

Nadir de Fátima Borges Bittencourt
Edsônia de Souza Oliveira Melo
Lethícia Oliveira Castilho
(Orgs.)

EDUCAÇÃO PARA TODOS

O PROEJA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

**Atena**
Editora
Ano 2024

Nadir de Fátima Borges Bittencourt
Edsônia de Souza Oliveira Melo
Lethícia Oliveira Castilho
(Orgs.)

EDUCAÇÃO PARA TODOS

O PROEJA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Atena
Editora
Ano 2024

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes
 Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do
 Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-
 Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação para todos: o PROEJA como agente de transformação e inclusão social

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Nadir de Fátima Borges Bittencourt
 Edsônia de Souza Oliveira Melo
 Lethícia Oliveira Castilho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>Educação para todos: o PROEJA como agente de transformação e inclusão social / Organizadoras Nadir de Fátima Borges Bittencourt, Edsônia de Souza Oliveira Melo, Lethícia Oliveira Castilho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Colaboradores Hérica Clair Garcez Nabuco Jusimeire Auxiliadora Pinto Viana Luiz Felipe França Rostirolla Thiago Felipe Ribeiro de Miranda</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2375-1 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.751241902</p> <p>1. Educação. 2. Inclusão social. 3. PROEJA. I. Bittencourt, Nadir de Fátima Borges (Organizadora). II. Melo, Edsônia de Souza Oliveira (Organizadora). III. Castilho, Lethícia Oliveira (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem (Paulo Freire).

Com muita honra e imenso prazer, venho introduzir esta obra *Educação para todos: o PROEJA como agente de transformação e inclusão social*, que traz as nuances de como a educação profissionalizante de jovens e adultos (PROEJA) pode ser transformadora e significativa na vida dos estudantes dessa modalidade. Ao longo dos capítulos, mergulhamos no universo da educação de jovens e adultos (EJA), tanto de uma perspectiva do docente, quanto numa perspectiva do discente, o que torna a leitura muito rica.

Aqui vemos justamente a contraposição da necessidade que há nesta modalidade de ensino em oferecer uma formação integral, que oriente (e forme) os alunos a terem competências exigidas pelo mercado de trabalho (na área do curso), bem como a sua formação para a vida. Por isso é sempre tão importante discutirmos, de maneira mais aprofundada, o projeto de um curso PROEJA, corpo docente, equipe técnica e pedagógica, para que todos estejam realmente preparados para acolher os estudantes durante o curso.

Sabemos das dificuldades, muitas vezes encontradas pelos alunos, de se manter no curso devido a uma rotina intensa de conciliação entre trabalho e estudo, mas é importante salientar que é também necessário que os docentes tenham qualificação para atuarem na modalidade, aspecto esse que também é discutido no decorrer das páginas. Apesar de muitos dos desafios apresentados serem pertinentes a uma instituição federal, eles refletem a realidade e complexidades de muitas outras instituições, que necessitam empreender esforços semelhantes em prol de uma modalidade da educação que forme, não somente para o trabalho, mas principalmente para a vida.

Entender o ponto de vista dos discentes é fundamental para que seja possível melhorar as práticas docentes, bem como as condições de permanência deles no curso. Através de uma abordagem bastante interessante, as autoras compartilham os dados obtidos nas pesquisas com os estudantes e egressos dos cursos PROEJA de diversos *campi* do Instituto Federal do Mato Grosso, o que proporciona aos leitores uma compreensão aprofundada das questões que desafiam a efetividade do programa em uma instituição federal.

Este trabalho é, assim, um chamado para ação. Nos faz refletir e questionar os moldes nos quais inserimos os estudantes na modalidade PROEJA, que muitas vezes buscam o curso apenas pela formação e não necessariamente para obter o título profissional que o curso proporciona. O que podemos fazer para melhor atendê-los e ajudá-los a permanecer no curso de forma mais efetiva? É um questionamento que nos fica.

Também nos questionamos sobre como os docentes poderiam atuar de maneira mais empática, sobre como a própria gestão pode fornecer mais assistência estudantil, incentivar mais políticas de permanência e estimular

muitas outras ações que poderiam agregar na oferta do curso. À medida que avançamos na leitura, percebemos como é imperativo compreender as barreiras enfrentadas pelo PROEJA em nossas instituições federais e buscar estratégias inovadoras para superá-las, garantindo que a promessa de uma educação profissional de qualidade seja cumprida para todos, independentemente da modalidade.

As pesquisas apresentadas aqui trazem uma excelente reflexão sobre as possibilidades de resolução de todos os impasses mencionados, além de enriquecer a nossa visão sobre o PROEJA. Espero que esta obra sirva como uma luz que possa guiar educadores, gestores e pesquisadores na busca incessante por uma educação integral, que considere o indivíduo em todas as esferas. Espero também que esta obra seja transformadora para você e que incentive a sua reflexão, assim como incentivou a minha.

Janile S Rodrigues de Jesus

Mestra em Gestão e Tecnologias
Aplicadas à Educação, Administradora,
Licenciada em Educação Profissional
Técnica e Tecnológica.

Dezembro, 2023

O livro intitulado *Educação para todos: o PROEJA como agente de transformação e inclusão social* é o resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos – GPEJA – IFMT, aprovado no edital 53/2022 – PROJETOS DE PESQUISA APLICADA E BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (COTAS CAMPUS), com fomento de bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT.

A pesquisa teve como objetivo entender a operacionalização do programa PROEJA no IFMT desde a sua implantação em 2007 até 2023, a fim de contribuir para as políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas que buscam na EJA um direito que lhes foi negado anteriormente. A obra apresenta as análises feitas sob a ótica do discente, do docente e do gestor, que apontaram os aspectos positivos e negativos na operacionalização do PROEJA/IFMT que podem contribuir para a inclusão ou causar a exclusão desses estudantes quando buscam resgatar a escolarização interrompida na idade regular.

Os resultados apresentados são dados históricos importantes, pois retratam informações de vida, dados institucionais, informações pessoais dos protagonistas dessa instituição de ensino – discentes e docentes que desejam uma educação de qualidade e nela apostam.

Espera-se, com esses resultados, sensibilizar os gestores do IFMT para buscarem políticas públicas para a retomada do curso PROEJA com o mesmo padrão de qualidade com que oferta os cursos nas outras modalidades de ensino.

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO EM PROEJA/IFMT PARA OS JOVENS DO CAMPUS CUIABÁ - CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA (2007 A 2013).....	7
Nadir de Fátima Borges Bittencourt	
CAPÍTULO 2 - A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROEJA/IFMT CAMPUS CUIABÁ - CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DISCENTES.....	14
Antonio Cezar da Costa Santos Nadir de Fátima Borges Bittencourt	
CAPÍTULO 3 - A OFERTA DO PROEJA NO IFMT: DA GÊNESE ATÉ O ANO DE 2015	22
Silvia Maria dos Santos Stering	
CAPÍTULO 4 - AS VOZES DOS DISCENTES DO PROEJA DO IFMT/2023...35	
Edsônia de Souza Oliveira Melo Lethícia Oliveira Castilho Nadir de Fátima Borges Bittencourt	
4.1 Cursando	35
4.2 Desistentes	42
4.3 Egressos.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICES	63
Apêndice A - Respostas do questionário aos discentes da categoria Cursando...63	
Apêndice B - Respostas do questionário aos discentes da categoria Desistentes...70	
Apêndice C - Respostas do questionário aos discentes da categoria Egressos.....76	
SOBRE OS AUTORES/COLABORADORES	84

INTRODUÇÃO

Segundo resultados da VII Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), ocorrida entre os dias 15 e 17 de junho de 2022, no Reino de Marrocos, estima-se que desde 2021 já existiam no mundo mais de 770 milhões de adultos que não tinham sido alfabetizados (UNESCO, 2023). Esse valor corresponde a 12 milhões de pessoas a mais quando comparado aos dados apresentados no 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (reapresentados no Relatório Global Report on Adult Learning and Education – GRALE III), publicado pela Unesco em 2016, que, na época, retratou a existência no mundo de cerca de 758 milhões de adultos, sendo 115 milhões com idades entre 15 e 24 anos que não seriam capazes de ler ou escrever uma simples frase.

No relatório de monitoramento apresentado no GRALE IV (UNESCO, 2020), que proporcionou informações e análise para as discussões da VII CONFINTEA, consta uma análise positiva aos avanços conquistados nos últimos 10 anos para aprendizagem de jovens e adultos, inclusive nos cumprimentos de metas da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), especificamente o ODS IV pelos países que aderiram à pesquisa, mesmo que de forma desigual. Todavia ainda pondera a necessidade de aumentar investimentos financeiros na aprendizagem de jovens e adultos, reduzir os custos de participação e aumentar a conscientização das nações sobre os benefícios da aprendizagem eficaz dos adultos, além de melhorar a coleta e o monitoramento de dados das pesquisas, principalmente para compreender e analisar a situação dos grupos desfavorecidos como adultos com deficiência, idosos, refugiados, migrantes e grupos minoritários (UNESCO, 2020).

Em 2015 foi aprovada na 70ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e o debate sobre educação de adultos está contemplado nessa agenda, pois os líderes mundiais sabem que a educação de adultos tem um papel importante a representar para que a visão de mundo na Agenda 2030 seja realidade (UNESCO, 2016), já que está intrinsecamente ligada ao ODS IV, que é o recurso chave para alcançar os outros 16 objetivos de desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2020).

No entanto, a América Latina vem ocupando um lugar cada vez mais periférico na agenda global de educação. Isso decorre, primeiramente, por causa do empobrecimento da agenda global ao restringir as metas de educação ao acesso à educação primária, sobretudo de grupos mais vulneráveis, dos “pobres entre os mais pobres”, dos quais fazem parte alguns dos países latino-americanos, segundo os organismos internacionais. Em segundo lugar esse lugar “periférico” decorre também da falta de reconhecimento explícito do impacto nefasto das políticas de ajuste fiscal no continente por parte dos organismos internacionais. Tais políticas são reprodutoras de desigualdades sociais, da baixa qualidade

e das limitações de acesso à educação pública na América Latina de alguns grupos, principalmente os mais pobres.

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia 9,6 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade. Nesse contingente de pessoas, entre aqueles que não completaram a Educação Básica, 6,0% eram sem instrução, 28,0% tinham o Ensino Fundamental incompleto, 7,8% tinham o Ensino Fundamental completo e 5,0%, o Ensino Médio incompleto. Os jovens de 18 a 24 anos de idade deveriam estar já no Ensino Superior, caso completassem a educação escolar básica na idade adequada, porém não é o que acontece devido ao abandono ou o fracasso escolar. Conseqüentemente, esses jovens já não frequentam mais a escola ou ainda estão em etapas anteriores da Educação Básica.

Ainda de acordo com os dados da Pnad de 2022, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos foi de 30,4%, percentual próximo ao registrado em 2019. Por sua vez, 20,8% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 10,3% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da Educação Básica. Já 4,1% haviam completado o Ensino Superior e 65,5% não frequentavam a escola. Dos quase 52 milhões de pessoas nessa faixa etária, aproximadamente 18% não completaram o Ensino Médio (IBGE, 2022).

O abandono da escola por jovens de 14 a 29 anos de idade se deu, segundo os dados da Pnad (2022), aos 16 anos de idade (entre 15,3% e 19,3%), havendo também abandono precoce por crianças em idade do Ensino Fundamental (7,2% até os 13 anos e de 7,6% aos 14 anos). A idade de 15 anos, quando o jovem inicia o Ensino Médio, é o marco desse abandono, sendo o percentual quase duplicado em relação ao abandono aos 14 anos. Os motivos desse abandono ou da não frequência à escola são relativos à necessidade de trabalhar para 40,2%. Entre os homens o trabalho é o principal motivo (51,6%), seguido de não ter interesse de estudar (26,9%). Também para as mulheres, o principal motivo foi a necessidade de trabalhar (24,0%), seguido de gravidez (22,4%) e não ter interesse em estudar (21,5%), e 10,3% delas apontaram os trabalhos de cuidado (tarefas domésticas e cuidado de pessoas) (IBGE, 2022).

A não permanência dessas pessoas na escola na idade certa deve-se também a fracassos escolares, causados na maioria das vezes pela renda familiar reduzida pelas desigualdades socioeconômicas, o que leva os filhos à inserção precoce no trabalho (Alberto, 2002). Outro fator que implica a desistência da escola é a falta de preparo da própria escola para acolher esses estudantes, currículos não adequados às suas realidades, além de docentes despreparados para atuarem na modalidade EJA de ensino, tema que será tratado nos capítulos subsequentes deste estudo.

Esse contingente de jovens e adultos fora da escola, mesmo diminuído em relação ao último censo (2019), ainda é preocupante diante dos desafios para cumprir as metas

da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). É importante ressaltar que elevar a escolarização dos jovens é uma forma de combater a expressiva desigualdade educacional do país e do mundo e, conseqüentemente, é uma forma de ampliar sua qualificação profissional e facilitar a inserção no mundo do trabalho.

Nesse contexto de mudanças e de desafios, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido chamada a cumprir quatro funções sociais primordiais: elevar o nível educativo da população adulta que não teve as mesmas oportunidades das novas gerações; ser um espaço de contenção das problemáticas sociais e da diversidade sociocultural recusadas pela educação comum; acolher os migrantes; e por fim promover oportunidades de atualização, qualificação e fruição cultural ao longo da vida, qualquer que seja o nível de escolaridade (Di Pierro, 2008).

A educação de jovens e adultos é um direito de todos e dever do Estado, conforme a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e reafirmado pela LDB, de 1996. Segundo o Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação [CNE] (Brasil, 2000), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem tripla função: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora implica o resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada; a função equalizadora refere-se à perspectiva de exigência de inclusão, tanto no meio social quanto no mundo do trabalho; e a função qualificadora, que se refere à garantia de um saber e de uma educação continuada para toda a vida (Brasil, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como objetivo oferecer a oportunidade de escolarização a pessoas que, por diferentes motivos, não tiveram acesso à Educação Básica na idade apropriada ou não a concluíram. No Brasil, ela é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabelece que ela deve ser organizada em etapas e ciclos, de acordo com as características e necessidades dos alunos.

A Declaração de Hamburgo/1997 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1999) é clara quanto aos objetivos das pessoas procuram a EJA: elas buscam nessa modalidade de ensino desenvolver suas capacidades, enriquecer seus conhecimentos e melhorar suas competências técnicas ou profissionais, seja pelos processos de aprendizagem formais ou não formais. Segundo Bittencourt (2013), o que se pretende com a EJA é formação humana na e para a vida e não apenas de qualificação para o mercado de trabalho. Também Freire (1987) vê a educação com o objetivo de formação da cidadania, como continuação dessa educação ao longo da vida e não apenas para atender ao mercado, mas promover a integração entre educação e formação profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Com a Constituição Federal de 1988 é que surgem as políticas mais expressivas para a educação de jovens e adultos

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (CF, 1988, Art. 208).

A LDB (1996) define mais claramente a EJA: “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (LDB, 1996, Art. 37), mas somente nos anos de 2002 a 2006 foram tomadas iniciativas mais enfáticas para a EJA em relação aos anos anteriores. Foram criados três programas voltados especificamente para esse público: o Projeto Escola de Fábrica, em 2005, que oferece cursos de formação profissional para jovens de 15 e 21 anos; o ProJovem, também em 2005, voltado aos jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o Ensino Fundamental nem tenham vínculo formal de trabalho; e o PROEJA, em 2006, voltado à educação de nível médio integrado à formação profissional.

O PROEJA, instituído pelo Governo Federal, através do Decreto 5.840, em 13 de julho de 2006, é uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização à educação geral, visando à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do Ensino Médio, conforme o artigo abaixo

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

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

O público-alvo deste programa são jovens e adultos excluídos da Educação Básica, pobres de renda, que foram obrigados a deixar a escola na idade regular por motivos diversos (trabalhar para ajudar na renda familiar, entre outros). Quem procura o PROEJA para dar continuidade aos estudos são jovens de 18 anos ou mais e adultos, de baixa escolaridade, sem o Ensino Médio ou com ele incompleto. O objetivo dessa modalidade é resgatar jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio e reinseri-los no sistema escolar e, ao mesmo tempo, lhes possibilitar o acesso à formação profissional técnica, visando a uma formação geral, ou seja, à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do Ensino Médio.

No ano de 2007, em cumprimento ao Decreto 5.840, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – na época Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFET/MT – começou a ofertar cursos na modalidade PROEJA. No campus que hoje se denomina campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva foram oferecidos três cursos: Edificações, Refrigeração e Ar Condicionado e Eletrotécnica.

De acordo com os dados sociodemográficos da pesquisa de Santos (2013), os alunos do PROEJA do campus acima mencionado faziam parte de um grupo significativo da população brasileira que recebia entre 1 e 2 salários mínimos, com 3 a 5 pessoas por família, que deixaram de estudar na faixa de 15 a 16 anos, contabilizando um percentual de 84% da amostra pesquisada que deixaram de frequentar a escola na idade certa, por necessidade de ajudar no sustento da família. Por necessidade de qualificação profissional, 86,1% da amostra pesquisada estavam tentando se adequar às exigências do mundo do trabalho através do PROEJA (Santos, 2013).

O PROEJA no campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva teve sua última turma ingressante em 2014. Quando questionados sobre a não oferta em anos subsequentes, os gestores/coordenadores dos departamentos que ofereciam esses cursos alegaram falta de demanda que justificasse sua continuação. No entanto, os cursos no Pós-Médio (Subsequente) em Edificações e Eletrotécnica são ofertados até o presente momento, o que comprova que existe demanda nessas áreas, já que o perfil desses sujeitos muito se aproxima dos que procuram o PROEJA. Em vista dessa situação contraditória, surgiu o interesse em se investigar essa temática e verificar o que causou o fracasso do programa PROEJA nesse campus, culminando no seu fechamento.

Entre 2010 e 2015, três estudos de doutoramento foram feitos sobre o PROEJA no IFMT. Em todos eles, os dados apontam que o PROEJA: é um programa que tem grande alcance social, promove a recuperação da escolaridade, a qualificação profissional e a inserção no mundo do trabalho; como política pública educacional mostrou-se efetivo na garantia de cidadania (Bittencourt, 2013; Santos, 2013). Diante desses dados, percebeu-se a necessidade de se fazer um estudo mais detalhado sobre o que aconteceu na operacionalização do PROEJA no referido campus e em outros campi que tiveram o mesmo problema.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo entender essa operacionalização a fim de contribuir para as políticas públicas educacionais para esse segmento específico, em prol do desenvolvimento democrático vinculando educação e transformação do ser humano. Em vista disso, pretendeu-se: analisar a concepção da EJA sob a ótica do docente, do discente e do gestor para propor cursos de formação (docentes e gestores); identificar as deficiências do PROEJA no IFMT que contribuíram/contribuem para a evasão ou o fracasso escolar; analisar o significado da educação sob a ótica dos discentes que buscam cursos de EJA; identificar os campi do IFMT que ainda oferecem cursos de EJA e respectivas áreas de formação; buscar saber se os egressos foram inseridos no mundo do trabalho com a formação em EJA.

Em relação à coleta dos dados, foram utilizados vários procedimentos: contato com as secretarias e/ou coordenações dos cursos de vários campi do IFMT, via e-mail, telefone e/ou solicitação via ofício em relação aos documentos da instituição referentes ao PROEJA, como: Projeto Político Pedagógico – PPC dos cursos; matrizes curriculares; listas de alunos

egressos, desistentes e cursando; busca ativa via e-mail, telefone, redes sociais, amigos/ conhecidos desses discentes para responderem a um questionário sobre sua formação no programa. Quanto aos documentos oficiais do MEC, a busca foi feita basicamente pela internet, especificamente nos portais www.mec.gov.br. Além desses recursos, também se recorreu ao portal www.planalto.gov.br, aos sites de busca Google, Google Acadêmico para acessar leis, decretos e demais documentos oficiais usados para embasar esta pesquisa.

Nos capítulos 1, 2 e 3 são apresentados os recortes das três teses de doutoramento que nos serviram de apoio para analisar o impacto social do PROEJA no IFMT desde a sua implantação em 2007 até 2023, ano da pesquisa atual.

No primeiro capítulo, *A formação em PROEJA/IFMT para os jovens do campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva (2007 a 2013)*, são apresentados recortes da tese de Bittencourt (2013), em que os jovens participantes de sua pesquisa se posicionaram diante de sua formação em cursos de PROEJA no IFMT. Dessa tese as categorias apresentadas versam sobre o Alcance social, os Motivos do retorno à escola, a Inserção no mundo do trabalho e a Efetivação da cidadania.

No segundo capítulo, intitulado *A operacionalização do PROEJA/IFMT – campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva na perspectiva de docentes e discentes*, apresentam-se dados referentes à tese de Santos (2013), que analisa a operacionalização do PROEJA/IFMT no mesmo campus – Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva, entre os anos de 2007 a 2012, em relação às categorias Contextualização, Flexibilização, Currículo e Capacitação dos docentes.

O terceiro capítulo, *A Oferta do PROEJA no IFMT: Da Gênese até o ano de 2015*, apresenta a tese relativa à oferta do PROEJA no IFMT (Stering, 2015), de modo a evidenciar as tramas que perpassam as tessituras que envolveram desde a gênese do programa na instituição, até o ano de 2015, na perspectiva da política, dos fatos e das possibilidades.

O quarto capítulo, intitulado *As vozes dos discentes do PROEJA do IFMT/2023* (Melo; Castilho; Bittencourt, 2023), apresenta e analisa os dados atuais gerados no ano de 2023, a partir de questionários aplicados aos discentes nas categorias Cursando, Desistentes e Egressos. Esses dados foram viabilizados por meio da execução do Projeto de Pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos: desafios contemporâneos”, edital 53-2022/2023/IFMT.

Em seguida foram realizadas as considerações finais.

A FORMAÇÃO EM PROEJA/IFMT PARA OS JOVENS DO CAMPUS CUIABÁ - CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA (2007 A 2013)

Nadir de Fátima Borges Bittencourt

Entre os anos de 2010 a 2015 foram desenvolvidas três pesquisas de doutoramento sobre o PROEJA no IFMT que serviram de referências na presente pesquisa, e todas elas revelaram que essa modalidade de ensino era muito importante para o público que a procurava. Uma dessas pesquisas teve como participantes apenas os jovens que ali estudavam ou estudaram (egressos e cursando); a segunda, além de ter discentes participantes, focou também nos docentes que ministravam aulas naquele momento; e a terceira analisou os discursos dos gestores.

Neste capítulo, são apresentadas algumas considerações da primeira tese analisada para depois serem comparadas com as vozes da pesquisa atual/2023¹.

Os participantes dessa pesquisa de doutoramento foram 10 jovens/alunos do PROEJA do IFMT, campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, de 20 até 30 anos, tanto ingressantes quanto egressos. Desde 2007 esse campus oferecia três cursos na modalidade PROEJA: Técnico em Edificações, Eletrotécnica e Refrigeração e Ar Condicionado. A escolha de dois tipos de participantes, ingressantes e egressos, justificou-se pelas diferentes expectativas diante da volta à escola, tendo em vista que os egressos já haviam passado pela experiência da formação e os ingressantes estavam passando pelo processo. O critério para participação é que estivessem regularmente matriculados, os ingressantes, e que tivessem concluído o curso na mesma instituição, os egressos.

Eram jovens trabalhadores, com baixa escolaridade, a maioria não havia começado o Ensino Médio e alguns não haviam concluído esse nível de ensino básico. Assim como a maioria dos que procuram um curso de EJA, esses jovens estavam quase todos casados, com filhos e eram arrimo da família. A interrupção dos estudos se deu, na maioria dos casos, motivados pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família ou para satisfazer suas próprias necessidades materiais.

Dessa pesquisa, de cunho qualitativo, foram apontados nas categorias empíricas Alcance social, Motivos do retorno à escola, Inserção no mundo do trabalho e Efetivação da cidadania alguns fatores que contribuíram para a inclusão ou exclusão de estudantes dessa modalidade de ensino e que são expostas neste capítulo.

Segundo Bittencourt (2013), o PROEJA do IFMT teve grande alcance social, confirmado pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados na época, que nos apontaram

¹ BITTENCOURT, Nadir de Fátima Borges. **O significado da formação e inserção no mundo do trabalho para jovens do PROEJA**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

que buscavam naquele programa a elevação ou a recuperação da escolaridade perdida, em consonância com Freire (1987), Moura (2005) e Paiva (2006) e o que preconizam a CF (1988) e a LDB (1996) em relação à educação de jovens e adultos: assegurar aos que não puderam completar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas.

