrumentos de avaliação; avaliar cumprimento dos objetivos e programas, projetos e planos propostos; avaliar satisfação dos usuários
Articular recursos disponíveis	Identificar equipamentos sociais disponíveis na instituição; identificar recursos financeiros disponíveis; negociar com outras entidades e instituições; formar uma rede de atendimento; identificar vagas no mercado de trabalho para colocação de discentes; realocar recursos disponíveis; participar de comissões técnicas.
Coordenar equipes e atividades	Coordenar projetos e grupos de trabalho; recrutar e selecionar pessoal; particular do planejamento de atividades de treinamento e avaliação de desempenho dos recursos humanos da instituição.
Desempenhar tarefas administrativas	Cadastrar usuários, entidades e recursos; controlar fluxo de documentos; administrar recursos financeiros; controlar custos; controlar dados estatísticos

Fonte: (CFESS, 2005).

Também fazem parte do cotidiano do serviço social a utilização de informática e outras tarefas de complexidade associadas ao ambiente organizacional. O Serviço Social é uma profissão singular, conforme aponta Carvalho:

O Serviço Social é uma profissão que tem características singulares. Ele não atua sobre uma única necessidade humana (tal como dentista, o médico, o pedagogo...) nem tampouco se destina a todos os homens da sociedade sem distinção de renda ou classe. Sua especificidade está no fato de atuar sobre todas as necessidades humanas de uma dada classe social, ou seja, aquela formada pelos grupos subalternizados, pauperizados ou excluídos dos bens, serviços e riquezas dessa mesma sociedade. É por isso que os profissionais de Serviço Social atuam, na trama das relações de conquista e apropriação de serviços e poder pela população excluída e dominada. (CARVALHO, 2005, p. 51)

Esses fatores refletem de forma direta/indireta a relação estudante-família-escola. O trabalho do Serviço Social possibilita entender as especificidades da demanda e seus desdobramentos, o contexto social em que essa família do estudante está inserida, tanto em relação às questões sociais quanto às políticas, econômicas e culturais, e quais são as dificuldades que permeiam o convívio social, buscando garantir a luta e a efetivação dos direitos previstos nas legislações, na busca da autonomia e emancipação do indivíduo.

Assim, o assistente social, com o olhar crítico a respeito do que a realidade exige, contribui para o trabalho da equipe multidisciplinar, apresentando um panorama amplo da situação, conhecendo a realidade de cada família e do estudante, o que possibilita a superação das dificuldades que porventura encontrar. A possibilidade de o Serviço Social ir além dos repasses dos auxílios financeiros, a partir da identificação de outras necessidades sociais e acadêmicas dos estudantes, é viabilizada pela escuta desses sujeitos, o que permite o desenvolvimento de ações e projetos de acompanhamento social, de saúde e acadêmico que ampliem o leque de atuação da assistência estudantil nos Institutos Federais.

A atuação do assistente social, porém, não se restringe ao segmento estudantil nem a abordagens individuais, pois também inclui ações com as famílias, os docentes, os profissionais da educação, as instituições públicas e privadas e os profissionais da rede que compõe as demais políticas sociais. Em relação aos educandos do Proeja, compete ao Serviço Social o papel de mediador dos processos educacionais, objetivando a legitimação de uma política social, viabilizando para que possam exercer seus direitos, vislumbrando novas possibilidades, sonhos, ou seja, indo além das usuais questões ligadas à própria sobrevivência.

A importância de levantar-se este debate é relevante, pois, como apontado no início deste capítulo, há escassas produções acadêmicas em que se discute a prática do assistente social no âmbito da educação profissional e do Proeja. Um dos principais desafios é que essa atuação garanta a apropriação da prática e da teoria da ação condizente com os sujeitos dessa modalidade educativa. Muitos professores, gestores e estudantes não conhecem a real função desse profissional e como ele pode contribuir significativamente para a educação.

Os sujeitos trabalhadores do Proeja apresentam algumas especificidades que devem ser levadas em conta pelos profissionais envolvidos, em especial o assistente social, principalmente em se tratando de um público composto por jovens, adultos e idosos. São pessoas, via de regra, submetidas a trabalho exaustivo, mal remunerado, informal ou ao regime da terceirização, marcado pela precarização das condições de trabalho.

Outra situação é que esses estudantes trabalhadores apresentam em suas trajetórias de vida a marca da interrupção intermitente da escola, ocasionada por diversos fatores externos à sua vontade. Assim, quando retornam ao ambiente escolar, suas necessidades e expectativas são diferentes das que têm aqueles que realizaram uma educação dita formal e/ou profissional no tempo regular.