Os repertórios interpretativos² dos discentes entrevistados na pesquisa de Bittencourt (2013) apresentam o alcance social do PROEJA com o sentido de: poder aprimorar ou terminar o Ensino Médio; terminar os estudos; para aqueles que não estavam estudando; justamente para a pessoa ter novas oportunidades; para conclusão do segundo grau; para as pessoas que não terminaram; para muitas pessoas que não tinham muito estudo; poder aumentar um pouco o currículo; para quem achava que não tinha mais nada a fazer na vida; oportunidade dada a pessoas que ficaram muito tempo sem estudar; oportunidade de poder crescer; uma porta aberta.

Esses jovens confirmam o vínculo entre educação e transformação para a cidadania. O sentido atribuído pelos participantes ao alcance social do PROEJA confirma a função reparadora da EJA: resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada. A Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) trata a educação como sendo consequência do exercício da cidadania, podendo modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. Esse significado foi confirmado pelos jovens nas entrevistas sobre o PROEJA. Foi bastante recorrente por parte deles a indicação de cursos do PROEJA a amigos e familiares que estavam sem estudar, como pode ser comprovado por esse jovem quando diz: “já cheguei a recomendar, recomendo a todos os meus amigos principalmente para aqueles que não estão estudando, recomendo o PROEJA [...]” (Bittencourt, 2013, p 149).

Nesse sentido, tem-se respaldo no Documento Base do PROEJA (2007), segundo o qual a finalidade do programa é: oferecer uma educação voltada para a formação da pessoa, para o desenvolvimento pleno e para seu aprimoramento profissional que lhe permita exercer com autonomia seu papel de cidadão.

Stering (2015), em sua tese de doutorado também sobre o PROEJA do IFMT, traz considerações importantes sobre esse programa

o Proeja, na perspectiva do desafio político nas distintas esferas da administração pública, se configura como uma oportunidade de anulação das experiências de assistencialismo, descontinuidade, fragmentação e de ações parciais, particularidades há muito tempo notadas na Educação de Jovens e Adultos e também na Educação Profissional e Tecnológica. Na mesma medida, se constitui em desafio pedagógico, uma vez que visa a superação do dualismo na educação. Representa, assim, a possibilidade de um novo caminho profícuo, no qual homens e mulheres, atores sociais historicamente deixados à margem se colocam no exercício de dizer seu mundo e ao mesmo tempo interferir nele (Stering, 2015, p.177-178).

2 Repertórios interpretativos equivalem às falas dos entrevistados que serviram de suporte para análise.

O PROEJA, ainda de acordo com Sterling (2015, p.176), tem por objetivo garantir para essa classe trabalhadora o aumento de escolarização como forma de “inserir-los no mercado de trabalho por meio da formação técnica, a fim de possibilitar não só sua sobrevivência, mas também ascensão econômica e social, a partir de uma ‘perspectiva de desenvolvimento e justiça social’”, como inscrito no Documento Base (Brasil, 2007).

Outra categoria analisada na pesquisa de Bittencourt (2013) foi o Motivo do retorno à escola. A maioria dos jovens entrevistados respondeu que tiveram que abandonar os estudos por motivos financeiros, muitos começaram a trabalhar para ajudar no sustento da família ou a sustentar a si próprios e não era possível conciliar trabalho e estudos. Sabe-se que para alguns a juventude ou mesmo a infância é interrompida em razão do trabalho, fato já apontado por Alberto (2002), quando trata do trabalho precoce. Nem todos vivem a juventude ou infância do mesmo modo, as responsabilidades da vida adulta são compartilhadas com os filhos, que são obrigados a abandonar os estudos para trabalhar.

Bourdieu (1983/2003), *apud* Bittencourt (2013), aponta características diversificadas quando se comparam jovens de diferentes camadas sociais. Enquanto uns estão experimentando a juventude, outros já estão no mercado de trabalho em busca de sobrevivência, o que pôde ser constatado nas entrevistas com os jovens participantes da pesquisa de Bittencourt (2013).

O desejo de melhorar de vida, de ascender profissionalmente ou ter uma qualificação profissional foram os principais motivos que levaram esses jovens a retornarem à escola, corroborando as palavras de Carrano (2007), que aponta que a presença de jovens na EJA expressa que a educação faz parte de seus projetos de vida, assim como o trabalho (Bittencourt, 2013). Pode-se perceber claramente isso nas palavras de um jovem quando disse

porque hoje a exigência do mercado de trabalho é por pessoas qualificadas, então se você não estuda, por mais que você seja um bom profissional você não consegue arrumar um bom trabalho, um bom salário, então por causa dessas exigências mesmo e também por uma perspectiva de futuro (Bittencourt, 2013, p. 102).

Essa busca pela educação como um direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional está preconizada em vários documentos oficiais: na CF (1988), na LDB (1996) e no Decreto 5.840 (2006).

Ao buscarem essa escolarização e qualificação, esses jovens se dão conta de que o mercado exige profissionais não apenas qualificados, mas também escolarizados, por isso a volta à escola é um fator importante em suas vidas. Isso confirma o que Freire (1987) dizia sobre o sujeito ser integrado à sociedade e não excluído, marginalizado. Eles são também conscientes de que a inserção ou permanência no mercado é um desafio, por isso procuram recuperar o “tempo perdido” através do PROEJA, como bem disse um jovem

entrevistado: “então se você não estuda, por mais que você seja um bom profissional você não consegue arrumar um bom trabalho” (Bittencourt, 2013, p.102).

Nesse sentido, os jovens entrevistados buscaram no PROEJA o direito que lhes foi negado anteriormente, o acesso à Educação Básica, a continuação dos estudos e também a oportunidade de qualificação profissional, além de melhores condições de vida, como bem apontou um jovem na sua fala: encontrar um salário compatível com as necessidades. Portanto, a escola e o trabalho são projetos que estavam presentes na vida desses jovens. Essa busca de mudança para melhor está inscrita no Documento Base do PROEJA, ou seja, a formação humana que permita ao cidadão compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida (Brasil, 2007).

Além das categorias mencionadas acima, a Inserção no mundo do trabalho foi levantada a partir das práticas discursivas dos jovens participantes da pesquisa de Bittencourt (2013). A recuperação da escolaridade e a qualificação profissional visam também à inserção no mundo do trabalho. Mesmo trabalhando à época da entrevista, todos almejavam ser inseridos em melhores postos de trabalho, com salários compatíveis, e viram no PROEJA uma oportunidade, como bem ilustra a fala abaixo

um curso técnico abria muitas portas; pediram a carteira de trabalho para aumentar o salário e também colocar na profissão correta; A expectativa era concluir o segundo grau e ter uma formação, né, pra ter uma perspectiva, né, que eu não tava tendo, melhoria de qualidade de vida, de renda, né? (Bittencourt, 2013, p.177).

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

Todavia esses jovens não queriam apenas um trabalho, queriam também ser profissionais competentes e reconhecidos no mercado. Para Vygotsky (2001) o trabalho assume papel fundamental, pois através dele o homem adquire o reflexo consciente da realidade. A educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica nas relações sociais, ou seja, trabalho e escola estão interligados. Essa interligação pode ser constatada quando os jovens entrevistados creditaram à sua formação as oportunidades que surgiram no mundo do trabalho depois do curso de PROEJA: contribuiu cem por cento para ele ter uma profissão; a expectativa era concluir o segundo grau e ter uma formação; para ter uma perspectiva de melhoria de qualidade de vida e de renda. Outro reconhece que o PROEJA lhe proporcionou qualificação e lhe abriu as portas para o mercado de trabalho na área do curso que fazia

mas depois que eu comecei a estudar, outras portas se abriram, melhores laboratórios para você poder trabalhar, um conhecimento melhor enquanto você tem uma perspectiva de um salário melhor, uma perspectiva de condições de trabalho melhor. Então é visando isso que eu acho que o curso melhorou muito a parte pessoal na minha vida e uma parte profissional também (Bittencourt, 2013, p. 105).

Segundo Sposito (2005) e Dayrell (2007), escola e trabalho não são excludentes, esses jovens trabalhavam antes e conseguiram conciliar trabalho e estudo. Carrano (2007) chama a atenção para a presença de jovens em programas de EJA, comprovando que a escola também faz parte de seus projetos de vida, ao lado do trabalho. Os jovens que procuram a EJA, além da busca da escolarização, retornam também para satisfazer suas necessidades materiais e buscam isso através do trabalho.

Segundo Stering (2015, p. 24) “há de se preparar técnicos para que tenham alguns diferenciais, como a criticidade de pensamento e a capacidade de iniciativa [...]”, não apenas para execução de ordens, simplesmente, mas como parte do “[...] processo produtivo de forma proativa”. Para isso deve haver por parte da escola uma preocupação em proporcionar uma formação de um “alicerce sólido para a construção da cidadania do indivíduo, incluindo a questão da consciência política, social e, acima de tudo, tornando-o capaz de ter um posicionamento ético”.

A LDB (1996) reconhece a necessidade da vinculação da educação ao mundo do trabalho, já que o objetivo da educação é propiciar ao cidadão condições de participar ativamente na vida produtiva do país. Nesse sentido, o PROEJA cumpre seu papel, ao articular educação de jovens e adultos com a educação profissional.

A última categoria analisada da pesquisa de Bittencourt (2013) foi a Efetivação da cidadania, e seus dados constataram que a educação tardia pode, sim, contribuir para a efetivação da cidadania. Além da recuperação da escolaridade e da qualificação profissional, o PROEJA proporcionou a esses jovens algo mais. Muitos continuaram os estudos, alguns ingressaram em cursos superiores, enquanto outros almejavam prosseguirem.

De acordo com o Decreto nº 5.840 (2006), que criou o PROEJA, esse programa tem como um dos fundamentos principais a integração entre educação e formação profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Também se encontra respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 2009, segundo os quais a escola deve possibilitar aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Nessa mesma direção, a Declaração de Hamburgo, de 1997, aponta que a educação de jovens e adultos deve propiciar oportunidades para a efetivação da cidadania e participação na sociedade (UNESCO, 1999).

O acesso à educação oferecido pelo PROEJA é evidente nas práticas discursivas desses jovens, pois promove o direito à educação ao oferecer uma segunda chance, capacitando-os para uma participação mais plena na sociedade. Ao combinar a formação técnica e profissional e Educação Básica, conforme prevê o Documento Base (2007), o

PROEJA desenvolve cidadãos com competências diversas, seja mais aptos para o mundo do trabalho, seja para interagir de maneira mais consciente na sociedade.

A educação via PROEJA não deve se limitar a aspectos meramente técnicos, mas deve oferecer uma reflexão crítica e a capacidade de compreender e participar ativamente das questões sociais, tornando-os cidadãos engajados sobre questões que afetam sua comunidade e seu país.

O Documento Base do PROEJA explicita que a formação humana não é apenas de qualificação para o mercado de trabalho, mas para a vida (MEC, 2007). Também Freire (1987) aponta que a educação tem o objetivo de formação da cidadania. Nesse sentido, muito contribuiu o PROEJA, que foi apontado pela maioria dos jovens como uma possibilidade de ingressarem em uma universidade, o que antes era considerado inacessível, como se pode perceber pelas seguintes práticas discursivas

antes não tinha oportunidade nenhuma, foi o PROEJA que encaminhou, que deu essa oportunidade; uma retomada de futuro muito boa, como uma grande alavanca; justamente pelo leque de opções; ser um pai com educação melhor: segunda chance de ser alguém (Bittencourt, 2013, p. 107 e 180).

Essas práticas discursivas reforçam o pensamento de Freire (1987), que vê a educação de jovens e adultos como formadora de cidadania, o que é também apontado pelo Parecer nº 11 (CNE/CEB, 2000) como sendo um resgate de uma oportunidade negada e com as três funções da educação de jovens e adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. Também a CF (1988) aponta como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Bittencourt (2013), os jovens viram no PROEJA uma oportunidade de alcançar novos horizontes, recuperando a escolaridade, se qualificando e tendo oportunidades de continuar os estudos em nível superior. Segundo eles, antes do PROEJA a possibilidade de ingressar em uma universidade era remota, mas depois do curso isso foi possível, como se pode perceber pelas práticas discursivas de um deles: “antes não tinha oportunidade nenhuma, foi o PROEJA que encaminhou, que deu essa oportunidade” (Bittencourt, 2013, p. 107), por isso esse programa significou muito para ele nesse sentido. O retorno à escola despertou nesses jovens o interesse em continuar os estudos, o contato com os colegas, com os professores, enfim, com o saber, despertou neles o desejo de ir mais além do Ensino Médio.

Além da busca por um curso superior, esses jovens entrevistados viram no PROEJA algo mais para o futuro, uma “retomada de futuro muito boa, como uma grande alavanca” (Bittencourt, 2013, p. 105), ou seja, oportunidades que não tinham antes. Para eles, voltar a estudar foi muito significativo “justamente pelo leque de opções” que encontrou no PROEJA (Bittencourt, 2013, p. 180). Na abordagem histórico-cultural, de acordo com Vygotsky (1934/2007), o desenvolvimento do sujeito tem estreita relação com seu aprendizado,

com as interações sociais. Ao ingressarem em um curso de PROEJA, esses jovens se apropriam da cultura no espaço escolar, o que desperta a sua consciência como sujeitos merecedores de direitos negados no passado.

Ao possibilitar que essas pessoas obtenham ou aprimorem sua qualificação profissional, o PROEJA contribui para a inclusão social, pois dá oportunidades para que elas, muitas vezes marginalizadas e excluídas de oportunidades, possam ter aquilo que lhes foi negado anteriormente, contribuindo, dessa forma, para a redução das desigualdades.

No capítulo seguinte, são apresentados alguns recortes da segunda tese analisada sobre a operacionalização do PROEJA/IFMT – campus – Cel. Octayde Jorge da Silva entre os anos de 2007 a 2012.

A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROEJA/IFMT CAMPUS CUIABÁ - CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DISCENTES

Antonio Cezar da Costa Santos

Nadir de Fátima Borges Bittencourt

A segunda tese utilizada¹ nesta pesquisa, de cunho quantitativo, tinha como pressupostos acerca do PROEJA: essa modalidade de ensino asseguraria a permanência e o êxito dos alunos? Possibilitaria o acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral? Garantiria ferramentas para inclusão social e cidadania?

Os participantes da amostra dessa pesquisa foram professores e alunos de cursos na modalidade PROEJA ofertados pelo IFMT, campus – Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva na época da coleta de dados: Edificações, Eletrotécnica, Refrigeração e Ar Condicionado. Dos 60 docentes que ministravam aulas nessa modalidade 58 se dispuseram a participar da pesquisa e 116 discentes de um total de 200. A coleta dos dados foi feita através de questionário, com questões fechadas versando sobre evasão escolar, além das categorias Contextualização, Flexibilização, Currículo e Capacitação dos docentes.

Um dos motivos que levaram o pesquisador a investigar a temática EJA no IFMT foi a grande evasão constatada no campus em que atuava como docente na modalidade PROEJA. À época da sua coleta de dados, o pesquisador apurou que a evasão nos cursos de PROEJA no campus pesquisado foi estimada em torno de 76%, porcentagem extremamente alta e preocupante para um programa que tem por objetivo a inclusão social.

A partir dos dados fornecidos pela instituição sobre as evasões e as respostas obtidas pelos questionários aplicados, buscou-se na pesquisa quantitativa apontar as situações que poderiam ocasioná-las. De acordo com os discentes, uma situação que provocou evasão foi a falta de contextualização e para os docentes a não flexibilização, os currículos não adequados e a falta de capacitação dos docentes (Santos, 2013).

Em relação à categoria Contextualização, Santos (2013) afirma que contextualizar significa situar o conteúdo no tempo e no espaço de vivência dos alunos, com instrumentos que os aproximem dos conhecimentos científicos, ou seja, fazendo uma aprendizagem mais significativa. Pelas respostas dos discentes pesquisados, se houvesse contextualização e mais prática, o aprendizado seria melhor e evitaria a evasão (Santos, 2013).

A contextualização é um dos princípios pedagógicos que articula os conhecimentos

1 SANTOS, Antonio Cezar da Costa. **Métodos de ensino de ciências e tecnologias para alunos do Proeja**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

teóricos com os conhecimentos de vida, com as experiências pessoais, sociais e culturais trazidas do mundo lá fora e que tornam o aprendizado mais significativo, uma vez que não despreza o que o aluno já sabe. De acordo com Santos (2013), a falta de contextualização pode levar o aluno a se excluir de novo, não pela necessidade de trabalho, mas pelo próprio sistema escolar que deveria acolhê-lo e estimular o exercício da cidadania e a inclusão profissional. Segundo o autor, a contextualização de quaisquer áreas do conhecimento é fundamental para estimular a apropriação do conteúdo, relacionando teoria e prática.

Moll (2010) defende uma pedagogia inclusiva e participativa, ou seja, as escolas precisam adotar uma pedagogia que seja centrada no aluno e leve em consideração suas experiências e conhecimentos prévios. Isso pode ser feito pela contextualização, de forma a apresentar aos estudantes conteúdos que sejam da sua realidade e não descontextualizados.

Segundo Santos (2013), as respostas ao questionário sobre contextualização foram expressivas quando apontaram que, se houvesse mais contextualização e muita prática, certamente o aprendizado e rendimento escolar seriam muito melhores, o que estimularia a permanência no curso. Pontua o autor que há quatro maneiras de se fazer a contextualização de um conteúdo: através de visitas técnicas em que se faz a interação entre os conteúdos vistos em sala e a prática; aulas teóricas expositivas para aquisição de conteúdos teóricos; uso de laboratórios para a prática dos conteúdos teóricos; ferramentas de programas de computação.

O IFMT, de acordo com Santos (2013), é uma instituição que oferece uma educação geral integrada à educação profissional e como tal deve possibilitar uma formação de qualidade, o que passa pela contextualização dos conteúdos aprendidos em sala de aulas e/ou laboratórios. Os conteúdos teóricos têm a sua inegável importância na formação dos conceitos de ciências e abstrações dos fenômenos, entretanto devem ser sempre contextualizados para que o aprendizado seja significativo.

Em relação à categoria Não flexibilização, apontada como fator de evasão pelos docentes entrevistados, os cursos de PROEJA deveriam ser flexíveis conciliando trabalho e escola (Santos, 2013), pois a maioria desses alunos não pode deixar de trabalhar para estudar. Horários flexíveis evitariam que eles evadissem e fossem novamente excluídos do sistema escolar.

Em sua pesquisa, Santos (2013) apontou que 96,6% dos professores da amostra estudada responderam que não participaram do planejamento da implantação do PROEJA no IFMT, em 2007. Desta forma, pode-se concluir que os docentes que atuavam nessa modalidade de ensino o faziam sem o conhecimento das especificidades que esse programa requer. O público de EJA não tem as mesmas características do público de Ensino Médio. Segundo Moll (2010), são muitos os desafios de se ensinar para o público de EJA, devendo-se considerar a diversidade desses sujeitos, suas necessidades diversas, o que exige uma abordagem pedagógica diferenciada. Os dados de Santos (2013) revelaram que muitos

docentes desconheciam ou conheciam pouco o Decreto 5.840/2006, que criou PROEJA.

Quanto à duração dos cursos (três anos) que eram oferecidos no campus *locus* da pesquisa, não houve um posicionamento definido entre os docentes, sinalizando com essa indecisão que desconheciam a realidade desse público. Para quem já ficou anos fora da escola, a não flexibilização do tempo pode ser tornar um empecilho para que eles continuem a estudar. Certo que há uma carga horária mínima exigida pelo MEC para os cursos de PROEJA (2400 horas), mas não há exigência de que essas horas sejam cumpridas rigorosamente em sala de aula, podendo ser complementadas com atividades extracurriculares, entretanto isso não acontecia nos cursos ofertados pelo campus pesquisado.

Mesmo não conhecendo com profundidade o programa PROEJA, os docentes apontaram que a opção de flexibilizar o percurso do aluno era o melhor caminho para conciliar o trabalho com as exigências da escola (Santos, 2013), porém não era o que acontecia efetivamente. Frigotto (2007), *apud* Santos (2013), alega que o ensino com seriação rígida e sem flexibilização não condiz com as finalidades da escola quando oferta o PROEJA à comunidade.

A flexibilização na educação de adultos refere-se a uma abordagem que busca adaptar o processo educativo para atender às necessidades específicas desse público. Os jovens e adultos que procuram cursos de EJA frequentemente têm responsabilidades, compromissos de trabalho e vida familiar, experiências anteriores variadas e estilos de aprendizagem individuais. Portanto, flexibilizar o processo educativo seria usar mecanismos para tornar a educação mais acessível e adequada para esse público.

Stering (2015) constatou em sua pesquisa que uma das limitações observadas na execução dos cursos na modalidade PROEJA/IFMT em dois campi pesquisados foi a obrigatoriedade de seguir o calendário civil, caso de estudantes que são pescadores e/ou agricultores. Se houvesse a flexibilização do tempo, talvez fosse resolvido esse problema.

A flexibilização compreende não apenas o tempo, mas também os espaços em que podem ocorrer as aulas. Não podendo os alunos irem até a escola, por que não a escola ir até eles? Nas associações de bairros, nas comunidades periféricas, no campo, nos sistemas prisionais, entre outros espaços. A flexibilização possibilita, a partir de forma híbrida, favorecer esse público que não pode se deslocar o tempo todo para a unidade escolar oficial.

A flexibilização também compreende ajustar ou adaptar o currículo para atender às necessidades específicas dos alunos, levando em consideração suas habilidades, interesses e situações individuais. Os alunos de EJA têm um ritmo diferenciado dos demais alunos, por isso a flexibilização permite que o processo educativo seja mais personalizado, garantindo uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, tem-se hoje a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui, no seu Art. 1º, a flexibilização nos cursos de educação de jovens e adultos:

VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado.

Segundo Santos (2013), os professores participantes de sua pesquisa concordaram que a opção de flexibilizar o percurso do aluno no curso seria o melhor caminho para atender às suas especificidades, como conciliar trabalho e estudos. Dessa forma, ele mesmo administraria seu tempo, conforme suas necessidades.

Também podem ser flexibilizados os métodos de ensino, como aulas expositivas, aulas práticas, acompanhamento individual, pedagogia de projetos, entre outros que podem auxiliar na aprendizagem. A adoção de uma avaliação flexível, ou seja, adoção de estratégias que levem em consideração as competências e habilidades que esses sujeitos trazem de suas experiências de vida podem fazer a diferença no aprendizado. Outra forma de flexibilização é oferecer orientação e apoio individualizado, uma vez que esses jovens e adultos têm seus tempos e modos de aprender diferenciados de outros estudantes.

Outro fator que contribui para a evasão dos alunos de EJA, de acordo com a pesquisa de Santos (2013), foi o Currículo. Os docentes que compuseram sua amostra foram enfáticos ao discordarem quando lhes perguntaram se o currículo do PROEJA poderia ser o mesmo do Ensino Médio, já que também é integrado à formação profissional. Para Machado (2006) e Santos (2006), o currículo para os cursos nessa modalidade deve ser construído levando-se em conta as especificidades desse público, integrado à sua realidade e necessidade, caso contrário a evasão pode ser esperada.

Para Frigotto (2010), um currículo não integrado, em que o trabalho não é considerado como um princípio educativo valorizando o saber dos sujeitos, pode levar ao fracasso. Corroborando Frigotto, os docentes participantes da pesquisa de Santos (2013), quando questionados sobre o currículo no PROEJA, responderam que as matrizes e as ementas não eram adequadas para esse público, razão pela qual enfrentaram muitas dificuldades com a aprendizagem dos alunos.

Também Stering (2015, p. 56) pontua que

Os acontecimentos do cotidiano, as propostas e políticas governamentais se caracterizam como conteúdos que devem fazer parte do currículo escolar, portanto, se faz importante que o discente perceba as tramas e complexidades em que são produzidas as políticas públicas e suas determinações.

Em relação às respostas dos discentes, ficou evidenciado que havia docentes mais preocupados em cumprir o programa, já que estava no currículo, às vezes “caminhando mais rápido com os conteúdos” (Santos, 2013, p. 118), o que dificultava o acompanhamento do curso em função de suas individualidades e de seus tempos para assimilarem os conteúdos. Nesse sentido, seria importante a flexibilização do currículo para que os alunos

possam internalizar o que foi ensinado. O que se espera dos currículos para a modalidade EJA é que eles possam atender com eficácia e eficiência às especificidades desse público para que se tenha um aprendizado mais significativo, já que estarão atrelados às suas experiências de vida e aos seus conhecimentos de mundo.

O currículo construído para o PROEJA não pode ser uma reprodução do ensino regular, com os mesmos conteúdos e a mesma organização (Santos, 2013), pois as necessidades não são as mesmas, os tempos e os espaços não são os mesmos. As pessoas que procuram cursos de EJA trazem conhecimentos de mundo diferentes dos jovens que têm acesso à escolarização em idade regular. Muitas vezes os conteúdos ministrados para os alunos de EJA não lhes interessam, pois são vazios de significados. Para Machado (2006), a criação de currículos específicos para o PROEJA ainda constitui um grande desafio.

Nesse sentido, tem-se também as palavras de Vasconcelos (2011), segundo o qual devem ser levados em conta, na construção do currículo para a modalidade EJA, os aspectos da educação profissional articulados entre as diversas dimensões da formação humana, pois a atividade humana é um princípio educativo a serviço do desenvolvimento individual e coletivo.

Para Sousa, Dantas e Conceição (2021, p. 327), quando o currículo é construído para as classes hegemônicas e transmitem o capital cultural dessas classes, “torna-se mais natural que os filhos das classes favorecidas economicamente se reconheçam nessa educação e nesse currículo”. Entretanto as classes populares não se reconhecem nessa educação nem nesse currículo, já que são estranhos ao seu cotidiano. A questão que se coloca não é que deva existir um currículo excludente, mas que possa contemplar também essas classes mais desfavorecidas.

Currículos adequados para os sujeitos da educação de jovens e adultos, de acordo com Sousa, Dantas e Conceição (2021, p. 336), podem ser um dos caminhos para que as experiências desses sujeitos possam ajudar a “construir os saberes que os instrumentalizem para a inserção qualificada no mundo do trabalho, fator preponderante para afirmação das suas dignidades e produção material de suas vidas”. Podem também ser instrumentos de “[...] conscientização dos sujeitos acerca de si mesmos e dos processos históricos, sociais e políticos que concorrem para que o seu território se configure do modo que é”.

A última categoria analisada na pesquisa de Santos (2013) é Capacitação dos docentes. Segundo Freire (1987), os professores precisam ter conhecimento sobre esse tipo de educação, ou seja, ele chama a atenção sobre a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz da vida para a escola, já que ele é um sujeito histórico-social. Esses sujeitos, quando retornam à escola, trazem suas experiências de vida que não devem ser ignoradas por quem atua no programa EJA.

De acordo com Santos (2013), os docentes participantes de sua pesquisa afirmaram que deveriam ser capacitados antes de iniciarem o trabalho em sala de aula, já que o

programa naquela época ainda era novo na rede federal de educação. Essa necessidade de capacitação está inscrita no Documento Base do MEC (2007) e também recomendada por Machado (2006), Ferreira (2011) e Freire (1999), que acentuam a necessidade de capacitação dos professores para atuarem em cursos de EJA, pois atende a um público diferenciado. No entanto não foi o que aconteceu, a maior parte dos professores do campus pesquisado não teve nenhuma formação especial antes de assumirem aulas nessa modalidade. Dos que fizeram cursos de capacitação, boa parte não atuou em sala de aula do PROEJA.

Segundo um discente participante da pesquisa de Bittencourt (2013, p. 155), “os professores não estavam preparados para trabalharem com esse tipo de aluno, ou seja, já ‘ultrapassados’ da idade”. Outra discente diz que “alguns professores não se importavam com eles, com seu aprendizado, queriam que eles já chegassem à escola sabendo” (*ibid.* p.158). Uma terceira acrescenta que “alguns estavam ali apenas por causa do dinheiro” (*ibid.* p.158). Também apontaram que o fato de muitos professores não terem qualificação para atuarem na educação de jovens e adultos pode ter sido a causa de muitos colegas desistirem do curso.

Segundo Santos (2013), os professores que trabalham com PROEJA ou qualquer outro curso de EJA devem estar cientes de que esse público tem características diferentes de jovens e adultos escolarizados em idade regular. Muitos desses jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes, não podendo, portanto, ser tratados como os outros estudantes. De acordo com as DCN’s – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000, p. 57), “Os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas.” Suas necessidades são outras, seus tempos e modos de aprender são outros.

String (2015, p. 204), em sua pesquisa sobre a operacionalização do PROEJA/IFMT, ouviu gestores dos campi que ofereciam cursos nessa modalidade na época. A fala de um gestor entrevistado em 31 de julho de 2014, que coordenou o PROEJA em um dos campi, é bastante significativa em relação à capacitação dos docentes que atuavam nessa modalidade

Embora tenha existido, por parte do MEC, a preocupação com a formação docente para o desenvolvimento do trabalho junto ao Proeja, este não se deu antes do desenvolvimento do trabalho, mas sim durante o processo, e a capacitação deixou claro os pressupostos da modalidade que consistia em visualizar o Programa como algo inovador e inclusivo, conforme era muito bem explicitado pelo documento base.

Além de essa situação de capacitação ocorrer durante o processo, houve também casos de docentes que passaram por cursos de capacitação, mas não atuaram em sala de aula, sendo, portanto, necessário atribuir as aulas a docentes que não fizeram esses cursos. Dados de Santos (2013, p. 117) apontam que os alunos participantes da

sua pesquisa afirmaram que os professores eram capacitados para ensinar ciências e tecnologias, mas “poucos são capacitados para lidar com jovens e adultos do PROEJA ou pouco municiados com recursos didáticos”. Isso revela que é necessário haver capacitação para os profissionais da educação que atuam na modalidade educação de adultos.

A prática educativa, segundo Freire (1987), deve partir sempre de uma reflexão crítica e da necessidade de se acolher e respeitar os conhecimentos e as experiências que esses jovens e adultos trazem quando retornam à escola, já que ele é um sujeito histórico-social e não chega como uma página em branco para apenas receber uma reprodução alienada, sem questionamentos.

Outro grande problema enfrentado pelos discentes do PROEJA foi a alta rotatividade dos docentes, a cada novo semestre vinham outros docentes e não era assegurada a continuidade do que estava sendo ensinado. Segundo um discente participante, a constante troca de professores dificultava muito o processo de aprendizagem, pois “quando vinha outro professor, este recomeçava o que havia sido dado anteriormente, ou seja, eles acabavam vendo praticamente o mesmo conteúdo”; outro afirmou que “os professores não estavam preparados pra mexer com esses tipos de alunos já ultrapassado da idade, sempre trocava os professores” (Bittencourt, 2013, p. 106).

Nesse sentido, Dayrell (2008) e Machado (2008) foram assertivos ao apontarem que os cursos de EJA são aligeirados e compensatórios, pois não proporcionam a verdadeira aprendizagem quando os professores não são comprometidos com o fazer pedagógico e não levam em consideração as particularidades desses sujeitos que chegam à escola já com uma bagagem bem grande de conhecimentos e experiências.

Em relação a esse aspecto, tem-se respaldo no Documento Base (MEC, 2007): os professores deveriam ter uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, entretanto não é o que se acontece na prática. Muitos cursos de EJA/PROEJA têm seu corpo docente de excelência no quesito qualificação profissional, porém não tem a sensibilidade para compreender que esse público requer mais que transmissão de conhecimentos, que precisa compreender o universo singular que compõe a realidade desse público, a fim de favorecer o seu aprendizado e sua inserção no ambiente escolar (Bittencourt, 2013).

Pelas práticas discursivas dos jovens entrevistados na pesquisa de Bittencourt (2013), percebe-se que não há uma formação sólida e continuada dos docentes para trabalharem com jovens e adultos, portanto não acontece uma educação como concebe Freire (1987), uma educação cidadã.

Santos (2013), em sua pesquisa com os docentes, constatou que a maioria desconhecia o Decreto 5.840/2006, que criou o PROEJA, tampouco participaram do planejamento dos cursos que seriam ofertados no IFMT em 2007, ano em que foi implantado na instituição. Desconheciam também os objetivos do programa; reconheciam que as matrizes não eram adequadas, porém não tinham clareza quanto ao que deveriam fazer, justamente por não terem tido uma capacitação antes de ingressarem em sala de aula.

Esse desconhecimento fez/faz com que creditem aos próprios discentes as dificuldades enfrentadas para acompanhar e prosseguir no curso (Santos, 2013).

Em um artigo sobre fatores que causam evasão, Bittencourt, Alberto e Santos (2019, p. 11) apontaram que a falta de capacitação dos docentes pode ser fator de exclusão desses alunos de EJA, pois o “desconhecimento sobre esses sujeitos faz com que eles sejam novamente excluídos”, contrariando o que dizia Freire (1987, p. 20) sobre o ato de ensinar ao público de EJA: “exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. O Ministério de Educação e Cultura (MEC), através do Documento Base (2007), já sinalizava a necessidade quando elaborou um plano de capacitação continuada de professores que fossem atuar no PROEJA. Também o Documento Base do PROEJA (2007) recomenda que haja capacitação continuada para os docentes que atuarem no programa (capacitação continuada de 120 a 240 horas).

Nesse sentido, também nas DCN's (Brasil, 2000, p. 56) as recomendações são claras: “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Ou seja, o profissional que vai atuar na modalidade EJA deve estar preparado para interagir empaticamente com seus alunos, através do diálogo e não apenas movido pelo sentimento de boa vontade ou por uma visão idealista que pretende mudar a realidade, mas um profissional que entenda as especificidades desses jovens e adultos.

Segundo Freire (1999), *apud* Bittencourt, Santos e Alberto (2019), o professor deve ser habilidoso no trato com esses sujeitos/alunos para cativá-los e fazer do ensino/aprendizagem algo prazeroso, eficiente e significativo. Um fato apontado por Bittencourt, Santos e Alberto (2019) é que não há cursos ou disciplinas específicas nas faculdades de educação para formação de professores para trabalhar com o público de EJA. Muitas escolas que oferecem essa modalidade de ensino não oferecem capacitação para docentes que trabalham com esse público. A formação do profissional da EJA é importante na medida em que o educador, consciente das especificidades dos seus educandos, pode promover um ensino voltado para a realidade desses sujeitos.

No próximo capítulo é apresentada a terceira tese relativa à oferta do PROEJA no IFMT, de modo a evidenciar as tramas que perpassam as tessituras que envolveram desde a gênese do programa na instituição até o ano de 2015, na perspectiva de política, dos fatos e das possibilidades.

A OFERTA DO PROEJA NO IFMT: DA GÊNESE ATÉ O ANO DE 2015

Silvia Maria dos Santos Stering

A terceira tese¹ teve como objetivo analisar compreensivamente as possibilidades e perspectivas diante da implantação do PROEJA no IFMT, em cumprimento ao Decreto 5.478/05. A análise realizada levou em conta a conjuntura macro, referente à política curricular nacional, e também a descrição de sua implementação prática, via operacionalização do Decreto, tendo por base analítica o IFMT.

A investigação, em consonância com a abordagem de indução analítica, foi de natureza qualitativa. A pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e documental foi utilizada como princípio da trajetória investigativa. Como instrumento de coleta de dados juntos aos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas em profundidade, com possibilidades de narrativas.

A pesquisadora parte da ideia de que a educação constitui algo inerente à vida humana, portanto, em uma perspectiva histórica, ela é concebida como mecanismo de transformação e mudança da sociedade, sendo, desta maneira, responsável pela plena formação humana para a vida. Contudo, assevera que a educação por si só é insuficiente para realizar a transformação necessária na vida das pessoas, a ponto de poder transformá-la. Assim, a educação só poderá produzir o efeito de plenitude se for compreendida e produzida como um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (Freire, 2003).

Destaca-se que o processo de construção da educação plena, destituída de qualquer adjetivo que designa educação para determinado fim, e sim sob a perspectiva geral, deve ser capaz de possibilitar o estabelecimento de estruturas e métodos que levem o homem, ao longo de toda sua existência, a perseguir a aprendizagem e a formação, bem como permitir que ele seja ao mesmo tempo agente e instrumento de seu próprio desenvolvimento (Lengrand, 1971).

Na atualidade, pensar na possibilidade de uma educação transformadora em uma sociedade perpassada por valores capitalistas liberal-burgueses constitui um grande desafio, tendo em vista os rumos que vem tomando o modo de produção capitalista de tendência globalizante. Tal sistema, avassalador, se dá mediante controle estatal, via detenção de complexo aparato ideológico e tecnológico e da exploração da força de trabalho, entre outros tantos mecanismos de manipulação, que dia após dia intensificam e

1 STERING, Silvia Maria dos Santos. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro-SP, 2015.

aprofundam as diferenças e desigualdades entre os homens, tanto no aspecto econômico como cultural/intelectual, sobretudo, no que diz respeito ao acesso às oportunidades sociais de humanização.

Dada a dinâmica da realidade, em função do modelo político neoliberal vigente, via mundialização do capital, na perspectiva da globalização da qual o Brasil não está imune, o processo de educação formal, com foco na formação do trabalhador em detrimento da formação humana, em um contexto geral, é encampado e desenvolvido privilegiando a competitividade que acaba por solapar, na prática política, as prerrogativas de cidadania que sustentam o ideário de educação em sua plenitude (Lima, 2006).

Nesse contexto, o espaço da escola, instituído na consolidação do capital, a princípio, mantém níveis mínimos de conhecimento que garantem o enquadramento social à margem do processo de construção da cidadania plena. A escola, desse modo, acaba por exercer o papel, atribuído por Althusser (1985) e Bourdieu, (2005), de aparelho ideológico para fins de dominação, caso não haja resistências que questionem tal modelo. Contudo, há sempre possibilidade de superação via ações comprometidas com a transformação da realidade, posta através de projeto de educação permanente, visto que produzido ao longo da vida.

A exploração da força de trabalho humana, propiciada pela necessidade da sobrevivência, característica inerente ao modo de produção desenvolvida pelo sistema capitalista, constitui uma das formas de opressão, muito bem observada por Paulo Freire (2005), que termina por converter o homem em coisa/objeto, em ser acrítico e não pensante, desumanizando-o. Assim, nos tempos atuais, não só a educação, mas todos os setores da vida em sociedade encontram-se regidos pela lógica neoliberal, cuja ideologia procura responder à crise do estado nacional ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias.

Nesta direção, como forma de contrapor à realidade vigente, cabe à educação o papel de esclarecer e auxiliar na libertação da consciência humana, para que o sujeito tenha capacidade de assumir sua condição ontológica e social, de modo a contribuir para a transformação da realidade.

A realidade da vida em sociedade torna-se, desta maneira, perpassada pelo pleno processo de “qualificuicionismo”, que evidencia a transformação em larga escala dos processos educativos em formação, qualificação e empregabilidade, na perspectiva do “aprender para ganhar, conhecer para competir”, que, na perspectiva de Lima (2012, p. 94), trata-se do desvio da educação para a aprendizagem individualizada direcionada para ganhos econômicos e produtivos, representando o “aprender para ganhar”, aspecto que corresponde “a uma mudança de paradigma nas relações entre o Estado e a educação”, tão marcante nas diretivas neoliberais.

A tese evidencia que no Brasil a modernização neoliberal, assim como as anteriores, não toca na estrutura piramidal da sociedade. Apenas amplia sua verticalidade notada pelo aumento do número de desempregados, de moradores de rua, de mendigos, entre

outros. Na prática, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. No campo da educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Assim, os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia, passando a ideia de que a escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado.

A educação, na essência do seu sentido, não deve se fechar apenas às obrigações do Estado para com a coletividade, ela vai além dessa perspectiva e aponta, necessariamente, para uma política pública que requer investimento diverso, para além do investimento financeiro. Em um contexto político, diante dessa constatação, podemos inferir que tanto a Escola Nova como a ideia de Estado Nação se configuram enquanto construções muito recentes e, portanto, a constituição do cidadão do novo Estado passa a ser responsabilidade da escola.

No Brasil, tendo em vista a coexistência da política neoliberal e do Estado providência, o último, ao mesmo tempo em que tenta garantir os direitos sociais da população, recua de suas responsabilidades, tentando cumprir apenas o mínimo desses direitos, contudo, se faz importante lembrar que o Estado mínimo é apenas uma abstração, pois o Estado quer sempre mais, no que se refere ao controle e lucro, enfoque muito distante da educação em seu sentido pleno, afastando-se cada vez mais de sua raiz humanista e crítica, diluindo essa dimensão para se afirmar enquanto formação e aprendizagem funcional a serviço do ajustamento e adaptação aos novos imperativos da economia e da sociedade. Transforma-se, como consequência, em programas de qualificação, capacitação e gestão de recursos humanos (Lima, 2007).

É nessa perspectiva que a educação tem ocupado parte considerável dos holofotes da imprensa, especialmente presente nos discursos políticos, em que o tema educação se apresenta enquanto o antídoto milagroso capaz de solucionar todos os problemas da sociedade. Porém, a grande preocupação propagada, necessariamente, não condiz com a transformação da realidade educacional brasileira.

Importante se faz destacar que a corrosão do conceito de educação, em detrimento do conceito de aprendizagem, presente nos documentos oficiais no Brasil, mas também expresso no Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e também em parte do mundo, conforme evidenciado nas orientações do Banco Mundial, Cepal, entre outros, possui um efeito perverso e certamente não imaginado em certos contextos políticos, significando uma defesa estreita do conceito de aprendizagem que é capaz de se adaptar perfeitamente à estrutura social, à competitividade econômica e à busca da empregabilidade, que as políticas públicas têm fomentado nos últimos tempos, com a conotação clara de que aprendizagem é muito diferente de educação, e, portanto, possui uma conotação individualista e pragmatista (Lima, 2012).

Na contramão do conceito de educação, teoricamente, e na visão de muitos dos

economistas da educação, o pressuposto é o de que, para que um país capitalista, como o Brasil, se desenvolva em bases sólidas e acima de tudo em bases democráticas, se fazem necessários investimentos em educação. É com base nesse ideário que a proposta do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi construída e mantida por sua sucessora política, com ênfase na expansão da rede de educação profissional, que contou com grandes investimentos em relação à implantação e ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica, transformada em Institutos Federais, que passaram a ofertar, além do Ensino Médio Técnico, Cursos Superiores de Tecnologia, Engenharias, Bacharelados e também as Licenciaturas.

Conforme a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo Brasil têm como proposta capacitar profissionalmente jovens e adultos para o mundo do trabalho. Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho e, simultaneamente, conformam e regulam tais atividades.

Nesta direção, a atividade de trabalho consiste naquela que permite ao sujeito criar algo em benefício do outro e de si mesmo, a partir de prescrições consolidadas no conhecimento instituído via leis, ciência, normas e da criação/ inovação do conhecimento investido na experiência pessoal. Dessa junção objetiva, temos o trabalho e o produto resultante dele em duas instâncias, sendo a atualização da prescrição/conhecimento instituído e a atualização das relações sociais culturais, comunicacionais e políticas.

Nesse contexto, há de se preparar técnicos para que tenham alguns diferenciais, como a criticidade de pensamento e a capacidade de iniciativa, uma vez que, via essa última, o indivíduo não mais executa ordens, simplesmente, mas faz parte do processo produtivo de forma proativa. Além disso, há uma preocupação em todo o ensino de base com a formação de um alicerce sólido para a construção da cidadania do indivíduo, incluindo a questão da consciência política, social e, acima de tudo, tornando-o capaz de ter um posicionamento ético.

Ao analisar a história da Educação Profissional no Brasil, são claras as intenções assistencialistas pautadas em uma educação criada para atender aos chamados desvalidos da sorte, expressão utilizada por Nilo Peçanha quando da criação da primeira Escola de Aprendizes e Artífices, via Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (2007) menciona que a educação básica e a educação profissional estão

interligadas historicamente por uma dualidade: de um lado, um ensino geral e propedêutico; do outro, a educação profissional e tecnicista. Até o século XIX, o cenário privilegiava a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes, sendo que a educação profissional era destinada aos trabalhadores de baixa renda.

No cenário recente na escola atual, perpassado pela crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, observa-se um processo de progressiva degeneração: nas escolas de tipo profissional, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predomina a formação técnica sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada.

O aspecto mais contraditório está na compreensão desse tipo de escola como democrática, quando, na realidade, é destinada a perpetuar as diferenças sociais, cristalizando-as (Gramsci, 2001). Carvalho (2002), em *Cidadania: o longo caminho* define cidadania como a plena utilização dos direitos: Direito Político, Direito Civil e Direito Social. Esses direitos, segundo ele, foram conquistados em primeiro lugar na Inglaterra, e nessa mesma ordem fazem parte da idiosincrasia de cada país. Cada local almeja formar um tipo de cidadão diferente, justamente por conceber de forma diferenciada a questão da conquista de seus direitos. O cidadão pleno seria aquele titular dos três direitos.

A pesquisadora, como coordenadora pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, por quatro anos, entre 2008 e 2012, teve a oportunidade de acompanhar a implantação de cada um dos campi desse instituto durante o processo de transição para a atual estrutura multicampi e pôde conhecer de perto as dificuldades e os desafios advindos desse processo, entre eles a operacionalização do PROEJA.

Salienta-se que o IFMT é uma instituição da Rede Federal de Ensino oriunda da junção de três autarquias, CEFET's Cuiabá e Mato Grosso e da Escola Agrotécnica de Cáceres, que compunham tal rede no Estado de Mato Grosso. Essa vivência instigou a reflexão com o objetivo de compreender as particularidades que envolvem o PROEJA enquanto uma Política Pública do governo federal e operacionalizada nos Institutos Federais. Essa política, no olhar da pesquisadora, se configura em um processo legítimo de formação contínua e necessária à formação humana, na perspectiva da cidadania, mas, sobretudo, essencial à vida em sociedade e não somente para o trabalho, priorizando a educação e não a mera formação para o mercado de trabalho, de conformação com as demandas do mundo do capital, em função das orientações dos organismos internacionais.

Diante do exposto e considerando que o IFMT é uma instituição criada com a finalidade clara de formação para o trabalho complexo; é uma instituição de ensino técnico e tecnológico ofertante do PROEJA; é uma referência na oferta e desenvolvimento de educação para o trabalhador no Estado de Mato Grosso e que, também, é o ambiente da práxis da pesquisadora, esta instituição foi definida como sendo o *locus* desta pesquisa, tendo como objeto a política, os fatos e as possibilidades em torno da operacionalização

do PROEJA. Portanto, a pesquisa propôs-se a responder ao seguinte questionamento: Quais os efeitos do PROEJA sobre os processos educacionais, considerando a conjuntura macro, política curricular nacional e também a conjuntura micro, contexto da prática e dos resultados do Decreto 5.478/05, a partir da realidade do IFMT, tendo em vista a implantação de um Programa imposto pelo poder Legislativo e sancionado pelo Executivo?

A trajetória investigativa e o processo de desenvolvimento da pesquisa perpassaram seis fases distintas, porém sequencialmente inter-relacionadas, tendo em vista a percepção dos sujeitos da pesquisa no que se refere à implantação, operacionalização e os resultados da oferta do PROEJA em três campi do IFMT.

A primeira fase se constituiu numa pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, com o intuito de aprofundar a compreensão quanto ao PROEJA e as particularidades que o envolvem, sendo este um trabalho preliminar e preparatório para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Na segunda fase foi realizada uma pesquisa exploratória, de cunho documental, com foco na análise da legislação pertinente ao PROEJA, dos documentos oficiais e projetos pedagógicos dos cursos, em três campi do IFMT, com o objetivo de aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa.

A terceira fase do processo investigativo caracterizou-se pela coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa. O objetivo dessa fase foi o de apreender as relações estabelecidas entre os atores sociais e a educação para o mundo e o mercado de trabalho, a percepção e o sentimento dos mesmos quanto ao processo vivenciado, via formação profissional.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados e estratégias formativas, junto aos sujeitos, em função de sua relevância e potencial, foram as entrevistas em profundidade, as narrativas e os protocolos de observação. Foram convidados para as entrevistas os atores sociais e sujeitos da pesquisa que fizeram parte do processo de implantação do PROEJA na Rede Federal de Ensino em Mato Grosso, que, à época, era formada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/MT e as Escolas Agrotécnicas de Cáceres e São Vicente e os egressos desse Programa na Escola Agrotécnica de São Vicente, bem como aqueles sujeitos que se encontravam à frente do desenvolvimento do PROEJA, em um cenário totalmente transformado pela ação do tempo, na época nos campi de Cuiabá Coronel Octayde Jorge da Silva, Cáceres e São Vicente.

Dentre os sujeitos entrevistados estavam o Reitor da instituição; três gestores de cada um dos campi *locus* da pesquisa, sendo eles o Diretor-Geral, o Diretor de Ensino e o coordenador do PROEJA; cinco professores e cinco discentes de cursos do PROEJA dos mesmos campi. No caso do campus São Vicente, tendo em vista que ele não mais oferecia cursos na modalidade PROEJA, os cinco discentes escolhidos eram egressos formados nessa modalidade de ensino.

Ao todo, foram entrevistados 40 (quarenta) atores sociais/sujeitos envolvidos com os cursos na modalidade PROEJA nos campi do IFMT. Nessa investigação as entrevistas

constituem a estratégia predominante da coleta de dados. Elas foram realizadas de maneira individual e semiestruturadas, porém com algumas questões abertas, nas quais os sujeitos, de maneira espontânea, manifestavam em profundidade seus pontos de vista em relação às questões formuladas, envolvendo o PROEJA no sentido de conhecer os sujeitos da pesquisa, ou seja, contexto identitário, captar suas percepções quanto aos aspectos legais do Documento Base do PROEJA, contexto legal, e, também, compreender de que maneira o PROEJA foi e estava sendo operacionalizado no IFMT.