Para que se viabilize essa apropriação e o assistente social possa vislumbrar as reais e efetivas possibilidades de intervenção na realidade do Projeja, é essencial um exercício de análise que peresse não só a leitura micro, mas também a leitura macro da realidade. Esse movimento desvela que, em decorrência das transformações ocorridas nas últimas décadas, o sistema capitalista, em resposta à crise que ele próprio gerou e em uma ofensiva neoliberal, passou a desresponsabilizar o Estado no campo dos direitos sociais, das políticas públicas.

Uma das maiores contribuições do Serviço Social para a área da educação é a elaboração de um diagnóstico dos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que possa refletir de forma direta/indireta na relação estudante-família-escola, perpassando por situações que dizem respeito não só a questões de acesso, permanência, gestão democrática e qualidade da educação, mas também a outras expressões da questão social, como a violência contra as mulheres, os preconceitos e as discriminações, o trabalho informal e/ou precarizado/subalternizado, dentre outras. É no âmbito da família que se encontra o maior número de demandas, pois essa passa a ser produtora e reproduutora de um intenso processo de precarização das condições de vida e de viver, presentes “[...] no crescente desemprego, na informalidade, na violência, na fragilização dos vínculos sociais e familiares, ou seja, na produção e reprodução da exclusão social, expondo famílias e indivíduos a situações de risco e vulnerabilidade” (PNAS, 2004, p. 16-17)

É nesse sentido que a atuação do assistente social tem de ser compreendida, ou seja, de uma forma muito mais ampla do que o atendimento ao segmento estudantil ou as abordagens individuais e/ou coletivas. Essas atividades envolvem ações junto às famílias, aos docentes, servidores e gestores da Instituição, aos profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais. Não possuem um caráter apenas individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS, 2012, p. 38).

A prática educativa do assistente social se constrói nesse processo e oportuniza uma nova cultura na comunidade escolar, de forma crítica e emancipatória, instituindo professores, servidores e estudantes como atores principais no contexto educacional. O

assistente social fará o papel de mediador da realidade particular desses sujeitos no contexto mais amplo da escola e da sociedade.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreram alguns avanços no campo social, por exemplo, a previsão expressa dos direitos sociais, conforme prevê o art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988)

Mas, apesar de ser um direito garantido por lei, na prática a educação não está acessível de forma uniforme a todas as classes da sociedade. Os reflexos das fortes mudanças ocorridas no mundo do trabalho chegam ao âmbito escolar, pessoal e familiar dos estudantes, particularmente no curso do Proeja, apesar de existirem algumas especificidades em relação às outras modalidades de ensino. O público do Proeja é constituído geralmente por trabalhadores jovens, adultos e idosos que retornam ao ambiente escolar com necessidades e expectativas diferentes das que têm aqueles que tiveram uma educação formal, conforme apresentado no capítulo anterior, quando foi evidenciado o perfil desses atores sociais.

A prática profissional do assistente social do IFMT tem como pilar as políticas públicas de educação profissional e da assistência social, com o objetivo de assegurar a essa grande parcela de estudantes trabalhadores não só o acesso à escola, mas a sua permanência e conclusão do curso com êxito. Para isso, é necessário que a escola vá além de seus muros, uma vez que as questões da vida familiar, econômica e social do educando impacta diretamente sua vida acadêmica.

O exercício profissional do assistente social passa por diversos desafios, dentre os quais destacamos a intervenção crítica na perspectiva de emancipação dos sujeitos, despertando neles potencialidades e capacidades para o trabalho e para a vida, não se limitando apenas aos repasses de verbas de assistência estudantil. O significado estratégico da política educacional sob a ótica do capital sustenta a ideia de uma educação “inclusiva” e “cidadã”:

A política educacional, do ponto de vista das requisições do capital, em sua essência não se alterou, tendo em vista que ainda cumpre funções importantes nos processos de produção de consensos em tempos de crise de capital e de necessidade de recomposição das taxas de acumulação, particularmente em decorrência dos aportes conceituais, diagnósticos e investimentos capitaneados pelos organismos multilaterais, pelas conferências mundiais sobre educação e pela transposição da pedagogia empresarial para o campo educacional. Esse quadro revela como a educação hoje se inscreve em um amplo processo de desumanização, a serviço da barbárie, assumindo uma feição moderna. A política educacional não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir. Mas se reveste hoje, sob a marca das inversões que são necessárias à reprodução do sistema metabólico

do capital, em um processo de ampliação das formas de acesso e permanência em diferentes níveis e modalidades educacionais: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e tecnologia, educação de adultos [...] (CFESS, 2011, p. 20)

É preciso que o profissional do serviço social possua um referencial teórico que subsidiem a atuação profissional na Política de Educação. Não é uma tarefa fácil, é um caminho de conflitos, inquietações que fazem parte do cotidiano deste profissional. É necessário um trabalho constante desse profissional, sempre se respaldando ao projeto ético-político do serviço social, na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscou-se investigar, compreender e analisar as causas do processo de permanência e de não permanência dos sujeitos trabalhadores do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Campus Várzea Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. E, ao apreender o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, em Mato Grosso e no IFMT Campus Várzea Grande, percebeu-se que: historicamente a educação ofertada à classe trabalhadora foi pautada na formação da mão de obra, em vez de na formação humana qualificada para o mundo do trabalho. As trajetórias de vida dos sujeitos trabalhadores da EJA são marcadas, em sua grande maioria, por percursos de vidas sofridas e históricos de rupturas recorrentes na educação.