Na quarta fase, após o processo de coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, para ampliar seus conhecimentos acerca do objeto investigado – a Educação de Jovens e Adultos na modalidade PROEJA – e conhecer outra perspectiva da realidade que permeia o tema em questão e aportar subsídios para análise dos dados coletados, a pesquisadora realizou um Estágio Científico Doutoral na Universidade do Minho/Portugal.

A quinta fase consistiu-se no tratamento e na análise dos dados coletados. Para tanto, recorreu-se à triangulação metodológica, com o objetivo de proporcionar maior fidedignidade aos resultados das análises, para inferir de maneira acurada sobre a política, os fatos e as possibilidades que envolvem o PROEJA e com isso propor uma nova chave interpretativa quanto às políticas públicas para a Educação de Adultos.

Ao final da pesquisa, a autora apresenta o PROEJA enquanto Programa e, a partir dele, uma nova possibilidade de análise de política pública para a educação de adultos. Tal proposta nasce da percepção de que os modelos de análise propostos por Lima e Guimarães (2011) não permitem a inserção do homem como a essência no contexto da política pública em educação.

Trata-se de uma nova chave hermenêutica, uma interpretação que gera formas de compreensão para problemas que se apresentam como situações-limite. É o fluxo permanente, que cria e transforma todas as realidades existentes, é o contínuo estar sendo (Freire, 1998), o futuro a ser construído, futuridade a ser criada, um projeto em realização. Nessa direção, a autora aponta pontos essenciais a serem contemplados no conteúdo de dada política pública para a educação de adultos, a saber: o sujeito como componente fundante da educação, a educação como prática da liberdade, o ser humano como sujeito do processo de libertação, ressignificação da humanidade mediante prática de uma pedagogia crítica, a educação na perspectiva problematizadora, possibilidades educativas e educação libertadora.

Os resultados apontam que o PROEJA, embora apresente algumas lacunas em sua operacionalização no IFMT, estava colocando uma semente fecunda num imenso universo de pessoas que, por longo tempo, estiveram excluídas do processo educacional, percebendo suas realizações e identificando a coerência existente entre os conhecimentos adicionados e a estreita relação com sua vida cotidiana.

A significação do PROEJA é o que tem, sistematicamente, estimulado os docentes para a renovação diária de suas práticas educacionais, qualificando o processo educativo numa perspectiva de mão dupla, redundando em modificações tanto nos discentes quanto

nos docentes.

Como programa de governo, inserido no âmbito das políticas públicas, o PROEJA evidencia a coexistência dos três modelos de política de educação de adultos propostos por Lima e Guimarães (2011), em uma perspectiva híbrida, mas que pode ser desenvolvido e analisado diante de uma nova percepção de que a chave interpretativa maior de toda e qualquer política pública, que se refere à educação ao longo da vida, deve considerar o homem como chave de leitura, compreensão e razão da busca por uma educação plena, proposição final deste estudo.

A prática do PROEJA no IFMT, investigada na pesquisa, incorpora a ideia de que o processo de ensinar é o mesmo do aprender e que não é um ato unilateral de alguém que ensina e deposita conhecimentos desligados da realidade de quem aprende; ela faz da ação educativa um processo que integra a vida de quem aprende alimentando-se na fonte das experiências, dos modos de viver e de pensar dos sujeitos resultantes da aprendizagem que ocorre em suas experiências de vida, das relações sociais enriquecidas, atribuindo novos significados aos conhecimentos sistematizados, gerando sujeitos cognoscentes e construtores de novos conhecimentos que para eles sejam instrumento de mudança, de inserção social, de novas sociabilidades.

Nessa direção, pode-se afirmar que a educação profissional consiste em uma forma de educação que vai além do cumprimento das prerrogativas do mundo do capital, na qualificação da mão de obra para atender à demanda do mercado. Diante da análise compreensiva das narrativas dos atores sociais participantes dessa pesquisa, percebe-se que o PROEJA legitima a cidadania expressa na Constituição brasileira, como direito de todas e todos, tendo em vista que se apresenta como uma práxis político-pedagógica capaz de dar voz pelo diálogo, como instrumento de libertação, de afirmação de culturas silenciadas e negadas, possibilitando a construção de saberes, de novos modos e metodologias que repercutem na grande esteira de esforços humanos, na construção de sua representação social, de reconhecimento que culmine no processo de construção de uma sociedade democrática, humana e ética.

Ao encontro dessa perspectiva tem-se a impressão dos atores sociais sujeitos da pesquisa que concebem a educação para o trabalhador, mediante o PROEJA, como um fenômeno social, histórico, político e, portanto, atravessado pela contradição como lei geral da compreensão científica da realidade, posta no âmbito da participação democrática que envolve todas as relações humanas no exercício da democracia social. Essa contradição pode ser considerada positiva, uma vez que, mesmo no contexto de um projeto coletivo, a educação via PROEJA não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, ela vislumbra a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes, viver com elas e não apesar delas.

Dessa maneira, a educação focada na formação ao longo da vida passa a assumir diversos significados e formatos, além de ser alimentada por princípios filosóficos, sociológicos, ontológicos e epistemológicos que ressaltam a emancipação, a liberdade e o

empoderamento das classes e dos setores menos favorecidos.

À luz das análises constatou-se que, apesar de o PROEJA se constituir em um programa configurado como política social que se realiza em um campo de tensão, ele possibilita desenvolver a educação integral em articulação com a formação do trabalhador, uma vez que o trabalho se constitui em elemento fundante da vida humana, portanto, na perspectiva de uma educação para a vida em todas as suas dimensões e possibilidades.

Conforme Discente 2C

O PROEJA me ensinou um monte de coisa. A pensar, conversar, sonhar com um futuro melhor, mais de tudo o que o curso me ajudou, o que eu acho mais importante foi o fato de me ajudar entender que sou gente e ser gente significa poder participar das coisas (ENTREVISTA, Cuiabá, 05/09/2015).

Na visão de Discente 1C

No curso do PROEJA a gente aprendia e ensinava. Como o curso era voltado para a agricultura familiar e nós somos assentados, a gente já sabia fazer alguma coisa e às vezes ensinava para os colegas e professores um jeito diferente de fazer as coisas sem os equipamentos necessários. No assentamento a gente improvisa muito, mais faz as coisas certinho (ENTREVISTA, Cuiabá, 15/08/2015).

Concomitante a isso, o PROEJA apresenta algumas lacunas e limitações, tanto do ponto de vista do programa quanto de sua operacionalização nos diferentes campi do IFMT, uma vez que a lógica do sistema capitalista se faz presente nas relações sociais e é constituída pela exploração de uma classe sobre a outra.

O Gestor 3A, que coordenou o PROEJA no CEFET Cuiabá, quando da sua implantação, afirmou que

Embora tenha existido, por parte do MEC, a preocupação com a formação docente para o desenvolvimento do trabalho junto ao PROEJA, este não se deu antes do desenvolvimento do trabalho, mas sim durante o processo, e a capacitação deixou claro os pressupostos da modalidade que consistia em visualizar o Programa como algo inovador e inclusivo, conforme era muito bem explicitado pelo documento base (ENTREVISTA. Cuiabá, 31/07/2014).

Como obstáculo no processo de realização da pesquisa, a autora indicou a inexistência de registros sobre as ações em torno da implantação e do desenvolvimento do programa na instituição, fato que dificultou a coleta de dados para a composição da investigação.

Uma das limitações observadas na execução dos cursos na modalidade PROEJA é sua operacionalização dentro do calendário civil, haja vista que isso dificulta a frequência e participação dos atores sociais quando eles pertencem a uma classe específica de trabalhadores.

O Campus Cáceres do IFMT elaborou uma estratégia para resolver esta questão, conforme destacou Docente 3B

Nossos encontros/aulas são marcados por períodos flexíveis, respeitando o tempo de aprendizado de cada um, que todas as noites, depois de um exaustivo dia de trabalho, se dirige pela primeira vez, ou depois de décadas, à escola. Alguns, com 80 anos, sentindo o prazer do primeiro contato com letras e palavras. Os motivos para a alegria de estar ali são os mais diversos e surpreendentes: ler a bíblia, estudar junto com seus filhos, entender uma informação básica exposta em portas de lugares públicos, assinar seu documento pessoal e não ter mais a denominação de “não alfabetizado” (ENTREVISTA, Cáceres, 02/10/2014).

A pesquisa evidenciou que a opção política do PROEJA prima pela valorização da vida de homens e mulheres nos diferentes campi do IFMT e tem na educação do homem, na indignação, na autonomia, no sonho possível e na esperança o suporte teórico-metodológico que fomenta o enfrentamento dos obstáculos e desafios presentes em um projeto de educação popular de ações cotidianas, tendo em vista que o PROEJA emerge para a construção de uma educação cidadã, como exemplo de respeito e consideração pela aprendizagem humana contextualizada e enraizada na cultura e aberta a novas possibilidades via ações em permanente processo de criação e recriação.

O diferencial do PROEJA FIC consistiu no respeito do tempo e espaço dos pescadores, conforme mencionou Docente 5B

Um fim de semana (sábado e domingo) por mês vamos a um acampamento de pescador, previamente definido, onde as aulas acontecem com a presença dos alunos que pescam no entorno do acampamento. Nesses momentos, pensamos estar realizando a prática pedagógica fundamentada na pedagogia da autonomia, onde cada cidadão e cidadã são sujeitos da sua história que está sendo reescrita a partir do saber ler e escrever. Nessa troca de experiência com os pescadores fica claro que, para cada um e cada uma que fazem parte do projeto, o ato de ler e escrever tem muito mais significado do que simples decodificação de palavras e frases. É, acima de tudo, uma condição de cidadania (DOCENTE 5B. ENTREVISTA, Cáceres, 02/10/2014).

A análise das percepções dos atores sociais participantes dessa investigação permite inferir que cabe às políticas públicas de educação para os adultos, na perspectiva da educação ao longo da vida, criar mecanismos que facilitem a participação da sociedade civil nos assuntos relacionados à vida e ao combate a todas as mazelas que prejudicam o desenvolvimento saudável das pessoas, como pobreza, fome, violência, discriminação, exploração sexual, trabalho forçado, entre outras.

Uma das contradições relativas à oferta do PROEJA foi observada na fala de uma docente que desenvolvia atividades educativas junto ao PROEJA no campus Cuiabá

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. Entrevista. Cuiabá, 20/08/2014).

Justificou a mesma Docente

Não que eles sejam menos capazes é que eles não possuem pré-requisitos e nós formamos técnicos que são bem recebidos no mercado. Um discente do PROEJA é um sub técnico, não terá a mesma aceitabilidade que um técnico oriundo do curso de Ensino Médio Integrado regular (DOCENTE 5A. Entrevista. Cuiabá, 20/08/2014).

Esse não é o posicionamento de Docente 3A

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. Eles são mais interessados, tem foco, porque em geral já trabalham na área e isso facilita o desenvolvimento do nosso trabalho (ENTREVISTA, Cuiabá, 31/07/2014).

E continuou Docente 3A

Os discentes do PROEJA tem um pouco mais de dificuldade para aprender sobre eletricidade, mais 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, dá gosto trabalhar com eles. No ensino médio integrado regular, nem sempre a moçada tem essa disposição (ENTREVISTA, Cuiabá, 31/07/2014).

Pode-se atribuir o “desencontro” entre a fala dos docentes 5A e 3A a suas histórias de vida. O Docente 5A descende de uma família tradicional da cidade e seu processo de formação se deu de forma muito tranquila, com acesso às melhores escolas privadas da região, ao passo que o Docente 3A possui uma trajetória muito semelhante à de seus discentes do PROEJA. Pertence à planta baixa da sociedade e sua educação se constituiu em um mecanismo significativo de transformação de vida, por essa razão ele visualiza seus discentes como pessoas detentoras de grande potencial para aprender.

A fala do Docente 5A representa a educação na perspectiva do *status quo*, atuando como dispositivo de força, às vezes, violento, visando produzir mais imobilidade que ruptura. Isso se realizaria com propriedade com o PROEJA, não fosse o movimento de motivação realizado pelos docentes, tal como o Docente 1B, que acredita no programa e seus benefícios junto aos discentes, por atribuir significado positivo a uma proposta nova de formação, capaz de agregar novas perspectivas às vidas, até então desacreditadas, e em ritmo crescente de declínio social.

No Campus São Vicente, os docentes visualizaram o PROEJA como uma forma da instituição cumprir seu papel social, atendendo não só aos filhos dos assentados, mas também seus pais, conforme destaca Docente 1C

Nós recebemos como discentes no curso de Agroindústria famílias inteiras. Era muito interessante porque a escola se organizou para atender as necessidades dos assentados sem tirá-los das suas atividades diárias no assentamento. As aulas eram desenvolvidas na propriedade do próprio discente e de sua família. Ao invés dos discentes se adequarem à realidade da escola, fazíamos o inverso, a escola se adequou às necessidades das famílias (ENTREVISTA, Cuiabá, 05/08/2014).

Outro docente destaca que a implantação e desenvolvimento do PROEJA no campus não foi uma tarefa fácil e simples, contudo, menciona que

Nós não sabíamos, na verdade, o que era o PROEJA, muito menos como desenvolver o Programa. Mas víamos naquela política uma forma de levar a escola à comunidade. Arregaçamos as mangas e fomos à luta. Sentávamos para discutir possibilidades e construir o planejamento da forma mais articulada possível. Não dava para ensinar os assentados da mesma maneira que na escola no curso regular. Eles tinham necessidades diferentes, porque no dia-a-dia já vivenciavam a realidade da agricultura e da falta de renda. Nós tínhamos que auxiliá-los na otimização do uso da terra e na promoção da geração de renda (DOCENTE 2C. Entrevista, Cuiabá, 05/08/2014).

Percebe-se pela fala de Docente 1C que não é fácil caminhar no escuro, agir na ausência de certezas. Mas, pelo exemplo das práticas educativas desenvolvidas pelo grupo de docentes no campus São Vicente, pode-se inferir que as incertezas não paralisaram a ação coletiva, a luta pela inserção social, pela construção de espaços mais igualitários de reconhecimento e garantia de direitos.

É preciso ter a consciência de que o ato educativo carrega uma grande carga política, o que implica dizer, em outras palavras, que não há a possibilidade de se conceber uma proposta pedagógica simultaneamente a favor de todas as classes sociais sem considerar suas diferenças.

A operacionalização do PROEJA no IFMT demonstra, na prática, essa conjuntura, além do que foi possível observar uma luta interminável para que sua oferta seja efetivada no âmbito da instituição. No IFMT, parte considerável dos campi não realizam a oferta de cursos na modalidade PROEJA, mesmo que esta seja uma imposição legal, e os campi que ainda ofertam sofrem com o alto índice de evasão.

A alternativa da gestão do IFMT para minimizar a situação foi a criação de uma comissão, designada via Portaria N° 545, de março de 2015, para escrever a política de execução do PROEJA na instituição. Essa ação seria louvável caso o PROEJA não tivesse uma política e uma diretriz em nível nacional, assim, a instituição, ao deixar de cumprir com os aspectos legais inerentes ao PROEJA, tenta instituir o óbvio.

O PROEJA não necessita de nada além do cumprimento daquilo que já se encontra contemplado na legislação. Fica evidente que o que falta para que ele seja desenvolvido, conforme a orientação legal, é boa vontade, uma vez que existe demanda para tal oferta.

Na prática, faz-se necessário que a equipe gestora e docente da instituição acredite na oferta enquanto possibilidade de educação tão importante quanto as demais existentes na instituição. Torna-se claro que o desenvolvimento do PROEJA não consiste em uma tarefa simples, contudo, a complexidade que perpassa tal tarefa não destrói a teimosa construção de vínculos solidários de responsabilidade pelo destino comum dos seres humanos, ao contrário, acalenta-os, gera-os como provocações à mutação por uma nova experiência de vida.

Acredita-se, diante dos resultados da pesquisa, que o PROEJA, enquanto possibilidade educativa, consiste em um instrumento de autocrítica e de formação de novas visões para os atores sociais envolvidos no programa, de forma que a educação colabora no desenvolvimento de pessoas com capacidade crítica, uma vez que recai sobre ela, na perspectiva da oferta de uma formação geral, a possibilidade de transformação humana, a fim de atender à sociedade e à demanda por parte dos interessados.

Diante do exposto, é possível vislumbrar a prática de uma educação para o trabalhador inserida no mundo do capital, mas de forma a possibilitar a ele uma leitura de cenário capaz de permitir-lhe agir e transformar o mundo e o mercado de trabalho via elementos proporcionados pelo princípio educativo do trabalho, de forma a ressignificar a educação do trabalhador para além da reprodução social, pois, enquanto política pública, o PROEJA nasce com dupla intenção - tanto atender aos imperativos do mercado como contribuir para a formação do trabalhador, o que remete para a afirmação da coexistência dos modelos de política de educação de adultos propostos por Lima e Guimarães (2015), modelo democrático-emancipatório, o modelo de controle do Estado e o modelo de gerenciamento de recursos humanos.

Daí a importância da proposição de uma nova possibilidade de análise de política pública de educação de adultos, elaborada diante da percepção de que a chave interpretativa maior de toda e qualquer política pública, sobretudo quando se refere à educação ao longo da vida, deve considerar o homem como chave de leitura, compreensão e razão da busca por uma educação plena.

AS VOZES DOS DISCENTES DO PROEJA DO IFMT/2023

Edsônia de Souza Oliveira Melo

Lethícia Oliveira Castilho

Nadir de Fátima Borges Bittencourt

Os primeiros cursos da educação para jovens e adultos na modalidade PROEJA no IFMT foram ofertados em cumprimento ao decreto 5.840, de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Os primeiros campi a ofertarem cursos nessa modalidade foram Cuiabá – Cel. Ocatyde Jorge da Silva, São Vicente e Cáceres, todos na época (2007) pertencentes ao CEFET/MT.

Os dados desta pesquisa foram gerados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no ano de 2023, a partir de questionários disponibilizados no *google forms* (formulário do *Google*). Três grupos foram entrevistados: Cursando, Desistentes e Egressos. Portanto, são dados atuais viabilizados por meio da execução do Projeto de Pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos: desafios contemporâneos”, edital 53-2022/2023.

Os questionários aplicados a esses grupos constam de duas partes, uma relativa a dados sociodemográficos (idade, sexo, etnia, estado civil, se tem filhos, área em que atua) e outra em relação à percepção que eles têm do curso, a saber: razões pelas quais o curso/modalidade foi escolhido; metodologias usadas pelos docentes; processos de avaliação da aprendizagem/instrumentos avaliativos; relação trabalho atual e curso; qualidade do ensino/do que mais gosta/gostou; expectativas ao concluir o curso; ambiente escolar/acolhimento; assistência estudantil. Todas as perguntas dos questionários foram analisadas, entretanto, somente quatro gráficos, em média, de cada categoria – Cursando, Desistentes e Egressos – foram demonstrados no corpo do texto. Os demais encontram-se nos Apêndices.

4.1 CURSANDO

A primeira amostra analisada será a dos discentes Cursando, do campus Confresa, curso Técnico em Administração, um dos poucos que ainda oferece cursos na modalidade PROEJA. O curso Técnico de Administração – PROEJA foi organizado em 2.240 horas para os componentes curriculares, sendo 200 horas destinadas para a elaboração do Memorial, totalizando, assim, 2.240 horas.

Os jovens pesquisados nessa categoria têm idade entre 17 a 33 anos, sendo a maior parte do sexo feminino (60%). A maioria é solteira (60%) e 40% casada, apenas um dos informantes tem filhos. Em relação à etnia, 80% dos entrevistados se declararam

pardos, enquanto 20%, negros. O curso escolhido por esses estudantes foi o Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio – PROEJA, na modalidade Pedagogia da Alternância, com carga horária de 2.240 horas, ofertado no período noturno. Vale ressaltar que a Pedagogia da Alternância, conforme o PPC do curso, é a integração que

se faz entre um sistema educativo em que os estudantes alternam períodos de aprendizagem em seu próprio meio, ou meio profissional, com períodos no curso, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre a comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização. [...]

A pedagogia da alternância como metodologia de ensino promove um enlace entre o mundo do trabalho, e conseqüentemente os conhecimentos prévios, e o conhecimento sistematizado, valorizando a experiência do aluno numa interação entre escola, família e comunidade, utilizando a interdisciplinaridade e os eixos temáticos no processo de aprendizagem [...] (PPC, 2021, p. 24-25).

A primeira turma teve início em 2023 com um total de dez matrículas, contudo somente sete alunos frequentavam as aulas, e a coordenação não conseguiu localizar os outros três que se matricularam. Atualmente, a turma conta com cinco alunos, sendo que um deles desistiu devido a questões pessoais, e outro, que já havia concluído o Ensino Médio, conseguiu ingressar no Ensino Superior.¹

A criação do Curso Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio – PROEJA, segundo o seu PPC, publicado no portal do campus, visa

atender a necessidade de qualificação profissional existente na cidade de Confresa e região em consonância com sua vocação para a gestão, com base em uma educação contextualizada e emancipatória para o desenvolvimento regional de modo sustentável.

Ainda de acordo com o PPC, a escolha desse curso surgiu a partir do resultado de uma consulta pública realizada no município sede e municípios vizinhos no ano de 2018.

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, quando perguntados sobre a satisfação com as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados no curso, houve uma variação nas respostas, entretanto 40% declararam que estão satisfeitos. As categorias extremamente satisfeito e muito satisfeito (20%) cada e 20% ficaram neutros. Entre os instrumentos avaliativos mencionados pelos estudantes que são propostos nas disciplinas se destacam avaliações objetivas (60%) e trabalho escrito (relatórios, pesquisa bibliográfica, projeto) 40%. As opções metodologia de ensino, horário de funcionamento e duração do curso somaram 20% para cada (Ver gráfico em Apêndices).

Também na pesquisa de Santos (2013) foi apontado que os participantes se consideravam satisfeitos com o curso, apesar de apontarem algumas falhas na operacionalização do PROEJA. A convivência com os colegas e com os professores contribuíram para a construção da consciência de cidadania, tão importante quanto a vida

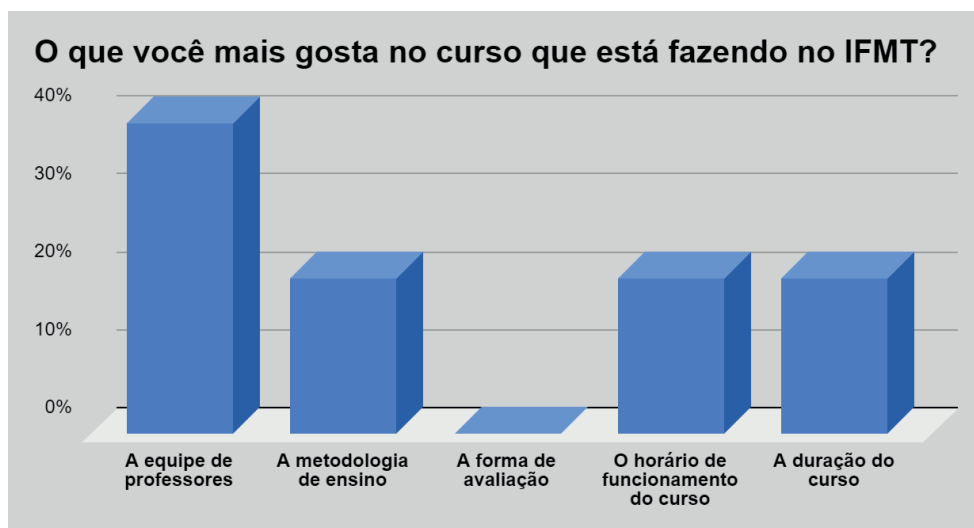
¹ Essas informações foram fornecidas pela coordenação atual do curso.

profissional.

Quando perguntados sobre o que mais gostam no curso, conforme pode ser visto no Gráfico 1, os dados mostram que a equipe de professores se destacou para 40% dos participantes da pesquisa. Isso reforça a importância da qualificação profissional docente, confirmando Freire (1987), para o qual a prática educativa passa pela necessidade de se acolher e respeitar os conhecimentos e as experiências que esses jovens e adultos trazem quando retornam à escola, já que são sujeitos históricos-sociais. Os professores ocupam um lugar de destaque nesse processo, devendo ser habilidosos no trato com esses sujeitos/alunos para cativá-los e fazer do ensino/aprendizagem algo prazeroso e significativo.

Santos (2013, p. 137) aponta, na sua pesquisa com os docentes sobre a duração dos cursos nessa modalidade, que para “quem já ficou muito tempo fora da escola, há que se considerar em não exigir um tempo muito longo para a sua formação técnica, mesmo oferecendo concomitantemente o Ensino Médio”. Seu parecer é que uma carga horária elevada, sem flexibilização do tempo, não seria o ideal para esses sujeitos que buscam a EJA, podendo, inclusive, acarretar evasão.

Gráfico 1: O que mais gostam no curso



Fonte: Castilho (2023)

Um dado que chama a atenção diz respeito à relação do curso Técnico em Administração Integrado com o trabalho atual desempenhado pelos cursistas. 60% responderam que não há relação. Esse dado corrobora as respostas sobre a razão da escolha do curso: recuperar o tempo em que ficaram fora da escola e para aperfeiçoamento (40%). Apenas 20% responderam que o motivo da busca pelo curso foi para terem a oportunidade de aprender uma profissão.

Pode-se perceber que, para a maioria desses alunos, a preocupação não é exercer a profissão que o curso proporciona. Seria para mudar o grau de escolaridade? Ou ainda por serem mais jovens não definiram em que profissão pretendem atuar? Ou seria a oportunidade de ingressar no IFMT?

Melo (2021, p. 103), em pesquisa de doutoramento realizada com alunos do Ensino Médio do IFMT, campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, em 2021, constatou que

muitos alunos contrariam a expectativa dos gestores federais, que oferecem o curso técnico com a finalidade de proporcionar-lhes formação profissional, visando à empregabilidade no mercado de trabalho ou à base para a sequência de um curso superior na mesma área. Na prática, contudo, os alunos querem garantir a conclusão do seu Ensino Médio com a liberdade de escolher o curso dos seus sonhos.

Embora não seja o foco desta pesquisa analisar, de forma detalhada, a função política, econômica e social da trajetória do IFMT, considera-se relevante contextualizar o lugar de onde emergem os discursos desses alunos. Esses dados revelam a longa e expressiva história dessa instituição de ensino que passou por muitas denominações. A sua gênese teve início, em 1909, com o nome de Escola de Aprendizes e Artífices; na sequência, passou pelas Escolas Industriais, em seguida, pelas Escolas Técnicas Federais e, atualmente, pelos Institutos Federais.

Foram muitos os decretos e portarias para a construção dessa entidade. Nessa última mudança houve um processo de expansão e interiorização pelo estado, que alcançou as diversas modalidades de ensino, da Educação Básica aos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado. Nesse cenário, os cursos de Educação de Jovens e Adultos foram incluídos como necessários. O Campus Confresa, *locus* deste primeiro grupo pesquisado – Discentes Cursando – fica distante 1.165km de Cuiabá e foi criado pela Portaria nº 04 de 06 janeiro de 2009, com início das atividades administrativas e pedagógicas em 26 de abril de 2010. Conforme dados extraídos no site oficial da prefeitura de Confresa²,

A cidade está passando pelo processo de transformação e consolidação da sua economia, por isso está atraindo investidores de diversos setores, e se instalando órgãos de grande importância para o desenvolvimento regional, como: Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT.

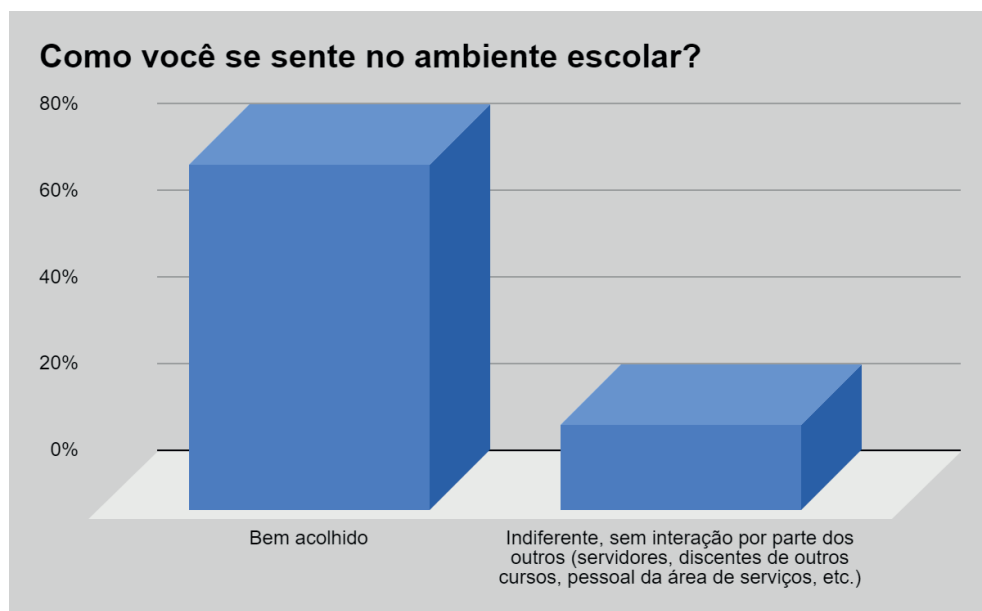
O campus Confresa oferece cursos distribuídos nos seguintes níveis: Técnico (com Ensino Médio integrado, PROEJA, Subsequente/pós-médio), Superior (bacharelado e licenciatura) e Pós-graduação (especializações). Somam-se a essa estrutura as ações de pesquisa e extensão.

Assim, considerando as respostas dos informantes, alunos acima de 18 anos, é possível afirmar que o IFMT é uma oportunidade para o jovem que não completou a sua escolaridade em idade regular. Esse dado vai ao encontro da pesquisa de Bittencourt

² Disponível em: <https://www.confresa.org/portal/servicos/1001/historia/>. Acesso em: 13 de out. de 2023.

(2013), que apontou que a maioria dos jovens entrevistados teve que abandonar os estudos por motivos de trabalho, muitos começando a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família e não era possível conciliar trabalho e estudos. O PROEJA foi, para eles, a oportunidade de completar a escolarização. Isso confirma a função reparadora da EJA: resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada, conforme inscrito no Conselho Nacional de Educação/Brasil (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

Gráfico 2: Ambiente escolar



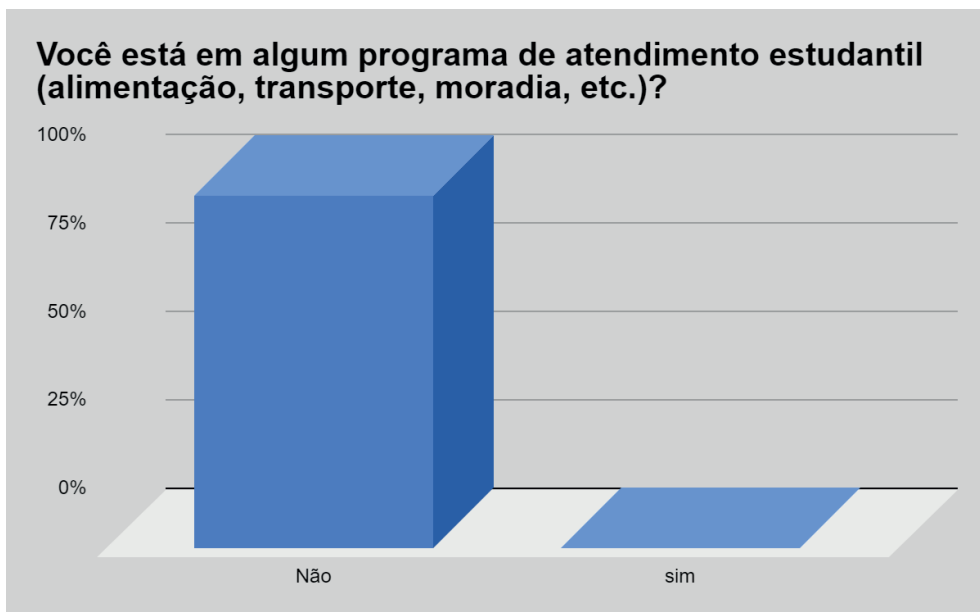
Fonte: Castilho (2023)

Ao que os dados apontam no Gráfico 2, a escolha pelo IFMT foi bem positiva. Um número expressivo de participantes se sente bem acolhido no ambiente escolar (80%). Destaca-se, nesses resultados, em consonância com a abordagem de Freire (2006, p. 89) que “é preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador [...]”. A relação professor-aluno constitui um aspecto vital para a construção de conhecimento.

Apenas 20% mostraram que não têm interação com servidores nem com discentes de outros cursos (um dado que revela a necessidade/importância de investir nos cursos da EJA).

Um aspecto que merece atenção para a melhoria do curso diz respeito à assistência estudantil. 100% dos entrevistados declararam que não foram contemplados com apoio financeiro para alimentação, conforme pode ser visto no Gráfico 3.

Gráfico 3: Participação dos discentes em programas de assistência estudantil



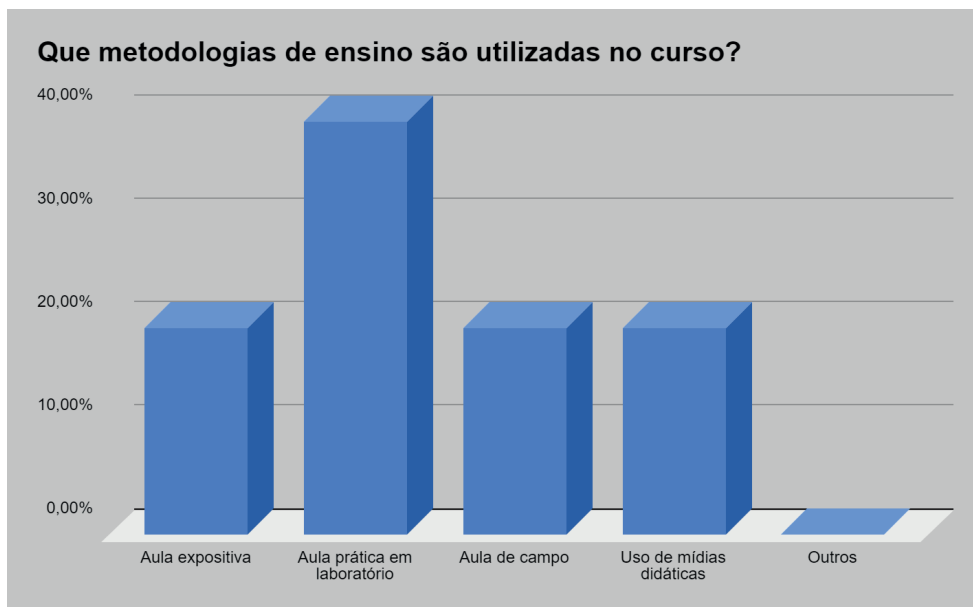
Fonte: Castilho (2023)

A assistência estudantil é um conjunto de políticas, programas e serviços destinados a apoiar financeira e socialmente estudantes em situações de vulnerabilidade social, a fim de tornar a educação mais acessível, incluindo os estudantes jovens e adultos em todos os níveis de ensino, o nível básico até o Ensino Superior. Para esse público, a assistência estudantil desempenha um papel fundamental, pois, na maioria dos casos, é o que viabiliza, por exemplo, seu deslocamento até o espaço escolar (auxílio transporte), sua alimentação, bolsa para compra de materiais, entre outras despesas.

Levando em consideração o perfil socioeconômico das pessoas que procuram cursos de EJA, não seria necessário, nesse contexto, ampliar a assistência para esse público que, muitas vezes, é o responsável financeiramente pelas suas famílias? A assistência estudantil é fundamental para garantir que jovens e adultos tenham igualdade de oportunidades na busca de educação, independentemente de suas circunstâncias financeiras ou pessoais.

Sobre as metodologias utilizadas no curso, houve predominância de aulas práticas em laboratório. Aula expositiva, aula de campo e uso de mídias didáticas foram as escolhas dos professores que ministram aula no curso Técnico em Administração, conforme demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4: Sobre as metodologias de ensino utilizadas no curso



Fonte: Castilho (2023)

Segundo as orientações do Documento Base do PROEJA, a formação para o Ensino Médio e para a formação profissional deve permitir a abordagem de “conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade” (Brasil, 2007, p. 47). Essa prática requer uma integração de conteúdos entre teoria e prática.

Aulas práticas, seja em laboratórios, seja em campo, são de extrema importância para cursos técnicos, pois somente a teoria em sala de aula não é capaz de passar todos os conhecimentos. As aulas práticas permitem que os alunos tenham experiências diretas e concretas com o assunto estudado, fazendo com que seja assimilado mais rapidamente.

Proporcionar a esses estudantes a participação em aulas práticas pode ser uma metodologia mais interessante que aulas puramente teóricas e pode aumentar o interesse e o engajamento. Essa metodologia também foi apontada como importante na pesquisa de Santos (2013), os discentes ouvidos por ele disseram que se houvesse contextualização e mais prática, o aprendizado seria melhor e evitaria a evasão.

A contextualização com aulas práticas permite situar o conteúdo no tempo e no espaço de vivência dos alunos, com instrumentos que os aproximem dos conhecimentos científicos, articulando os conhecimentos de vida, com as experiências pessoais, sociais e culturais trazidas do mundo lá fora e que tornam o aprendizado mais significativo, uma vez que não despreza o que o aluno já sabe (Santos, 2013). A contextualização de quaisquer áreas do conhecimento é fundamental para estimular a apropriação do conteúdo, relacionando teoria e prática.

Na sequência, são apresentados e analisados os dados obtidos da categoria Desistentes, ou seja, os alunos que foram matriculados e não finalizaram o curso.

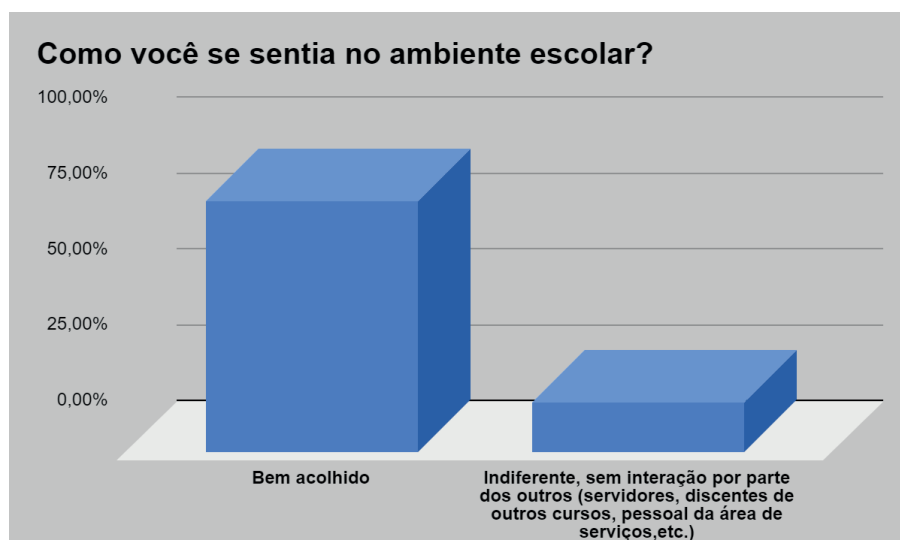
4.2 DESISTENTES

Como exposto, na seção anterior, primeiramente são apresentados os dados sociodemográficos dos estudantes na categoria Desistentes. A amostra desse grupo foi constituída por 5 participantes, sendo 60% do sexo masculino e 40% feminino, com idades que variam entre 30 a 49 anos. Desse grupo de alunos, 80% se declararam pardos, enquanto 20%, brancos. O estado civil dos participantes apresenta pouca variação: 60% são casados e 40% solteiros. Em relação ao número de filhos, 80% são pais e apenas um deles não tem filhos, o que corresponde a 20% dos participantes. São alunos de diferentes campi e cursos, entretanto, todos foram matriculados em um curso na modalidade PROEJA.

No que concerne à empregabilidade, como já evidenciado também em Bittencourt (2013) e em Santos (2013), em suas teses de doutorado, todos os alunos trabalham. As funções são variadas entre a área da construção civil, eletrotécnica e de marketing digital.

Em relação ao acolhimento, um número expressivo desse grupo analisado demonstrou em suas respostas que se sentiu bem acolhido – 80%. Apenas 20% responderam que não, conforme Gráfico 5. Esse dado converge com as respostas do grupo Cursando. Isso pode sinalizar que o motivo da desistência não esteja diretamente relacionado com a instituição. Há outros fatores que merecem atenção como, por exemplo: trabalho, filhos ou questões pessoais. Esses dados também confirmam o que foi apontado por Bittencourt (2013): a maioria dos jovens entrevistados na época abandonou a escola por motivos de trabalho, de assistência à família, de saúde, de nascimento de filhos, de casamentos, entre outros.

Gráfico 5 – Acolhimento no ambiente escolar



Fonte: Castilho (2023)

Em consonância com o acolhimento, os dados revelam também um aspecto importante: em sua totalidade, os estudantes sentiram que o IFMT atendeu às suas expectativas, o que vai ao encontro do que apontou Santos (2013. p. 124)

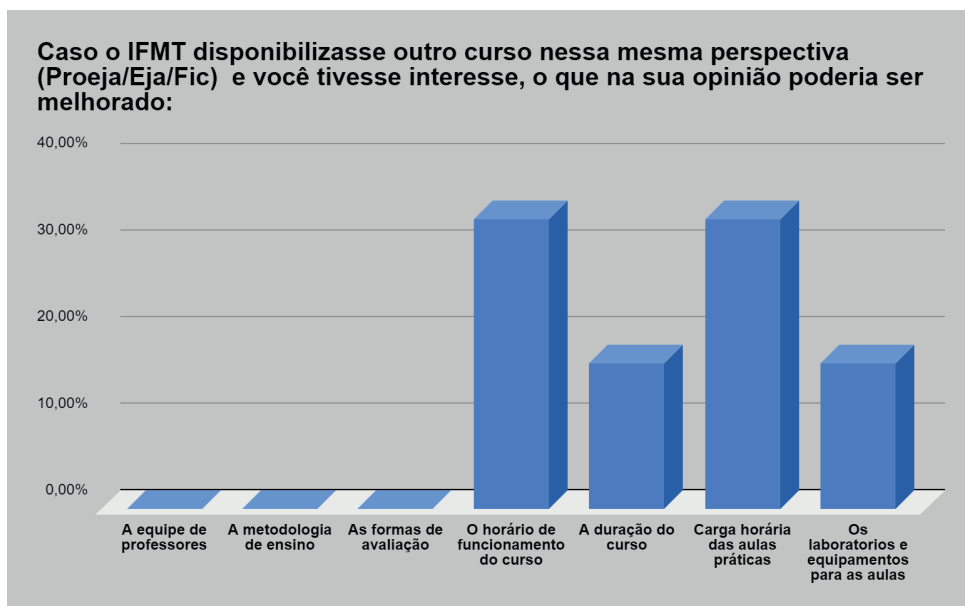
Apesar das falhas da profissionalização sem a práxis [...] os alunos participantes da pesquisa responderam que estavam desenvolvendo a consciência de cidadania frequentando os cursos. A convivência com os colegas, com os professores e a disciplina escolar a ser cumprida contribuíram para a construção da consciência de cidadania.

Embora haja essa menção positiva sobre o acolhimento e suas expectativas atendidas, esses participantes também se posicionaram de maneira crítica ao mencionar as mudanças que poderiam ocorrer se o IFMT ofertasse outro curso na mesma perspectiva do PROEJA, conforme demonstrado no gráfico anterior. 40% consideram que poderia ser melhorada a equipe de professores; as alternativas aperfeiçoamento dos laboratórios e equipamentos para as aulas, mudança do horário de funcionamento do curso e a duração do curso obtiveram 20%, cada. Os professores, de acordo com o Documento Base,

precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (Brasil, 2007, p. 36).

Nesse sentido, tem-se também respaldo em Freire (1987), quando chama a atenção sobre a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz da vida para a escola, já que ele é um sujeito histórico-social, ou seja, esses sujeitos, quando retornam à escola, trazem suas experiências de vida que não devem ser ignoradas por quem atua no programa EJA.

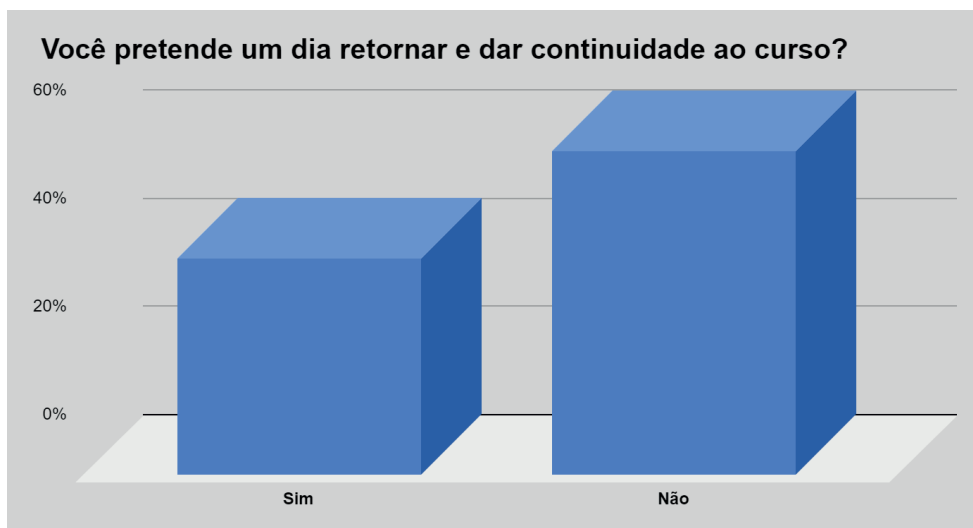
Gráfico 6: Opinião dos entrevistados em relação às melhorias do curso



Fonte: Castilho (2023)

Também em relação aos professores, na pesquisa de Bittencourt (2013, p. 11) foi apontado que “o PROEJA foi bom, mas tem que ter professores mais qualificados que queiram dar aulas nesse programa, pois muitos não têm vontade de ensinar tudo que essas pessoas têm que aprender”. Segundo alguns depoimentos analisados pela autora, alguns professores não estavam capacitados para lidarem com alunos de EJA. Freire (1987), ao se referir aos profissionais que lidam com esse tipo de educação, chama a atenção sobre a necessidade de se respeitarem os conhecimentos trazidos por esse público, já que são sujeitos histórico-sociais.

Gráfico 7: Sobre a pretensão de retorno dos entrevistados



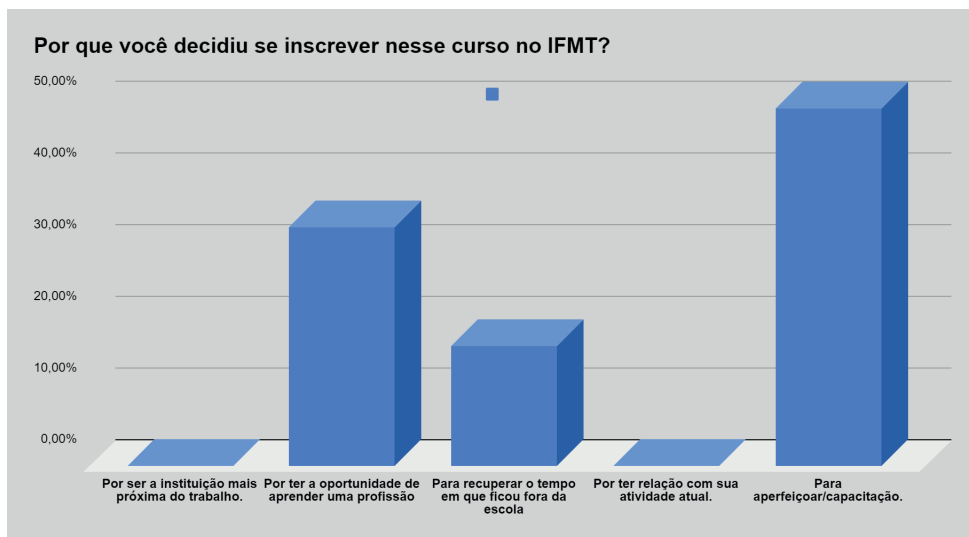
Fonte: Castilho (2023)

Os dados apresentados no Gráfico 7 merecem um olhar atento, pois envolvem vários problemas enfrentados por um grupo de alunos que iniciaram os estudos e desistiram. 60% dessa categoria responderam que não pretendem dar continuidade ao curso. Esse é um número expressivo e possibilita a reflexão dos dados relacionados às outras questões do questionário como, por exemplo: fator socioeconômico, problemas familiares e dificuldade no trabalho.

Nesse sentido, fica evidente o desafio de buscar soluções para permitir que esses estudantes trabalhadores consigam concluir sua escolaridade como bem é referenciada na missão dos institutos federais: de educar o discente para a vida e para o trabalho.

De acordo com Frigotto *et al.* (2005b, p. 45), *apud* Duarte (2020, p. 65), “[...] a integração do Ensino Médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores”.