Desde a época da Campanha de Educação de Adultos (1940) disseminava-se uma visão preconceituosa do adulto analfabeto, que era considerado um ser incapaz e desprovido de força de vontade e senso crítico. Esses preconceitos sociais foram construídos ao longo da história brasileira e estão presentes na memória social, disseminados, em grande parte, pela mídia, que tem como representação mais fiel desse adulto o personagem "Jeca Tatu", que contribuiu para consolidar, no ideário da população, a convicção de que o analfabetismo era uma doença, uma chaga a ser extermínada.

Essa é uma visão que se buscou romper, nos anos 1960, com as experiências dos movimentos de educação popular, contudo, ela ainda perdura, inclusive nos IFs e em especial nas turmas do Proeja. Diagnosticou-se nas entrevistas e estudos realizados que tal visão do adulto e do idoso como incapazes ainda perpassa o olhar de profissionais que inclusive consideram que o Proeja não deveria estar nos Institutos Federais, por serem estas escolas de excelência. Mas escolas criadas para quê? Para atender a quem? Exatamente à classe trabalhadora, representada pelos educandos do Proeja.

A pesquisa, sob o olhar dos educandos, reafirmou que a efetivação do Proeja não depende apenas da existência de um programa de governo que tenha princípios traçados e

definidos, e sim da garantia de uma efetiva participação de todos os sujeitos (educandos trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores, dentre outros) nos processos de pensar e fazer as políticas educacionais de efetivação do Proeja. E, ainda, que as instituições proponentes do Proeja precisam valorizar de fato a EJA, a começar pela garantia do acesso, com a oferta dos cursos à comunidade, e a adoção de uma política que contemple os fundamentos político-pedagógicos, mas que também ofereça condições materiais objetivas para que gestores e professores tenham espaços de formação, gestão e planejamento que contribuam para a implementação com qualidade social da política no meio institucional.

Faz-se necessário não só reconhecer que há muitas ações e procedimentos no IFMT ainda inadequados ou insuficientes em relação à garantia da qualidade educacional aos estudantes do Proeja, como é preciso que se materialize o desejo pela comunidade escolar em promover discussões entre seus membros, como gestores, docentes, técnicos administrativos, estudantes, secretarias de educação, associação de moradores e demais instituições que dialoguem com o Proeja, seja de forma direta ou indiretamente.

Apesar dos recursos cada vez mais escassos decorrentes de cortes de investimentos por parte do governo federal na área da educação, não podem ser argumento nem justificativa para a falta de compromisso e para a educação de adultos não ser tomada como política de real prioridade pelos gestores. A eficiência da gestão está na capacidade política de conduzir a máquina estatal, promover convênios para cumprir essa função social.

Ao refletirmos sobre as temáticas relacionadas ao acesso, observamos que a universalização da educação no IFMT não vem sendo atendida em relação aos valores e princípios constitucionais que se apresentam como direito público subjetivo, tanto que, atualmente dos 19 (dezenove) Campi do IFMT apenas 7 (sete) Campi ofertam o Proeja, sendo que 2 (dois) Campi estão com o curso do Proeja em extinção. Todavia, observamos que não basta apenas o acesso, mas é preciso garantir a questão da permanência dos alunos.

Há inúmeras outras especificidades que devem ser consideradas pela comunidade escolar para a oferta de um curso do Proeja. A pesquisa apontou algumas que possibilitam perceber que, se há baixa procura pelo curso e/ou alto índice de não permanência, é preciso repensar em relação à forma de oferta dos cursos, sobretudo no que diz respeito aos horários e dias da semana em que as aulas são ofertadas e à forma como são utilizados os recursos didáticos. Isso porque quando os educandos do Proeja, ao retornar à sala de aula, deparam-se com práticas novas e com o uso de recursos didáticos com os quais não estão habituados.

Percebe-se a importância de viabilizar o acesso ao Proeja de acordo com as especificidades dos sujeitos, além da necessidade de se questionar sobre qual tipo de escola ou

de curso está sendo ofertado a eles. É um fator limitante de acesso a exigência de realização de provas, pois a maioria dos estudantes tiveram constantes interrupções escolares e/ou permaneceram por um longo tempo fora das salas de aula. O interessante é a adoção de entrevistas, porém, há de se observar os horários de agendamento delas.