Gráfico 8: Sobre os motivos da inscrição no curso ofertado pelo IFMT



Fonte: Castilho (2023)

Os dados apresentados no Gráfico 8 mostram as motivações dos estudantes de se inscreverem no curso na modalidade PROEJA. 60% responderam que seria para aperfeiçoamento/capacitação e 40% que seria para ter a oportunidade de aprender uma profissão. Esses jovens e adultos veem na educação uma forma de alcance social, se qualificando para o mercado de trabalho. Muitas vezes, dada a não variedade de cursos nessa modalidade, o educando não tem escolha, ou seja, o curso que é ofertado pode ser a única alternativa que ele tem para a conclusão da Educação Básica. Nesse sentido, o Documento Base afirma que

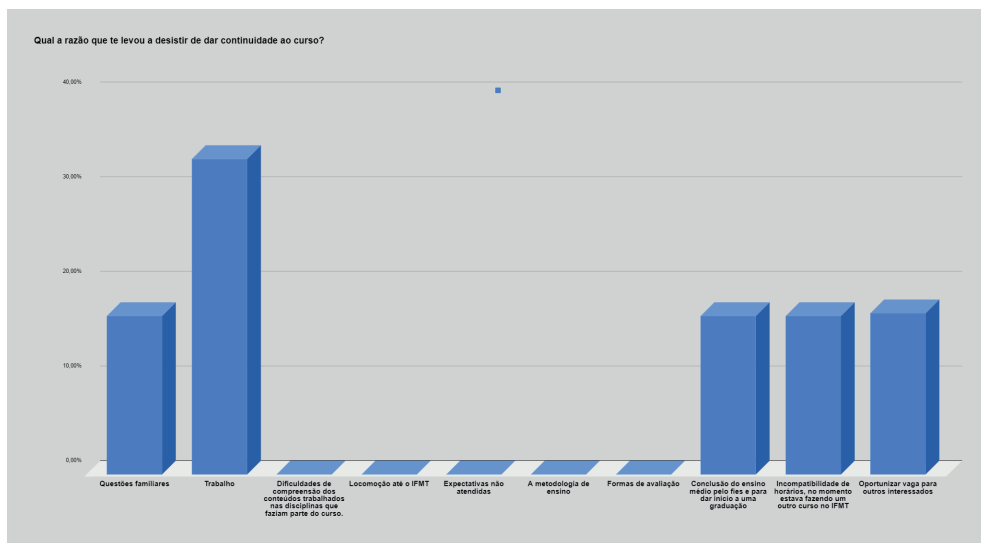
mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (Brasil, 2007, p.11).

A oferta do PROEJA é um dever constitucional quando “assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito — assegurada pela atual Constituição [...]” (Brasil, 2007, p. 37).

Na pesquisa de Santos (2013), os dados mostraram que 86,1% da amostra pesquisada por ele estavam tentando se adequar às exigências do mundo do trabalho através do PROEJA, por necessidade de qualificação profissional. A partir dessa realidade, pode-se afirmar que os estudantes do PROEJA do IFMT atribuem significação ao retorno à escolarização como uma forma de cidadania, ao mesmo tempo em que buscam uma qualificação profissional, confirmando, assim, a função qualificadora, uma das funções essenciais da educação de jovens e adultos.

Ao serem perguntados sobre a razão que os levou a desistir do curso, as respostas foram: questões familiares, o trabalho, incompatibilidade de horários, oportunizar vaga para outros interessados e possibilidade de concluir o Ensino Médio pelo Enem, conforme pode ser observado no Gráfico 9.

Gráfico 9: Sobre a razão da desistência do curso



Fonte: Castilho (2023)

Considerando as primeiras respostas “questões familiares” e “o trabalho”, é importante levar em conta o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do IFMT, que são frequentemente trabalhadores que saem do emprego e seguem diretamente para as aulas. Muitas vezes não é possível a conciliação trabalho, família e escola. Um pai/mãe de família que recebe uma oferta de trabalho mais vantajosa no período noturno vai optar pelo trabalho em detrimento da escola, principalmente se for o único provedor da família. Essa situação foi comprovada pelos dados de Bittencourt (2013), quando os jovens participantes de sua pesquisa disseram que haviam desistido de estudar para trabalharem e ajudarem no sustento da família. Com os adultos a situação se repete, ou seja, novamente se dá a exclusão do sistema escolar por motivos de trabalho.

Os outros motivos da desistência do curso foram “conclusão do Ensino Médio via certificação³”, “incompatibilidade de horário” e “oportunizar vagas para outros candidatos”. A incompatibilidade de horário é um problema para esses sujeitos que estudam e trabalham, muitas vezes saem do trabalho e vão diretamente para a sala de aula, pois moram distante

3 A certificação pode ser dada pelo exame do ENCEJA - uma prova do Governo Federal que avalia as competências, as habilidades e os saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade adequada. Disponível em <https://www.gov.br/inep> > pt-br

da instituição escolar. Outros precisam viajar por determinação da empresa ou trabalham em regime de plantão, sendo assim impossível prosseguir com os estudos. Como o trabalho é prioridade na vida deles, a escola fica novamente em segundo plano.

Nesse sentido, a flexibilização seria uma boa opção para que não haja desistência por parte desses estudantes. Conforme já apontado no capítulo 2, a não flexibilização é considerada um fator de evasão. Segundo os docentes entrevistados por Santos (2013), os cursos de PROEJA deveriam ser flexíveis conciliando trabalho e escola, pois a maioria desses alunos não pode deixar de trabalhar para estudar. Horários flexíveis evitariam que eles evadissem e fossem novamente excluídos do sistema escolar.

A flexibilização compreende não apenas o tempo, mas também os espaços em que podem ocorrer as aulas. Não podendo os alunos irem até a escola, por que não a escola ir até eles? Nas associações de bairros, nas comunidades periféricas, no campo, nos sistemas prisionais, entre outros espaços.

Em seguida são apresentados e analisados os dados obtidos da categoria Egressos, ou seja, os alunos que foram matriculados e finalizaram o curso.

4.3 EGRESSOS

A terceira categoria entrevistada para a geração dos dados desta pesquisa foi realizada com o grupo de Egressos. Essa amostra é muito relevante, considerando que o perfil de estudante não difere dos participantes das categorias anteriores: Cursando e Desistentes, ou seja, são trabalhadores que decidiram romper com a realidade que viviam e buscaram os estudos para, assim, concluir a Educação Básica. Nesse aspecto, não se trata apenas de ter acesso a um diploma, mas, sobretudo, do enriquecimento no seu processo formativo de “outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freiriano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente [...]” (Brasil, 2007, p. 36).

Os egressos participantes são, em sua maioria, do campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, fundado em 23 de setembro de 1909, através do Decreto n.º 7.566 (1909). Inaugurado em 1º de janeiro de 1910 como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), tinha como objetivo munir o aluno de uma arte que o habilitasse a exercer uma profissão e a se manter como artífice. Em 20 de agosto de 1965, transformou-se em Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIFMT); três anos depois, pela Portaria Ministerial n.º 331, de 17 de junho de 1968, passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT); em seguida, pelo Decreto Presidencial, de 16 de agosto de 2002, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT); e em 2008, através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro, passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá e da Escola Agrotécnica

Federal de Cáceres.

Atualmente o campus oferece os seguintes cursos: Ensino Médio Integrado: Agrimensura, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Eventos, Secretariado, Informática; Subsequente/Pós-Médio: Técnico em Agrimensura, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações; Superior: Bacharelado em Turismo, Bacharelado em Engenharia Elétrica, Bacharelado em Engenharia Civil, Bacharelado em Secretariado Executivo, Licenciatura em Educação Física; Bacharelado em Engenharia da Computação; Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação, Bacharelado em Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Construções de Edifícios, Tecnologia em Controle de Obras, Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia Sistemas para Internet e Tecnologia em Geoprocessamento.

Em 2007, em atendimento ao Decreto nº 5.840, de julho de 2006, que instituiu o PROEJA na rede federal de educação, esse campus ofertou três cursos nessa modalidade: Edificações, Refrigeração e Ar Condicionado e Eletrotécnica. A última turma ingressante foi em 2014, apenas para o curso de Edificações, os demais já haviam sido encerrados. Dada a quantidade de vagas para os cursos Superiores, Ensino Médio Integrado e a obrigatoriedade da oferta de 10% para o PROEJA e considerando que o decreto está ainda vigente, não é urgente pensar em políticas públicas a fim de retomar essa modalidade de ensino? Esse questionamento está embasado no próprio documento.

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

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

O curso escolhido pelos estudantes da categoria Egressos foi o Técnico em Edificações Integrado ao Nível Médio. Eram alunos de diferentes turmas ou da mesma turma, mas terminaram o curso em períodos diferentes.

O curso Técnico em Edificações foi organizado em seis semestres, distribuídos em 34 disciplinas, totalizando 2.484 horas, sendo 1.267 destinadas à formação geral e 1.217 para a formação técnica, conforme consta no PPC aprovado em 2008.

Perfil desse profissional: Desenvolve e executa projetos de edificações conforme normas técnicas de segurança e de acordo com legislação específica. Planeja a execução e elabora orçamento de obras. Presta assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas na área de edificações. Orienta e coordena a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações. Orienta na assistência técnica para compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados. Possibilidades de atuação: Empresas públicas e privadas de construção civil; Escritórios de projetos e de construção civil; Canteiros de obras.⁴

Os participantes dessa categoria compreendem indivíduos com idades entre 34 e

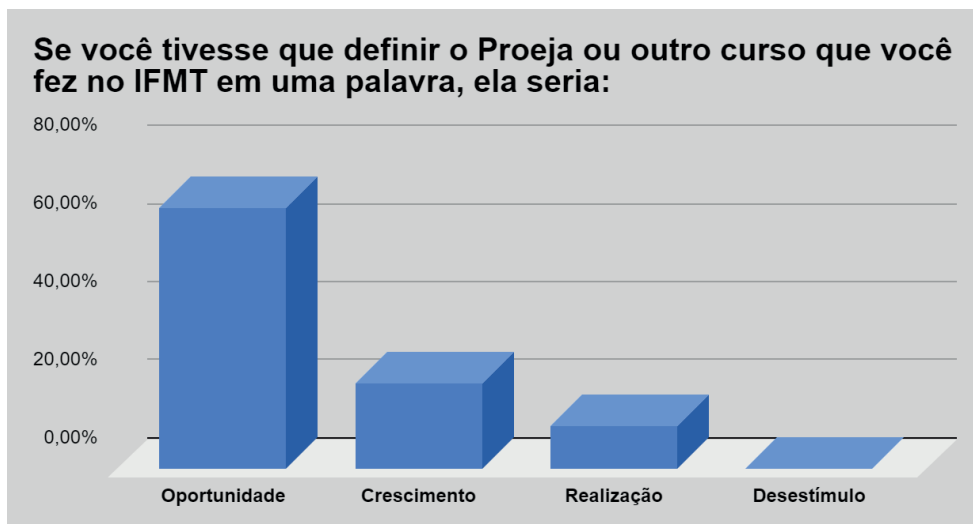
⁴ Disponível em <https://ifmt.edu.br/tecnico-em-edificacoes-PROEJA-5-5>. Acesso em 01 de nov. de 2023

52 anos, com a maioria sendo do sexo masculino (55,6%). A maioria deles está casada (55,6%), enquanto 44,4% são solteiros, e apenas um dos entrevistados não tem filhos. Quanto à etnia, 55,6% dos entrevistados identificaram-se como pardos, 33,3% como negros e 11,1% como brancos.

Em relação à atuação profissional, 22% trabalham no comércio. Há uma variedade em outras áreas como construção civil, operador de máquinas, servidor público, entre outras.

Quando perguntados a respeito da definição de uma palavra que resumiria o PROEJA ou outro curso que eles fariam no IFMT, um número expressivo de participantes (66,7%) respondeu: Oportunidade, conforme Gráfico 10. Esse dado é de fundamental importância, pois revela a expectativa do estudante por uma formação de qualidade. Voltar à escola pode ser a oportunidade de superação, de realização de um sonho e ao mesmo tempo de transformar seu contexto de exclusão social. Nesse aspecto, é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a atitude desse jovem/adulto que decidiu retomar os estudos, contrariando o sistema opressor e a desigualdade de aprendizagem.

Gráfico 10 – Definição do PROEJA/IFMT



Fonte: Castilho (2023)

Também foi recorrente na pesquisa de Bittencourt (2013) a palavra “oportunidade” nas entrevistas com os jovens participantes, conforme se pode observar nestas falas:

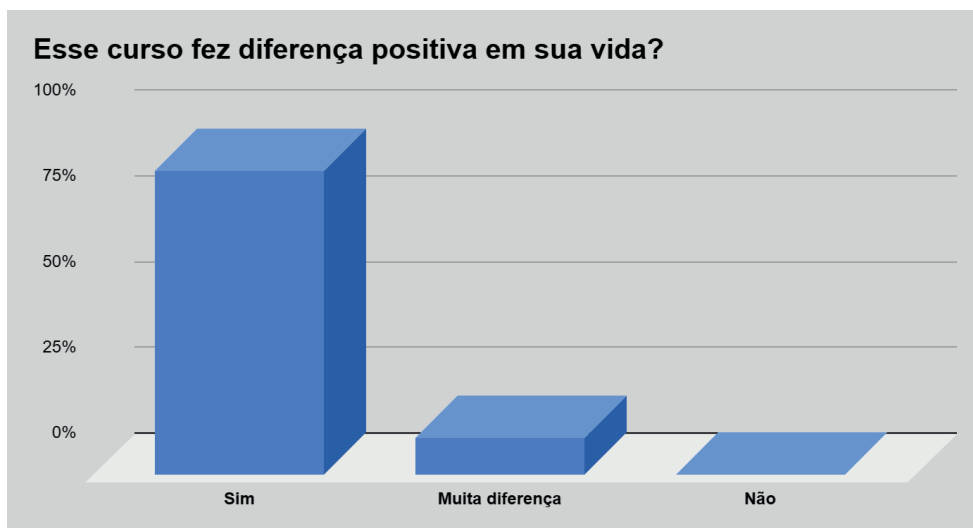
já cheguei a recomendar, recomendo a todos os meus amigos principalmente para aqueles que não estão estudando, recomendo o PROEJA ; [...]”, “recomendo o PROEJA a todos que não tiveram oportunidade, àqueles que achavam que não tinha mais nada a fazer na vida”; “[...] para aqueles

que não estão estudando, justamente pra pessoa ter novas oportunidades” (Bittencourt, 2013, p.146-147).

Dentro dessa ótica, esse dado confirma a função reparadora da EJA: resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada. Esses sujeitos procuram esse programa para resgatar a escolarização incompleta, que não conseguiram na idade regular, o que confirma um dos objetivos da educação de jovens e adultos, qual seja, a educação como resgate da escolarização, indo ao encontro da Declaração de Hamburgo/1997, que trata a educação como sendo consequência do exercício da cidadania.

Para 22,2% dos participantes a escolha da palavra foi “Crescimento”. São pessoas que estão em busca de “oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional [...]” (Brasil, 2007, p. 21). Ao percorrer os caminhos trilhados e revelados pelos estudantes, observa-se que há uma busca de melhoria das próprias condições de vida e não simplesmente relacionada à empregabilidade, como o próprio documento afirma: “a perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (Brasil, 2007, p. 13).

Gráfico 11: Sobre a opinião dos entrevistados se houve diferença positiva em suas vidas



Fonte: Castilho (2023)

Considerando esses dados, a oferta dos cursos na modalidade PROEJA assume um importante papel social como descrito no próprio documento do Ministério da Educação sobre a implantação desse programa

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente —, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e

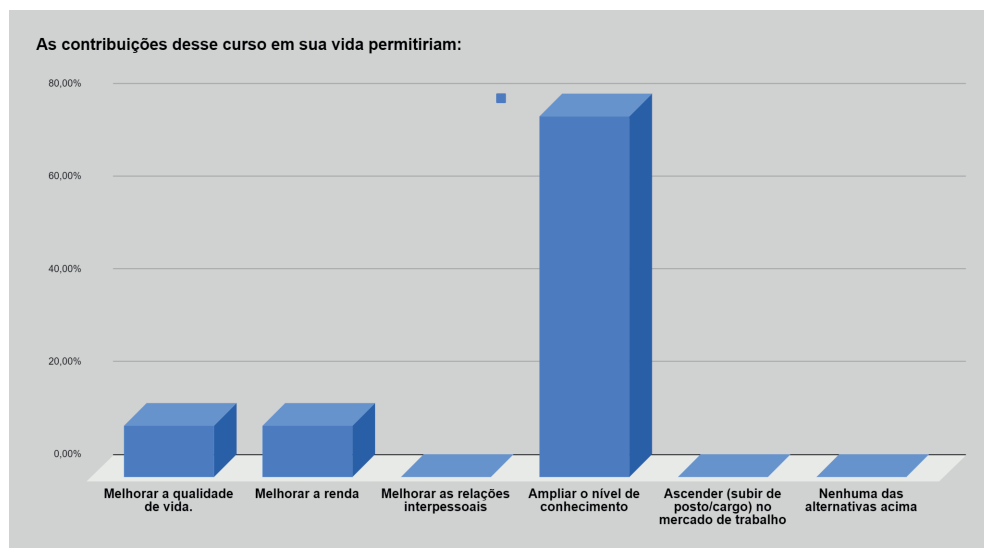
tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (Brasil, 2007. p. 34).

Esse aspecto positivo também é apontado na pesquisa de Bittencourt (2013) pelos jovens entrevistados depois que ingressaram/concluíram o curso de PROEJA: suas vidas mudaram bastante; não mais tiveram que se submeter a trabalhos cansativos, pesados ou de menor “prestígio”. Um jovem disse que conseguiu comprar o carro que tanto sonhava, além de poder desfrutar de lazer, conforme se percebe por seu depoimento

hoje eu tenho carro pra andar com a família, hoje eu tenho uma moto pra trabalhar, né, hoje eu faço coisas que, fim de semana hoje eu pego minha família e consigo falar “vamos na Chapada”, hoje eu pego ela e vou e chego lá tem como sentar num restaurante e comer, coisa que nós nunca fizemos isso (Bittencourt, 2013, p.166).

O lugar do PROEJA na vida desses jovens foi bastante significativo, pois trouxe uma mudança positiva na forma como se veem a partir do momento em que ingressam no curso. A passagem pelo PROEJA permite, a partir do contato com colegas, professores, enfim, com o novo meio possibilitado pela escola uma tomada de consciência positiva.

Gráfico 12: Sobre as opiniões dos entrevistados em relação às contribuições do curso em suas vidas



Fonte: Castilho (2023)

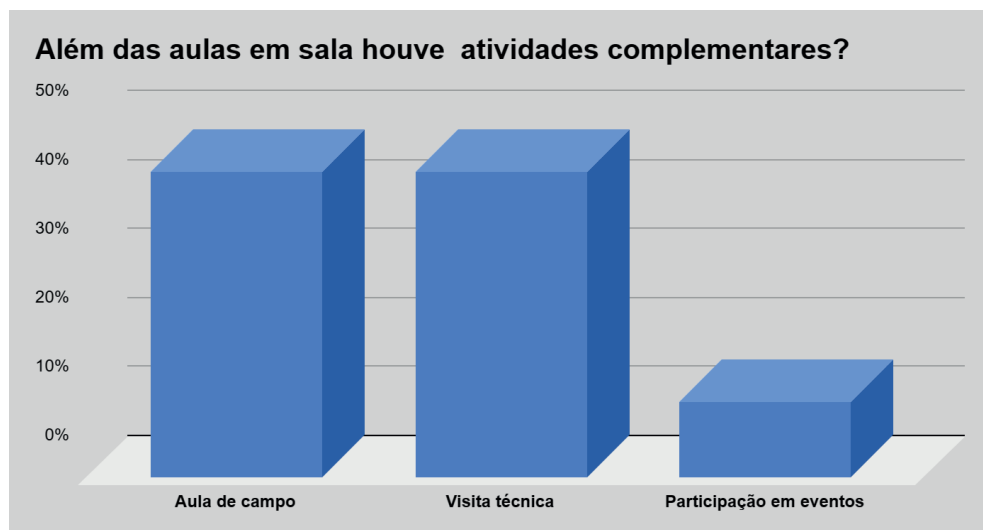
Um dos resultados mais significativos obtidos desse grupo de estudantes estão apresentados no gráfico acima. 77,8% dos estudantes concluintes consideraram que a maior contribuição do curso foi a ampliação do nível de conhecimento. Considerando o perfil desses participantes, notam-se as adversidades e dificuldades sociais e econômicas

que eles enfrentaram no reingresso à instituição escolar, como apontadas na análise do Gráfico 9. Dos entrevistados 11% responderam que as contribuições foram em relação à melhoria da qualidade de vida e ao aumento da renda. O Documento Base afirma que

uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar Educação Básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos (Brasil, 2007, p. 35).

Ainda com o suporte do Documento Base, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar (Brasil, 2007, p.13). Também Paiva (2006) aponta que os processos de aprendizagem pelos quais passam os jovens da EJA não se restringem apenas à escolarização ou alfabetização, mas a uma aprendizagem ao longo da vida. O significado da educação vai além de uma certificação, a busca pelo conhecimento faz parte da constituição da subjetividade do sujeito (Bittencourt, 2013).

Gráfico 13: Sobre a oferta de atividades complementares durante a realização do curso



Fonte: Castilho (2023)

Os dados apresentados no Gráfico 13 mostram um percentual relevante da realização de aula de campo e visita técnica (40% de cada), seguidas de participação em eventos (20%). Isso revela

a concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado

na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (Brasil, 2007, p.37).

O aluno do PROEJA anseia por atividade prática de laboratório, justamente pela vivência que ele tem na profissão ou o interesse em aperfeiçoar a atividade que pretende realizar. Esse aspecto se opõe aos dados da pesquisa realizada por Melo (2021, p. 83) com alunos do Ensino Médio Integrado que têm idade entre 14 a 16 anos. Para esses alunos, a maior dificuldade que sentem é “a adaptação ao iniciar os estudos no IFMT, visto que, além das disciplinas comuns ao Ensino Médio (algo novo nessa etapa escolar), precisam se dedicar às disciplinas da área técnica”, o que exige um esforço bem diferente daquele vivido no Ensino Fundamental. Viagens, visitas técnicas e aulas em laboratórios são práticas novas às quais eles têm de se adaptar. Para esses alunos adolescentes o importante é focar nas disciplinas de base, porque eles visam a aprovação no vestibular. Para o aluno do PROEJA, as aulas práticas dialogam com suas expectativas de melhoria nas condições de trabalho.

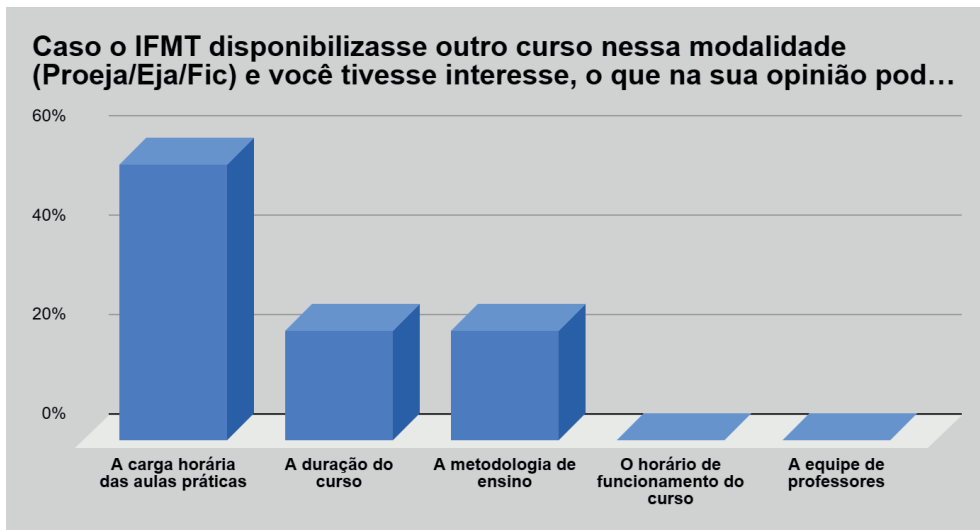
Também nas pesquisas de Bittencourt (2013) e de Santos (2013) um dos aspectos mais relevantes levantados pela maioria dos participantes foi a falta de aulas práticas e deficiência e/ou falta de laboratórios. Apesar de a parte teórica ter sido bem avaliada pela maioria, a parte prática do curso ficou aquém de suas expectativas

eu colocaria mais prática, mais laboratório, mais disciplina, tem muita coisa que esse curso precisaria que a gente não tem, a gente não tem laboratório de asfalto, a gente não tem laboratório de solo, a gente não tem laboratório de física e acho que esse tipo de coisa é essencial, a gente aprende bastante com os livros na teoria, mas a prática é que molda (Bittencourt, 2013, p. 153-154).