Destaca-se que não é o perfil do estudante que não se encaixa na escola ou no tipo de curso ofertado; é a instituição que precisa lançar estratégias de acolhimento e elaborar um currículo pensado *com* e *para* os sujeitos trabalhadores. Mas para que isso aconteça, faz-se necessário, desde os primeiros dias de aula, conhecer os anseios e perspectivas dos estudantes trabalhadores para que se possa acolhê-los, adequar o curso aos seus perfis e às suas demandas. Muitas vezes esse trabalhador chega à escola desmotivado, ansioso, receoso, e por isso deve-se respeitar o ritmo de cada um e fazer da avaliação um momento fértil de aprendizagem.

O acolhimento na instituição, outro aspecto importante, perpassa por: apoio familiar; apoio pedagógico; repasse de bolsas e auxílios da Assistência Estudantil; criar neles o desejo em dar prosseguimento aos seus estudos; incentivo por parte dos professores; satisfação pessoal.

Percebeu-se também que não só a comunidade escolar, mas também a família é parte importante do processo de convencimento para a volta à escola. Outro ponto a se destacar em relação ao acesso é o convencimento dos estudantes trabalhadores de que a escola é também o seu espaço de ocupação e assim motivá-los, porque são o tipo de público que precisa ser convencido do seu direito à educação. Isso ocorre, geralmente, em função de sua baixa autoestima, historicamente construída pelas repetidas repetências, pelos afastamentos temporários das escolas e pelos modos como foram tratados nos espaços escolares e fora deles. Por isso, a maioria dos trabalhadores considera, entre outros aspectos, que seu tempo de estudo já passou, ou que são incapazes de aprender, e que o direito à escola seria só para as crianças e jovens.

A baixa autoestima é um fator que precisa ser considerado, apesar de existirem aqueles que são mais motivados, que se percebem como guerreiros, lutadores e que estão dispostos a vencer qualquer obstáculo. Mas todos eles percebem a dificuldade enfrentada no ambiente escolar como mais um desafio a ser superado, o que deve ser observado e trabalhado pela equipe multiprofissional com os estudantes trabalhadores para que permaneçam no curso e o terminem com êxito. No caso do Proeja, em função das histórias pregressas de repetência, afastamentos temporários e permanentes, esses sujeitos necessitam de um apoio maior de

professores, gestores, pedagoga, coordenador de curso e do setor do serviço social e psicologia.

Outro grande desafio que ainda permanece é relativo ao afastamento temporário ou definitivo de alguns deles, afastamento muitas vezes denominado “evasão”. Tal terminologia, todavia, deve ser utilizada com cautela, pois transfere para o educando a responsabilidade pela sua não permanência no curso, quando, na verdade, também se deve à falta de condições materiais da instituição e de subsistência desses sujeitos, que por inúmeras razões enfrentam essa realidade ou se encontram como subempregados, desempregados ou em trabalhos precarizados e/ou informais; as não aprendizagens; as dificuldades de relacionamento com os pares e/ou professores e demais profissionais na escola; a baixa autoestima, entre outros fatores que de certa forma contribuem para a “expulsão” dos estudantes trabalhadores da escola.

Ressalta-se a importância da política de assistência estudantil como elemento favorecedor do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes trabalhadores no processo de escolarização. Observou-se que há poucas produções científicas sobre o tema, o que revela quão incipiente é a discussão da política de assistência estudantil. A realidade em torno do Campus Várzea Grande não está imune à realidade nacional. Na prática diária, constatou-se inúmeras lacunas em relação à assistência estudantil, no que se refere à permanência e êxito, e à sistematização da prática profissional do setor de atendimento ao estudante, tais como:

- Necessidade urgente de um trabalho mais ativo com a comunidade escolar, de forma a esclarecer-lá de que a assistência estudantil consiste em uma política, e que, como tal, se refere a um direito, e não a uma mera tarefa da instituição em executá-la;
- Aumento dos recursos na mesma proporção do crescimento da demanda pelo atendimento estudantil, e, em se tratando do Campus Várzea Grande, em um contexto que conta com um número reduzido de profissionais da equipe multiprofissional - sendo que atualmente o Campus de Várzea Grande possui mais de 600 estudantes em todas as modalidades de ensino, contando apenas com uma equipe multiprofissional composta por uma (1) assistente social, uma (1) psicóloga, uma (1) intérprete de Libras, um (1) técnico em assuntos educacionais e uma (1) pedagoga –, o que constitui um desafio para a execução da assistência ao estudante, pois os setores da instituição estão sobrecarregados,;
- Entendimento comum de que o Serviço Social está na instituição apenas para realizar o repasse de auxílios e verbas estudantis, sem considerar a dimensão político-pedagógica do Serviço Social, bem como a objeção de alguns profissionais quanto à implementação de programas assistenciais de repasse financeiro ao estudante que se encontra

em situação de vulnerabilidade social, étnica, de gênero, com o objetivo de viabilizar sua permanência na Instituição, garantindo o seu direito à educação.

A política de assistência estudantil por vezes é vista com restrição pelos profissionais da educação, e, na maioria das vezes, essas opiniões estão pautadas no entendimento de que a educação é uma política com base na meritocracia, e não de que é um direito instituído.

Visualizaram-se, contudo, também avanços significativos nesse âmbito, como é o caso da aprovação da nova Política de Assistência Estudantil do IFMT, a qual está comprometida com a perspectiva universalizadora e em sintonia com as necessidades dos estudantes, que precisam ter conhecimento dos serviços ofertados. Destaca-se, portanto, a importância de uma ampla divulgação, para a comunidade interna e a sociedade em geral, da política de assistência estudantil, dos programas, das ações, dos recursos e dos critérios de acesso a ela no Campus Várzea Grande. A assistência estudantil, afinal, é um direito social que deve estar claro para a comunidade do Campus, objetivando a sua melhoria. Nesse sentido, o envolvimento dos estudantes é essencial para o planejamento e a avaliação da política, potencializando, inclusive, a dimensão político-pedagógica da prática profissional do Serviço Social escolar.

É imprescindível, portanto, que o Serviço Social, nesse processo de consolidação, mobilize os núcleos de assistência estudantil para a elaboração de um planejamento não só para o acompanhamento dos estudantes contemplados pela política, mas também para realizar avaliações periódicas com as equipes envolvidas e com a comunidade estudantil. Além disso, deve ainda realizar um trabalho intenso de divulgação acerca das políticas desenvolvidas e executadas pela assistência estudantil do Campus.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira.** São Paulo: Instituto Cidadania/ Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABREU JÚNIOR. Jupter Martins de. **Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ:** entre percalços, demandas e potencialidades. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

ALMEIDA, Sonia Maria. **(Re)Pensando o Proeja no IFMT – Campus Várzea Grande a partir do olhar do(s) professor(es).** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2018. No prelo

ANDIFES/ABRUDEM/SESu/MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Outubro, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf> Acesso em: 10 abr. 2017.

ARAÚJO, Elaine de Jesus Melo. **Evasão no Proeja:** estudo das causas no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – Campus Monte Castelo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Curriculum, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Maria José. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In: PAIVA, Jane; BARBOSA, Maria José; FERREIRA, Wuindyz B. **Educação de Jovens e Adultos:** o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARREIRO, Júlio. **Educação Popular e Conscientização**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF. UNESCO, MEC, 2005. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192 Acesso: 16 jan. 2018.

BARRETO, Vera (Coord.). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Alunos e Alunas da EJA**. Brasília: Secadi./MEC, 2006.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BEISIEGEL, Celso. A política de educação de adultos – analfabetismo no Brasil. São Paulo. São Paulo: Vozes, 1997

BORGES, Andreia Raquel Fernandes. Género – **Uma Dimensão: Oculta na Prática do/a Assistente Social?**. II Ciclo de Estudos em Serviço Social. Braga, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BRASIL. Lei n.º 1.079, de 10 de abril de 1950. Crimes de Responsabilidade. Brasília, 1950

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

_____. **Lei n.º 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, 1993.

_____. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. Norma Operacional Básica. Brasília, 2005.

_____. Lei n.º 8.742, de dezembro de 1993. **Lei orgânica da assistência social**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/leg.asp>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências. Revoga o Decreto 5.478/2005. Brasília, 2006.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas:** Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

_____. **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. Brasília, 2013c.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015.** Brasília: MEC, jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília: Junho, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/09/2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000.** Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: SEB/MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 15/02/2017

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002 (Coleção Inovação Pedagógica).

CARMO, Gerson Tavares (Org.). **Sentidos da permanência na educação:** o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

_____; 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. **Education Policy Analysis Archives.** v. 22, n. 63, p. 1-45, 2014. (Dossiê Educação de Jovens e Adultos II)

_____; SILVA, Cristina Barcelos. Da evasão/fracasso escolar como objeto sociomediático à permanência escolar como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: CARMO, Gerson Tavares (Org.). **Sentidos da permanência na educação:** o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARVALHO, M. C. Brant. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária a prática social. In: CARVALHO, M. C. Brant: Cotidiano: conhecimento e crítica. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005 - ACREScido

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social:** alcances, perspectivas e desafios. 2013. Dissertação (Mestrado em Política Social). Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, RS, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Conselho Federal de Serviço Social □ **GT de Educação** – Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação. Brasília, 2011a.

_____. **Subsídios Para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília, 2011b.

CISLAGHI, Juliana Fiúza; SILVA, Matheus Thomaz da. Plano Nacional de Assistência Estudantil e a Expansão de Vagas nas Universidades Federais: Abrindo o debate. V ENCONTRO BASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA. In: **Anais...** abril de 2011, UFSC. Florianópolis, 2011.