Aulas práticas permitem a aplicação direta do conhecimento, em que o estudante pode manipular, experimentar e interagir com os conceitos aprendidos na teoria. Permite aplicar os conhecimentos em situações do mundo real, tornando o aprendizado mais concreto.

Também os dados do Gráfico 14 revelam que o público de egressos que tem idade entre 34 a 52 anos recomendam o aumento das atividades práticas em outro curso na modalidade para jovens e adultos. Ao ouvir esses participantes, nota-se a sua opinião sobre o que lhes interessa na melhoria do curso – a carga horária das aulas práticas, o que reforça a importância que eles dão a esse tipo de metodologia.

Gráfico 14: Sobre as opiniões dos entrevistados em relação a mudanças na oferta de um novo curso pelo IFMT



Fonte: Castilho (2023)

Aulas práticas permitem desenvolver habilidades que não seriam possíveis em sala de aula, por serem mais envolventes e motivadoras, despertam nos estudantes o interesse e os ajudam a se prepararem para as situações concretas que poderiam enfrentar no mundo real. Em muitas profissões, as habilidades práticas são essenciais, pois fornecem aos alunos as bases necessárias para a aquisição dos conhecimentos teóricos, e essa combinação de teoria e prática leva a uma retenção de conhecimentos mais duradoura. Outro aspecto interessante nas aulas práticas é que promovem a interação e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para a vida e para o mundo profissional.

Nesse processo educacional de jovens e adultos, faz-se necessária uma interação entre: os alunos, que trazem saberes práticos de vida, suas experiências; os professores, detentores dos saberes acadêmicos; e a escola, com seu sistema cultural e científico. Se não houver essa interação, certamente a educação oferecida a esses sujeitos não será aquela a que eles têm direito.

No contexto do IFMT, a questão mais desafiadora é sensibilizar os gestores a buscarem políticas públicas para a retomada do curso PROEJA.

Freire (2021, p. 170) ressalta a importância do diálogo como uma possibilidade de o homem refletir sobre a vida

O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento, e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

De acordo com os dados do Gráfico acima e o diálogo estabelecido com os participantes desta pesquisa, pode-se afirmar que os alunos consideram necessária a

oferta de cursos na modalidade PROEJA, entretanto, ao observar os cursos divulgados no site do IFMT – campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva não há um curso de PROEJA em funcionamento. Na verdade, tem-se ampliado os cursos de Engenharia, Tecnologia e Médio Integrado. O problema não é a oferta de outros cursos, mas garantir a oportunidade para todas as modalidades, incluindo, dessa forma, a Educação para Jovens e adultos.

Na análise das três categorias Cursando, Desistentes e Egressos, observa-se que muitas histórias e opiniões dos alunos se cruzam: ora pelas experiências de vida, pelas expectativas, ora pelas dificuldades e anseios por um futuro promissor a partir de uma educação transformadora. É importante, como bem enfatiza Freire (1996), que é conhecendo a realidade que temos condições de intervir para mudá-la. A partir do conhecimento dessa realidade, é notório que o público do PROEJA necessita não somente de uma vaga para efetuar uma matrícula, mas, sobretudo, do acesso a uma educação pública que considere a sua realidade, reconhecendo as suas necessidades que os diferenciam de outros grupos de estudantes que cursam sua escolaridade em tempo linear.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi apresentar um panorama da EJA desde sua primeira oferta no IFMT através do PROEJA, em 2007, até os dias atuais, procurando saber se as políticas educacionais foram ou são efetivas para essa modalidade de ensino. Pretendeu-se analisar a concepção da EJA sob a ótica do docente e do discente para propor mudanças na operacionalização do programa. Buscou-se também: identificar as deficiências do PROEJA no IFMT que contribuíram/contribuem para evasão ou fracasso escolar; saber se os alunos egressos do PROEJA/IFMT foram inseridos no mundo do trabalho.

Os dados gerados pelos discentes tanto das duas teses que serviram de suporte para este estudo (Bittencourt, 2013) e (Santos, 2013) quanto os dados da pesquisa atual apontaram aspectos importantes que também são abordados pela literatura a respeito da temática da educação de jovens e adultos. Quando procuram um curso na modalidade EJA, esses jovens esperam resgatar o tempo perdido e recuperar um direito que lhes foi negado no passado, seja por falta de políticas públicas efetivas de inclusão, seja por motivos particulares. Nesse sentido, acreditam que a escola lhes proporcionará isso de maneira satisfatória. Este programa contribui para a inclusão social ao oferecer uma segunda chance de educação para esses jovens e adultos que não puderam terminar seus estudos na idade adequada.

Os dados revelaram que voltar à escola pode ser a oportunidade de superação, de realização de um sonho e ao mesmo tempo de transformação de seu contexto de exclusão social. Entretanto, para que isso de fato aconteça, é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a atitude desse jovem/adulto que decidiu retomar os estudos, contrariando o sistema opressor e a desigualdade de aprendizagem.

O PROEJA oferece uma oportunidade de empoderamento individual na medida em que permite a aquisição de novas habilidades, autoconfiança e autonomia, o que beneficia também as pessoas da sua família e de sua comunidade.

Os dados confirmam que o PROEJA é um programa com grande alcance social e que promove a cidadania. A partir do momento em que ingressam em um curso de PROEJA, a maneira de se posicionar diante de si mesmos e diante do mundo se modifica, o que pode ser explicado pela Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001), segundo a qual o autoconhecimento se dá no reconhecimento do outro e do seu entorno. Ou seja, assim que entram em contato com outros espaços e com outros sujeitos, eles ressignificam a forma como veem o mundo e como se veem nesse mundo (Bittencourt, 2013).

Pode-se afirmar, ancorados nos dados dessas pesquisas, que o PROEJA é um programa de fundamental importância para esses jovens e adultos que são obrigados a se excluírem dos direitos constitucionais na idade certa, ou seja, abandonar os estudos para ingressar mais cedo no mundo do trabalho. Ao se conscientizarem de que o sistema os exclui apenas da sua escolarização, mas não abrem mão da sua força de trabalho, esses

sujeitos procuram na educação, ainda que tardia, através do PROEJA, um caminho para serem sujeitos integrados e participativos na sociedade.

Mesmo não sendo um programa novo na rede federal, o PROEJA ainda enfrenta vários desafios para que alcance seus objetivos de maneira efetiva, entre outros: é fundamental que se adote o mesmo padrão de qualidade com que se ofertam os cursos nas outras modalidades de ensino; é necessária uma proposta político-pedagógica específica, clara, bem definida, inclusiva e participativa que atenda às reais necessidades de todos os envolvidos, levando em consideração suas experiências e seus conhecimentos prévios.

A escola comprometida com a formação humana precisa, necessariamente, entender quem são esses sujeitos, seus anseios, suas necessidades, suas expectativas ao retornarem à escola e adotar os processos pedagógicos mais adequados para oferecer uma educação de qualidade. Caso contrário, ela será apenas um instrumento assistencialista, uma educação compensatória, entregando a esses sujeitos uma certificação vazia, fazendo uma falsa inclusão, pois, sem as ferramentas necessárias, eles poderão ser novamente excluídos pelo sistema, contrariando a educação freiriana: a educação como objetivo de formação de cidadania, de transformação do sujeito, para que possa posicionar-se no mundo, da valorização da educação para toda a vida.

Ao analisar os discursos enunciados a partir da realização das entrevistas, percebe-se que os alunos do PROEJA se reconhecem como autores responsáveis pela sua história e têm consciência do seu papel na construção do seu projeto de vida. Isso pode ser evidenciado quando eles mencionam suas dificuldades, superações em continuar os estudos, mesmo tendo que trabalhar e bancar financeiramente a família.

Permitir o diálogo com os protagonistas desse processo vai muito mais além de um jogo de perguntas e respostas entre duas ou mais pessoas, pois é a possibilidade de o homem refletir sobre a vida. Para Paulo Freire (2021, p. 170) “O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento, e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”.

Os resultados apresentados nesta pesquisa são dados históricos importantes, pois retratam informações de vida, dados institucionais, informações pessoais dos protagonistas dessa instituição de ensino – os próprios alunos. No cenário da rede federal, os estudantes desejam uma educação de qualidade e nela apostam.

Educar para incluir deve ser a postura adotada de todos os atores que atuam no PROEJA para que esses sujeitos não se sintam marginalizados dentro de um programa que deveria processar a inclusão, não a exclusão, confirmando, assim, as três funções básicas da EJA: a função reparadora, que implica no resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada; a função equalizadora, permitindo uma oportunidade de maior inclusão tanto no meio social quanto no mundo do trabalho; e por fim a função qualificadora, que se refere à garantia de um saber e de uma educação continuada para toda a vida, corrigindo as distorções sociais.

REFERÊNCIAS

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

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BITTENCOURT, Nadir de Fátima Borges. **O significado da formação e inserção no mundo do trabalho para jovens do PROEJA**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BITTENCOURT, Nadir de Fátima Borges; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; SANTOS, Antonio Cezar da Costa. PROEJA no IFMT: possibilidades de inclusão ou exclusão? **Educação, Santa Maria**, vol. 44, e77/ 1–20, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.5902/1984644435818>. Acesso em 10 de set. de 2023.

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

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base. Brasil, 2007.

_____. Decreto nº 5.840, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm

_____. Lei nº 9.394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 09 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB n .11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov/secad>. Acesso em 05 de maio de 2023.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892. Acesso em 30 de set. de 2023.

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

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 12ª edição, 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, 28(100), 1105-1128. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>, 2007.

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

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

DUARTE, Viviane Cristina de Oliveira. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) na Perspectiva de Estudantes do IFMT**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Trad. Adriana Lopez. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1986] 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.ª edição, 2005.

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

_____. **Pedagogia do oprimido: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia. saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

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

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

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed., Ed. Cortez, São Paulo, SP, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: Temas da Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo**. V4. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua: Educação, 2022.

LENGRAND, Paul. **Introdução a Educação Permanente**. UNESCO. Paris: Livros Horizonte, 1971.

LIMA, Licínio Carlos. **Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a Subordinação da Educação na Sociedade da Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Licínio Carlos.; AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos**. In: LIMA, Licínio C. (Org.). Educação não-escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 2006.

LIMA, Licínio Carlos e GUIMARÃES, Paula. Portugal: Policy and Adult Education in Education in the European Union. Pre 2003 Member States. Edited by Trevor Corner. **Bloomsbury Academic**, 2015.

LIMA, Licínio Carlos. & GUIMARÃES, Paula. **European Strategies for Lifelong Learning**. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: O significado sócio econômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In **Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação a Distância, TV Escola, Salto para o Futuro** (Orgs.), EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio (pp. 36-53), 2006. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327PROEJA.pdf>

MACHADO, Maria Margarida.; ALVES, Mirian Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira. Construindo conhecimento em educação de jovens e adultos (EJA) integrada à educação profissional: Saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. **Revista Educação**, 33(3): 411 – 424, 2008.

MELO, Edsônia de Souza **Oliveira. O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena**. 241f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2021.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. A Agenda 2030. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33): 519 – 566, 2006.

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

Portaria Ministerial n.º 331, de 17 de junho de 1968, alterou a lei anterior e a escola industrial passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT).

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONFRESA. **História**. Confresa, 2023. Disponível em: <https://www.confresa.org/portal/servicos/1001/historia/>. Acesso em: 13 de out. de 2023.

Projeto Político Pedagógico de Curso. Portal do IFMT campus – Confresa. Disponível em <https://cfs.ifmt.edu.br>. Acesso em: 13 de out. de 2023.

Projeto Político Pedagógico de Curso. Portal do IFMT campus – Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva. Disponível em <https://ifmt.edu.br/tecnico-em-edificacoes-proeja-5-5>. Acesso em: 13 de out. de 2023.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos, 2021.

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

SANTOS, Antonio Cezar da Costa. **Métodos de ensino de ciências e tecnologias para alunos do Proeja**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUSA, Roberto Fernandes.; DANTAS, Tânia Regina; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva. O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos- **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 321-338, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/pdf>.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In H. Abramo, & P.P.M. Branco (Orgs.), **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional** (pp. 87- 127). São Paulo, SP: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

STERING, Sílvia Maria dos Santos. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro, 2015.

UNESCO. CONFINTEA VII Marco de Ação de Marrakech: Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos 2023. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

UNESCO. 4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

UNESCO. 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247056por.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2023.

UNESCO. Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro**, 1999. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

VASCONCELLOS, Celso S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2011.

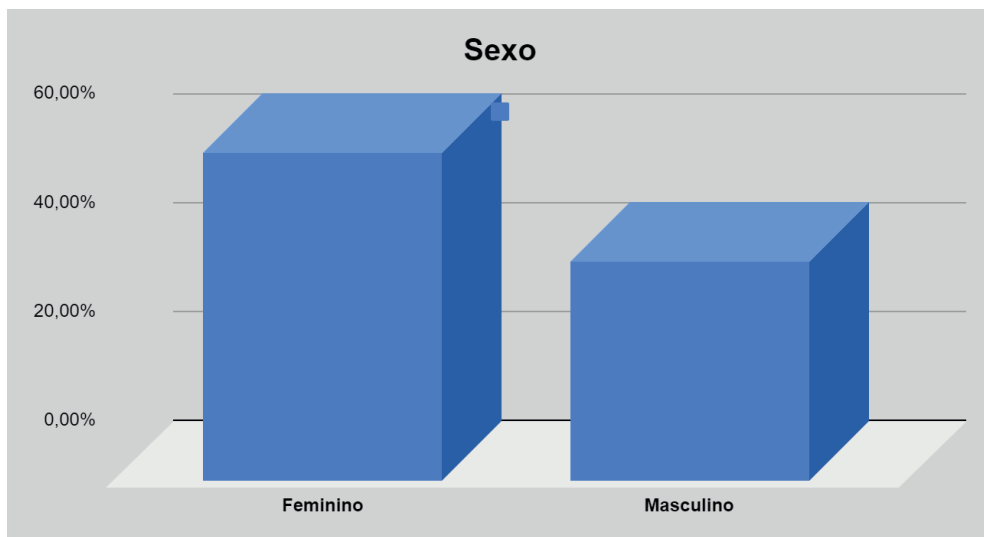
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica/Lev SemenovichVigotsky** (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S.C. Afeche, trans.), (7ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

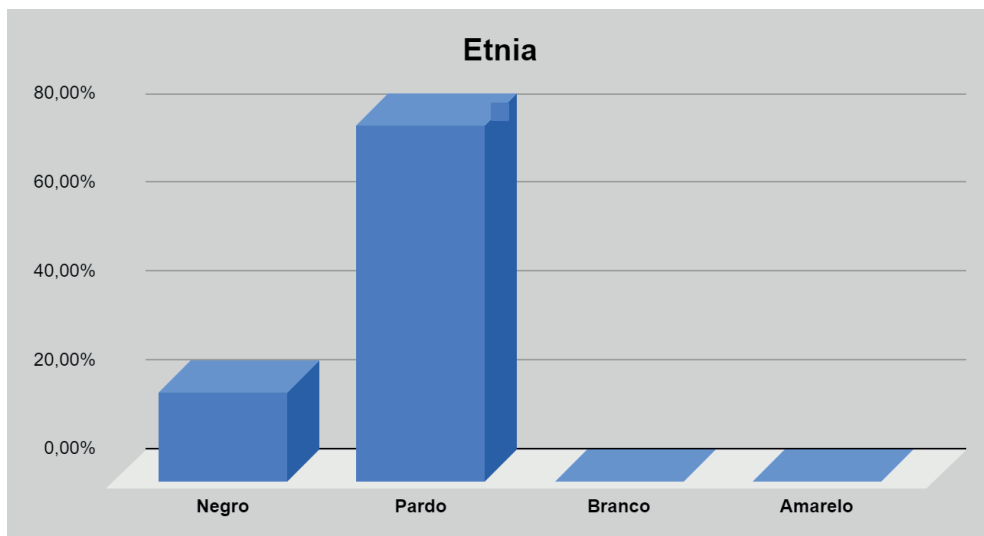
APÊNDICES

APÊNDICE A - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES DA CATEGORIA CURSANDO

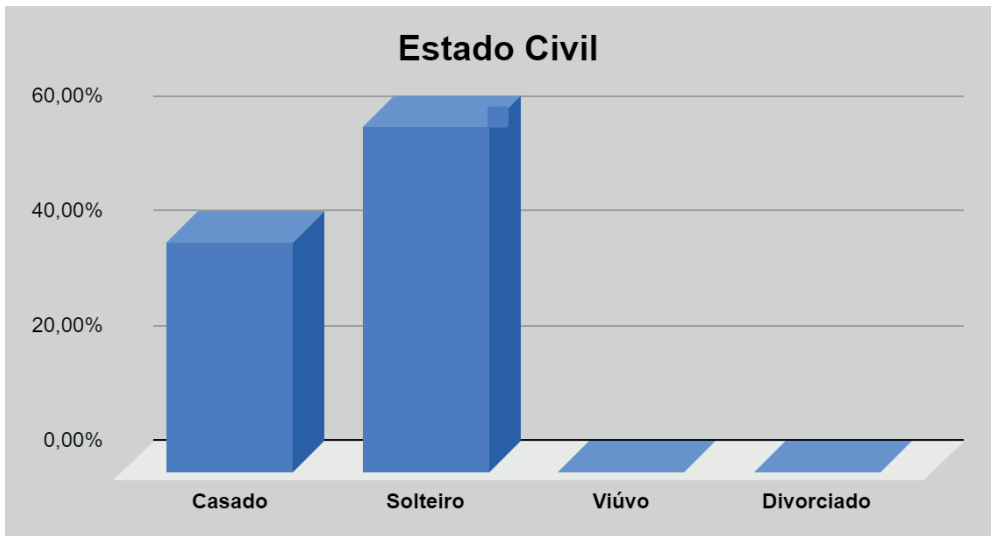
Sexo



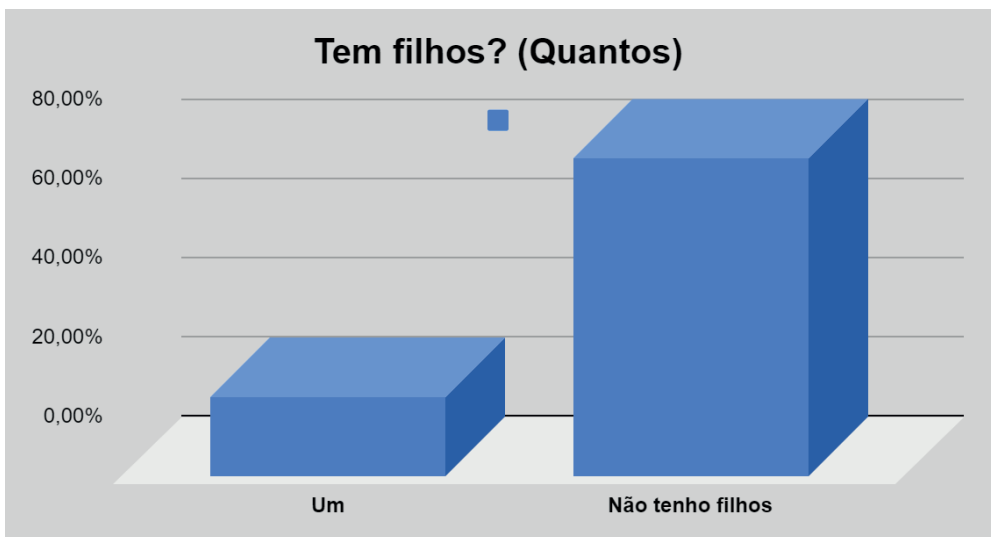
Etnia



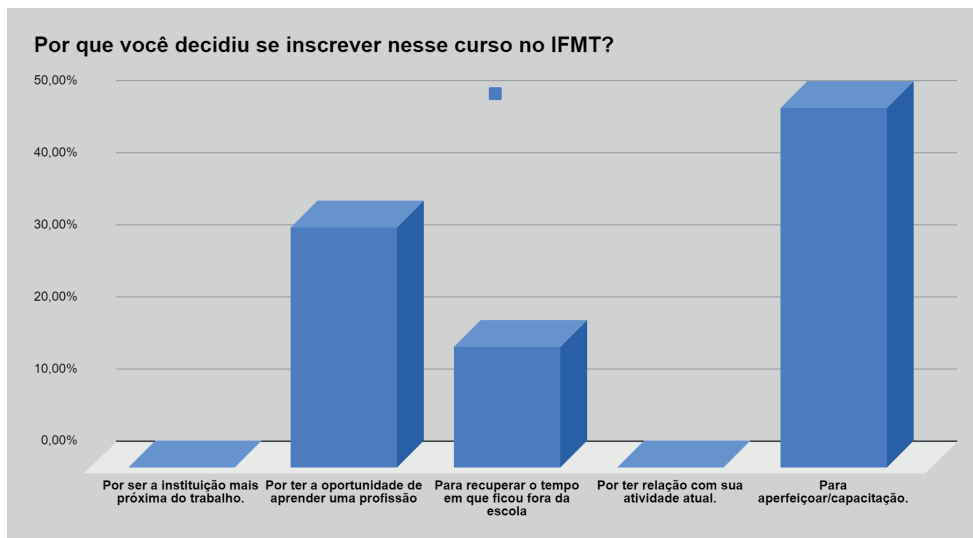
Estado Civil



Tem filhos (quantos)?



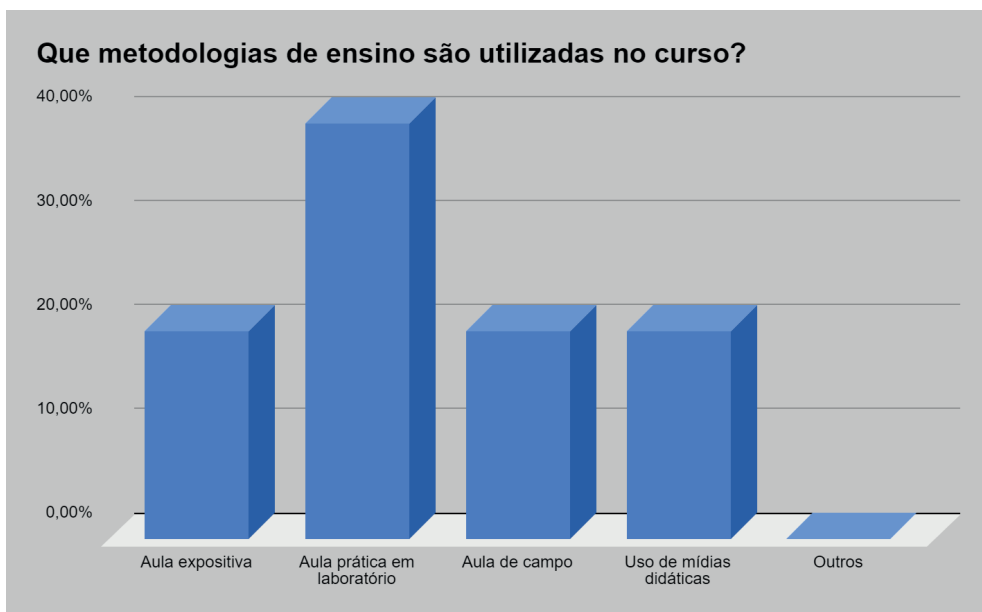
Qual a razão pela qual você escolheu fazer um curso nessa modalidade (/Proeja/Eja/Fic)?



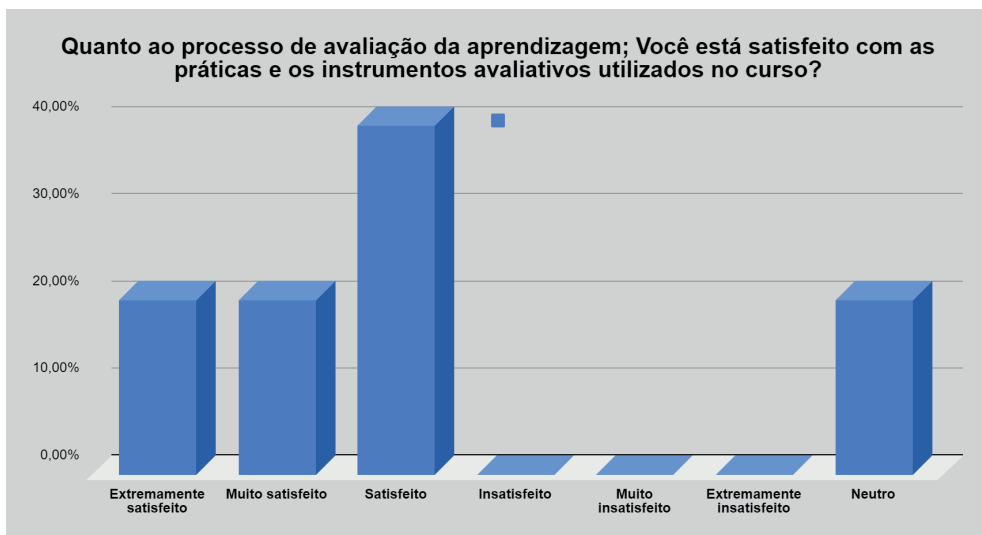
Além das aulas em sala há atividades complementares?