CORREA, L. M., SOUZA, M. C. R. F.; BICALHO, M. G. P. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. In: 26^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Caxambu. MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2003. 18 p.

COSTA, José Vinícius da. **Evasão no Proeja:** Um estudo de diagnóstico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá (2007-2015). 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

DEBIÁSIO, Flávia de Jesus Mendes. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do Proeja em Instituições de Ensino de Curitiba – PR.** 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

DAVID, Edilene da Silva. **Assistência Estudantil na Perspectiva da Permanência:** Atuação da Equipe Interdisciplinar no IFBA – Campus Salvador. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DEMO, Pedro. **Educação pelo Avesso:** Assistência como um Direito e como um problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DOMANSKI, Letícia. **O aprendizado de línguas no Proeja Vendas:** Contribuições *na e para* a vida dos educandos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS, 2016.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesqui.** [online]. 2011, v. 41, n. 144, p. 770-789, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007/>

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos.** [s.d.]. Disponível em:
http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do “cidadão produtivo”:** da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens (2001-2004). Rio de Janeiro: UFF, 2005. Relatório de pesquisa.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida.** [2015?]. [online]. Disponível em:
https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>> Acesso em: 20/10/2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Suplemento de Mobilidade Sócio ocupacional da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios,** 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98815.pdf/>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso – PEIAPEE – IFMT.** Comissão Interna de Sistematização e Elaboração do Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMT. Cuiabá, 2017.

_____. **Resolução n.º 009, de 3 de março de 2016.** Aprova o PPC do Curso Técnico em Desenho de Construção Civil Integrado ao Nível Médio do IFMT Campus Várzea Grande. Várzea Grande, MT, 2016a

_____. **Resolução n.º 045, de 24 de junho de 2015.** Aprova o PPC do Curso Técnico em Serviços de Condomínio □ Proeja do IFMT Campus Várzea Grande. Várzea Grande, MT, 2015.

_____. **Resolução n.º 049, de 24 de junho de 2015,** que aprova o PPC do Curso Técnico em Logística Integrado ao Nível Médio do IFMT Campus Várzea Grande. Várzea Grande, MT, 2015a.

_____. **Resolução s/nº, de 2015.** Aprova o PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Nível Médio do IFMT Campus Várzea Grande. Várzea Grande, MT, 2015b.

_____. Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito do IFMT. Cuiabá, 2017.

_____. CARTA DOS FÓRUNS. Cuiabá, IFMT, 2016.

_____. COLÉGIO DE DIRIGENTES DO IFMT. Cuiabá, IFMT, 2017.

JESUS, Kléberson Pierre Cardoso. **Pescadores em Processo de Alfabetização no PROEJA FIC Pesca:** Representações Sociais das Transformações na Vida e no Trabalho a partir do contato com a Escola Formal. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2013.

_____; LIMA, Luciana Gonçalves de. Um Estudo da evasão escolar na modalidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: 25º SEMINÁRIO EDUCAÇÃO - SEMIEDU: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES CULTURAIS, SUJEITOS E SABERES, 2017, Cuiabá; **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2017. Disponível em: <[www.http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/about/organizingTeam](http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/about/organizingTeam)>. Acesso em: 12 set. 2017.

KATREIN, Beatriz Helena Siqueira. **Os processos de permanência dos estudantes do Proeja do IF Sul – Campus Pelotas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2012.

LACERDA, Cláudio Virote; AMORIM, Rodrigo de Freitas Amorim. **O estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu sobre o Proeja (2007-2014).** Goiânia, 2014.

LEMOS, Suely Fernandes Coelho; CARMO, Gerson Tavares do. A Criação do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação – Contextos Cronológicos e de Implantação Institucional. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação:** o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Pesquisas em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG).** Brasília, v. 8, supl. 1, p. 147-176, dez. 2011.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. **Educação Profissional no Brasil, Evasão Escolar e transição para o Mundo do Trabalho.** In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SENEPT), 16 a 18 de junho de 2012. Belo Horizonte. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). **Anais...** Belo Horizonte, 2012.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. [CD-ROM].

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo. Cortez: 2002.

MARTINHO, Valquíria Ribeiro de Carvalho. **Sistema Inteligente para a predição de grupo de risco de evasão discente.** 2014. Tese (Doutorado). Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista. São Paulo – Ilha Solteira, 2014.

MARTINS, Eliana B. Canteiro. **Educação e Serviço Social:** elo para a construção da cidadania. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social). Departamento de Serviço Social, Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Priscila Rezende. **Evasão escolar nos cursos técnicos do Projeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica:** dualidade Histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, v. 2. 2007.

MOURA, Jefferson Bento de. **Fórum de EJA Mato Grosso:** caminhos iniciais, lutas e conquistas. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

MORAES, Michelle Rodrigues; LIMA, Gleyce Figueiredo de. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA. In: **Anais...** abril de 2011, Florianópolis, 2011.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de Processos no Projeja:** razão de acesso e permanência. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2011.

OLIVEIRA, A. A. R. et al. **O processo de construção dos Grupos Focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas.** In: XXXI ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Educação como exercício de diversidade. Brasília: Unesco/MEC, ANPEd, 2005. (Coleção educação para todos, v. 6)

_____. **Ciclos de vida:** algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação Pesquisa*, vol. 30, n.º 2. São Paulo. Maio/Agosto, 2004.

_____. **Escolarização e Desenvolvimento do Pensamento:** a contribuição da psicologia histórico-cultural. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 10, 2001.

OLIVEIRA. Helainne Vianey Gomes de. **Motivações, qualidade de vida e suas mudanças:** percepções dos egressos do Proeja/Bambuí – MG. 2011. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica). Universidade Federal de Viçosa, MG, 2011.

PEREIRA, Josué Vidal. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia:** um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011

PINSKY, Carla Bassonezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Novas histórias das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

PIRES. Ana Luisa de Oliveira. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. **Revista de Ciências da Educação**. n. 2, jan./abr. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/sisifo0201.pdf. Acesso em 10/08/2017>.

RAMALHO, Ludmila Eleonora Gomes. **Abordagem avaliativa da política de assistência estudantil em uma instituição de ensino profissional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2013.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 03/09/2007. Disponível em: [fhttp://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf/](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)

REIS, Dyane Brito. O significado da permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares (Org.). **Sentidos da permanência na educação:** o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

RISTOFF, Dilvo. Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular. 1955.

SANTANA, Márcia Cristina de. NOVAES, Maryanne Ferreira. SILVA, Paula Andrade. **Família:** uma discussão na perspectiva crítica, s/d. Acesso em: 20/10/2018. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewArticle/1858>

SANTOS. Amanda Machado. **A dimensão da prática profissional do assistente social do Proeja e Proeja FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos no nível fundamental e médio) no IFSP.** 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** RJ, EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SCOPEL, Edna Graça. **Olhares acerca do processo de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de jovens e adultos no contexto do IFES Campus Vitória.** 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. **Na Travessia:** assistência estudantil da educação profissional. As interfaces das políticas de assistência social e educação. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SPRICIGO, Fabrício. **A assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina:** em análise o programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

STERING, Silvia Maria dos Santos. **O Desafio da Qualificação para o Trabalho na Perspectiva do Proeja no IFMT – Política, Fato e Possibilidades.** PPGE: Instituto de Biociência da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2015.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. **Avaliação da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o Proeja.** 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2013.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho; ZILIOOTTO, Elizabeth. Educação para os sentidos e o sentido da educação. In: _____. BRITTO, Regina Helena Pires de (Orgs.). **Educação para a terceira idade.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÉNCIA E TECNOLOGIA Mato Grosso	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	---	---

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES DE EJA

Eu, _____ concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável Carminha Aparecida Visquetti, que está vinculada à Pesquisa “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”, coordenada pela Profª Drª Maria Emilia de Castro Rodrigues da Universidade Federal de Goiás (UFG), vinculada ao Programa Observatório da Educação (Obeduc) da Capes. Em caso de alguma dúvida sobre a pesquisa posso fazer contato com a pesquisadora Carminha pelo e-mail carminha.visquetti@vlg.ifmt.edu.br e pelos telefones 65 99607-8249 e (inclusive, sendo necessário, com ligações a cobrar).

Esta pesquisa objetiva estudar e compreender as causas e consequências do processo de afastamento temporário e/ou permanente dos estudantes do Proeja no Campus Várzea Grande do IFMT, bem como levantar o perfil socioeconômico e cultural desses sujeitos, o que esses sujeitos pensam sobre o Proeja, os desafios e dificuldades percebidos e vivenciados durante o curso (relações interpessoais, currículo, processo de ensino-aprendizagem, avaliação, etc.).

Tenho consciência de que o estudo vai realizar entrevistas, aplicar questionários e realizar grupo focal. Os questionários/entrevistas serão guardados, nos arquivos do Centro Memória Viva – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e/ou da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A divulgação dos resultados das pesquisas será feita pela disponibilização das dissertações e teses no portal www.forumeja.org.br/go.

Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos preservarão o anonimato, assegurando assim minha privacidade. A equipe de pesquisa providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhuma remuneração financeira por esta participação.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do (da) Participante da Pesquisa

Várzea Grande, ____ de _____ de 2017.

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÉNCIA E TECNOLOGIA Mato Grosso	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	---	---

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADO AOS ESTUDANTES

1. Tempo de afastamento da escola e o motivo.
2. Motivação para o retorno ao Proeja aos estudos e como foi o retorno, quais os desafios se apresentaram a você
3. Como ficou sabendo do curso no Campus.
4. Atividades trabalhadas que mais contribuíram para a sua formação no Curso Técnico de Serviços de Condomínio.
5. Os professores dão oportunidade de utilizar os conhecimentos que já possui durante as aulas? Os conteúdos desenvolvidos têm relação com sua vida, com seu dia a dia? E no trabalho?
6. Você tem dificuldades em vir para a escola? Em função do quê?
7. Você tem alguma dificuldade de aprendizagem na sala de aula? O que poderia ser feito para auxiliar na sua aprendizagem?
8. O jeito de ensinar aplicado nesta escola é fácil de ser entendido? Por quê?
9. Enfrentou ou enfrenta dificuldades para permanecer na escola?
10. O que te levou/levaria a permanecer no Proeja?
11. Fale sobre algo que já ocorreu na escola que foi muito importante para você?
12. Para você o que precisa mudar na escola?
13. Os conteúdos trabalhados têm atendido às suas expectativas?
14. Fale três aspectos positivos do Proeja.
15. Fale três aspectos negativos do Proeja.
- Caso o estudante não seja permanente, acrescentar:**
16. Por que você saiu da escola?
17. O que te levaria a voltar para a escola?
18. Quais consequências você identifica que foram provocadas pela sua saída da EJA?

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÉNCIA E TECNOLOGIA Mato Grosso	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	 UFG
--	---	----------------

APÊNDICE C - GRUPO FOCAL

MÉTODO – Sistema de associação livre – onde uma situação ou tema é apresentado e o moderador pede para os entrevistados falarem o que pensam. Mesmo que alguns membros do grupo não tenham uma opinião formada, a partir da expressão de outros participantes eles podem fazer associações, concordar com o que já foi dito ou mostrar opiniões divergentes.

OBJETIVO – Investigação profunda de motivações, desejos, estilo de vida do grupo; perspectiva e compreensão do grupo.

BLOCOS DE CATEGORIZAÇÃO: FATORES INTERNOS À INSTITUIÇÃO

➤ **Infraestrutura e Organização física;**

1. Como tem sido o acesso aos computadores, laboratórios e bibliotecas?
2. Em relação às mídias digitais em sala de aula (data show, laboratório de informática, internet, calculadora, vídeos) como foi para você a utilização dessas tecnologias? E o uso delas pelos professores em sala de aula? O que poderia ser melhorado?
3. O que pensa do horário das aulas? Ele facilita ou dificulta seu processo de aprendizagem? O que você acha que poderia ser melhorado?
4. E quanto ao horário de entrada e saída da aula? O que sugere?

➤ **Qualidade de Ensino;**

5. O que é escola para você?
6. Qual professor mais te marcou? Por quê?
7. Em relação ao processo ensino aprendizagem, qual a maior dificuldade que você teve? Em qual disciplina? E por que você acha que teve tanta dificuldade? Como você fez para resolver esta questão? Qual foi a lição que você teve em relação a essa experiência?
8. O que pensa das aulas experimentais? O que mais te marcou? Como eram essas experiências?
9. Sobre visitas a campo, o que mais te marcou? Por quê? A partir delas, você acredita que mudou algum aspecto individual ou escolar em você? Por quê?

➤ **Política de Assistência Estudantil;**

10. O que você entende por Assistência Estudantil?
11. Em relação à concessão de auxílios – como foi o processo de divulgação desses auxílios/direitos? Você os utiliza? De que forma eles contribuíram para sua permanência escolar?
12. Em algum momento você procurou a NAE? Como foi? Você foi atendido em sua solicitação?
13. Fale em relação à oferta da monitoria? Você a utiliza? Ela contribui para você?

FATORES EXTERNOS À INSTITUIÇÃO:**➤ Pessoal e/ou familiar:**

14. O que você acredita que te motivou a permanecer no curso?
15. Durante o percurso escolar no Projeja, em algum momento você ficou desmotivada/o? O que provocou esta desmotivação? O que você acredita que te levou a superar esta desmotivação?
16. Teve algum momento em que precisou afastar-se das aulas, seja por um período curto de tempo? Por quê? O que motivou/levou ao seu retorno?

➤ Institucional/ estrutural;

17. Em relação à distância de casa ao Instituto o que pensa a respeito? Quanto tempo você utiliza no caminho? Qual meio de locomoção usa? Há dificuldades no transporte?

➤ Profissional/ Financeiro.

18. Questões de ordem financeira de alguma forma influenciaram no seu percurso escolar?
19. Durante o percurso escolar, apresentou dificuldades em conciliar o estudo com o trabalho?