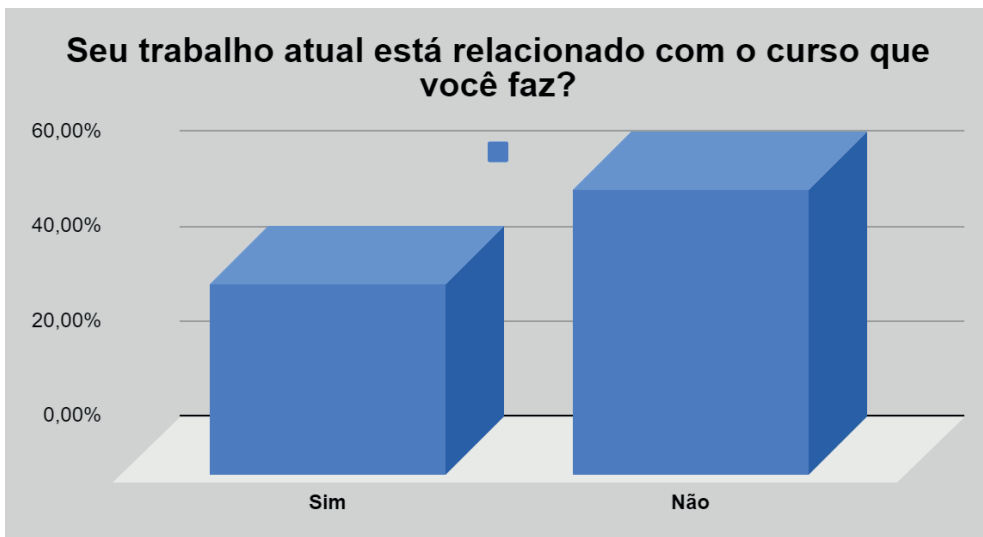
Que metodologias de ensino são utilizadas no curso?



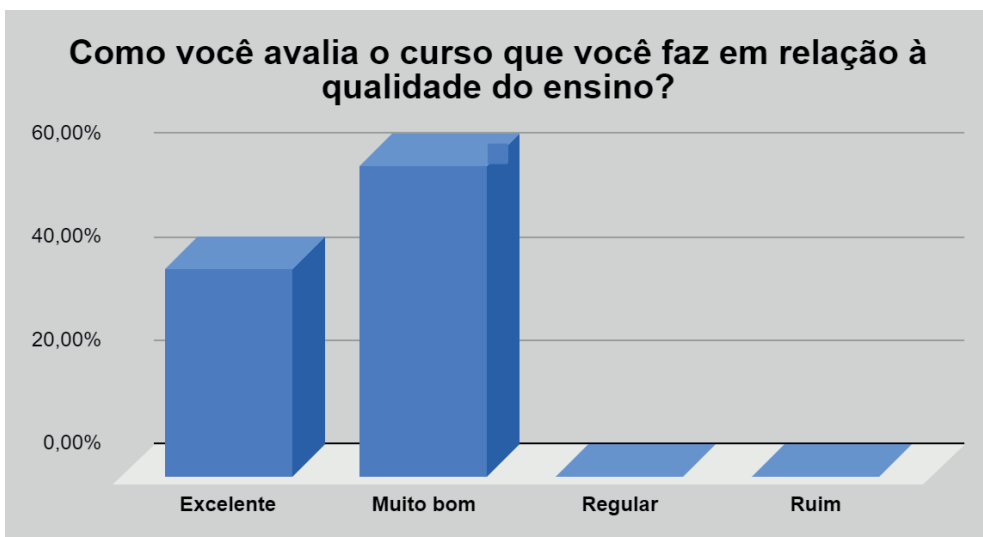
Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem: Você está satisfeito com as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados no curso?



Seu trabalho atual está relacionado com o curso que você faz?

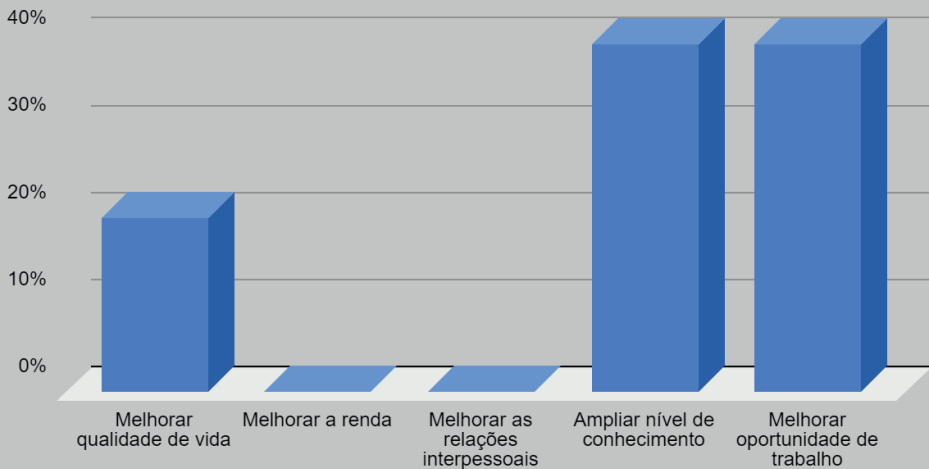


Como você avalia o curso que você faz em relação à qualidade do ensino?



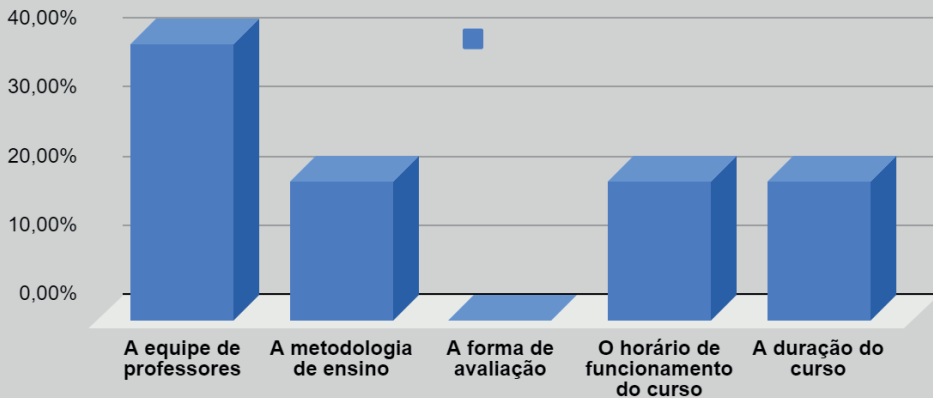
Quais suas expectativas depois que concluir esse curso no IFMT?

Quais suas expectativas depois que concluir esse curso no IFMT:

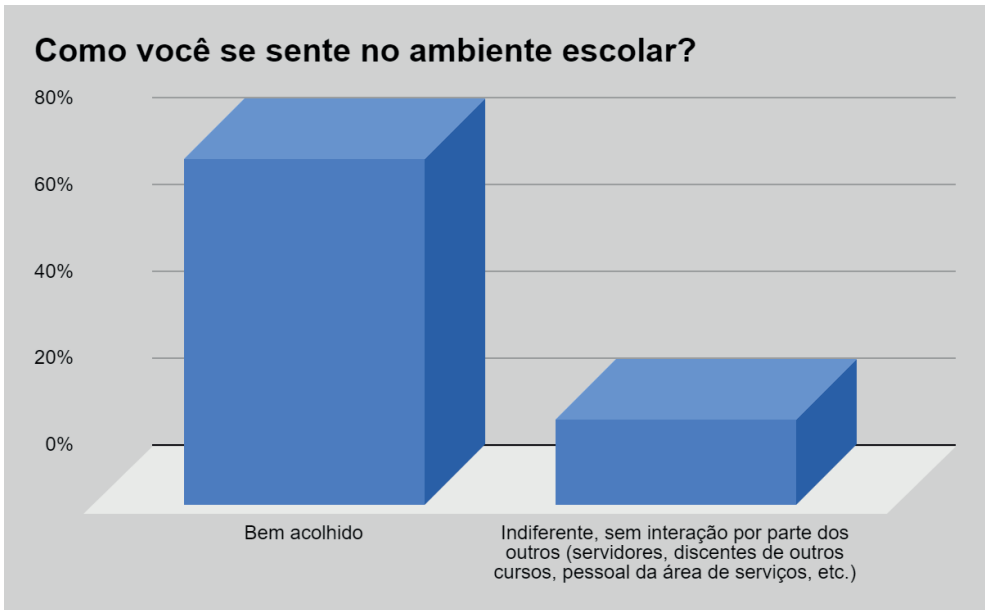


O que você mais gosta no curso que está fazendo no IFMT?

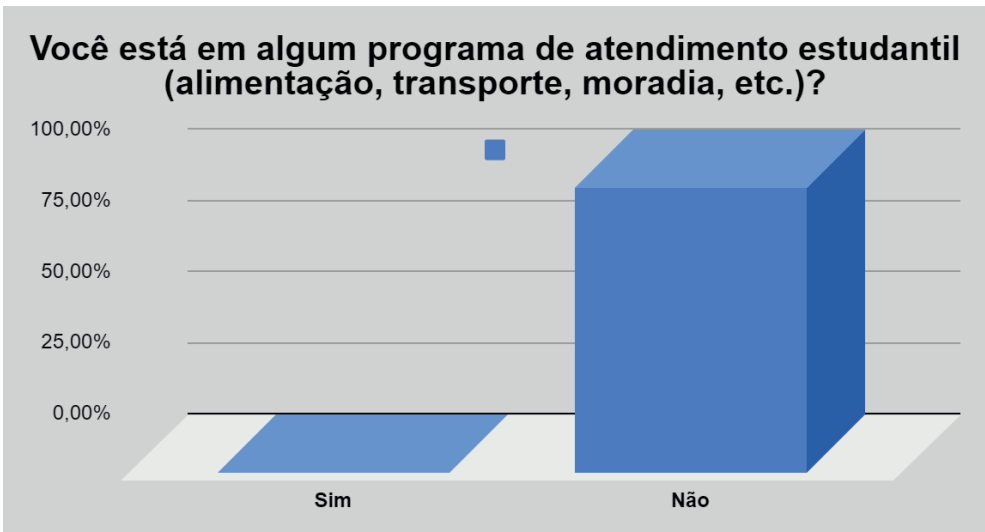
O que você mais gosta no curso que está fazendo no IFMT:



Como você se sente no ambiente escolar?

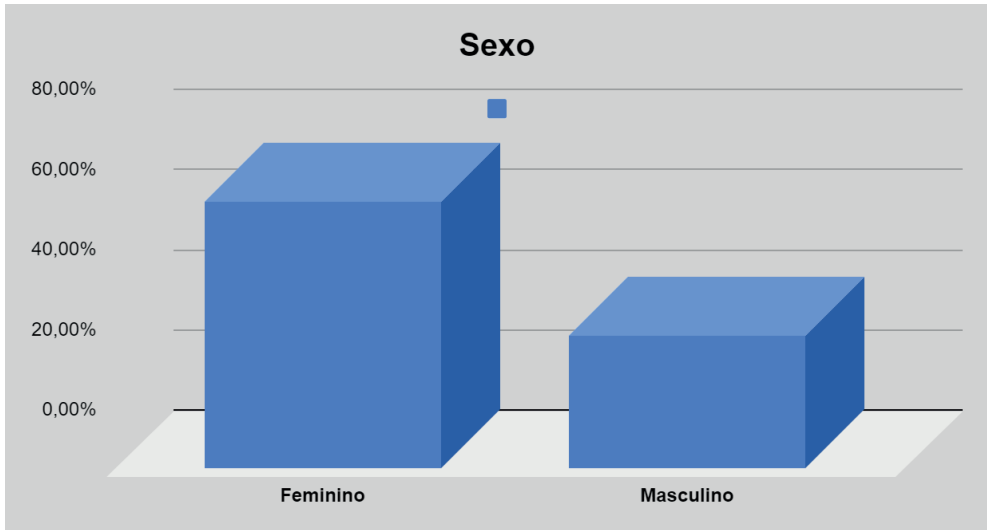


Você está em algum programa de atendimento estudantil (alimentação, transporte, moradia, etc.)? Se outros, especifique.

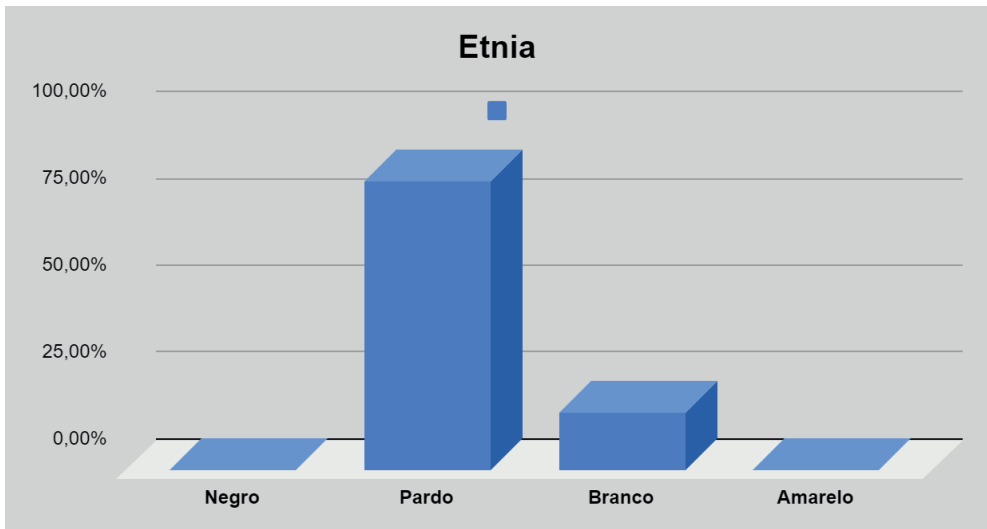


APÊNDICE B - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES DA CATEGORIA DESISTENTES

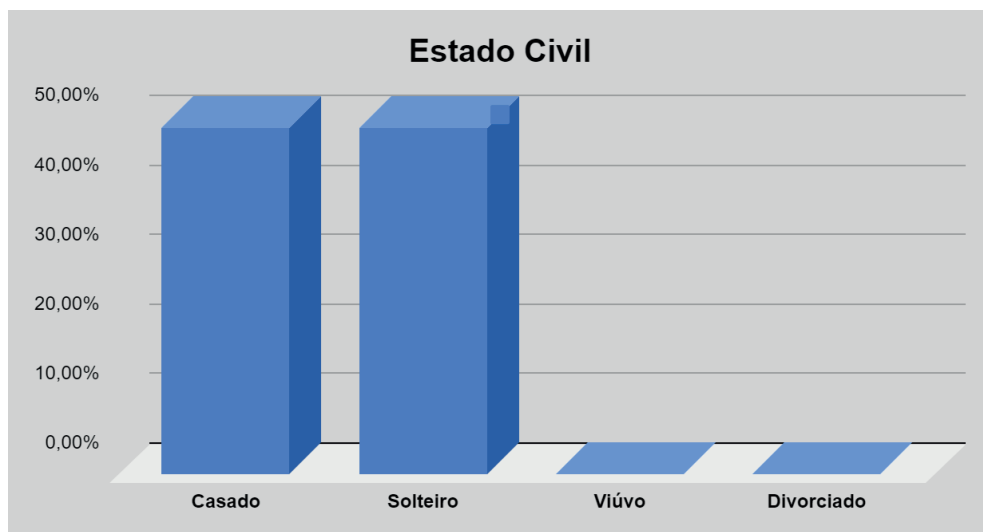
Sexo



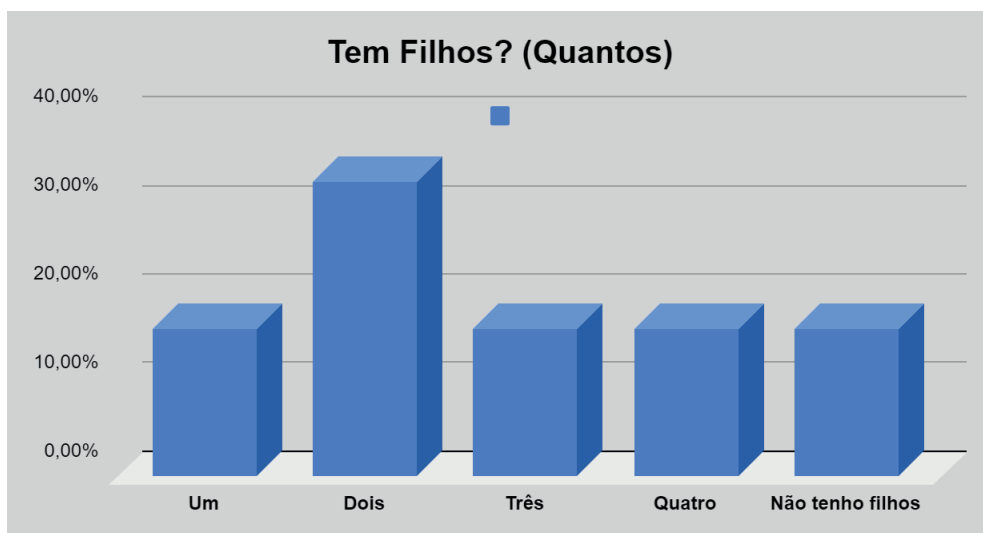
Etnia



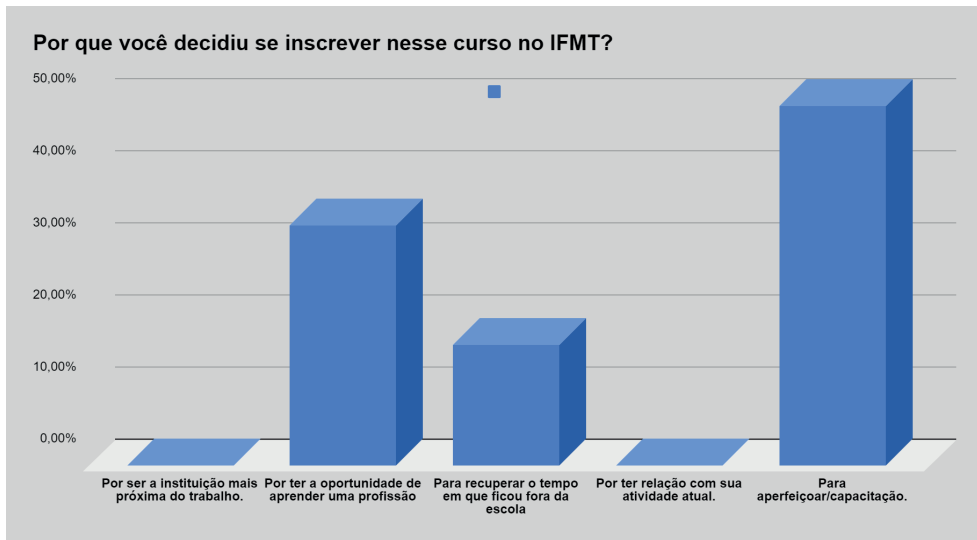
Estado Civil



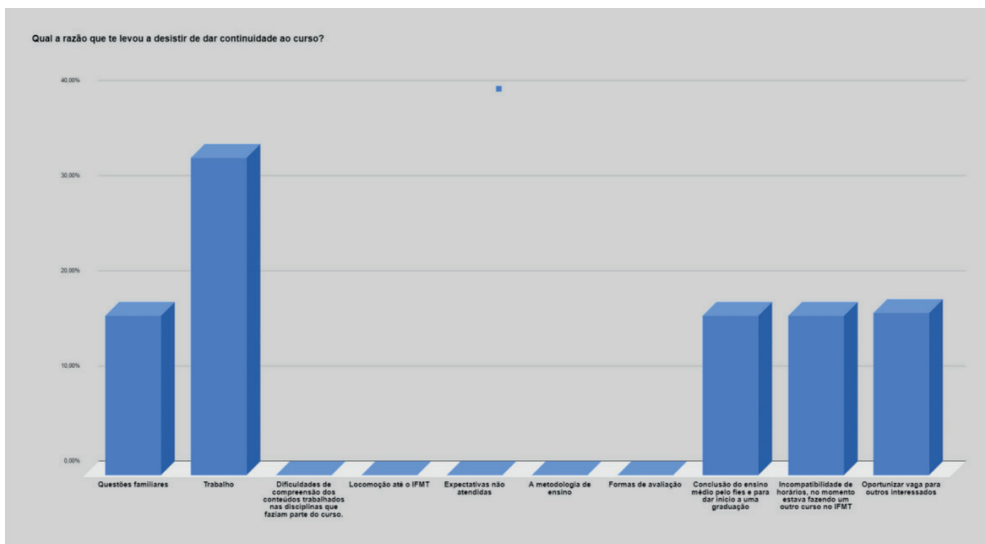
Tem filhos? (Quantos?)



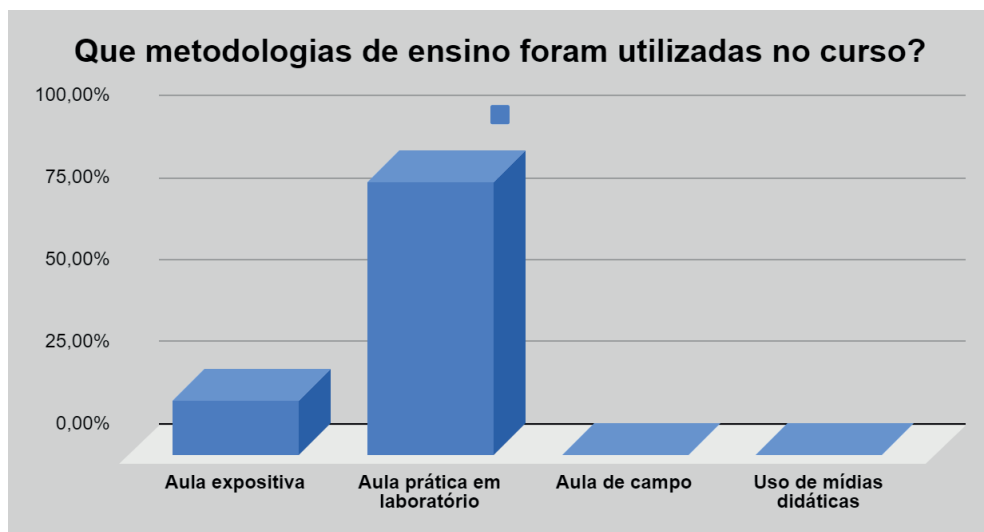
Por que você decidiu se inscrever nesse curso no IFMT?



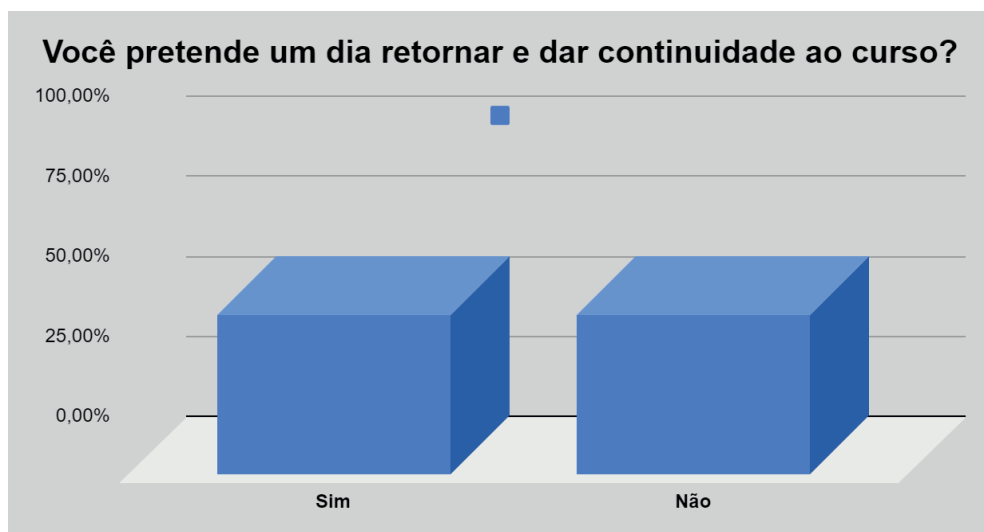
Qual a razão que te levou a desistir de dar continuidade ao curso?



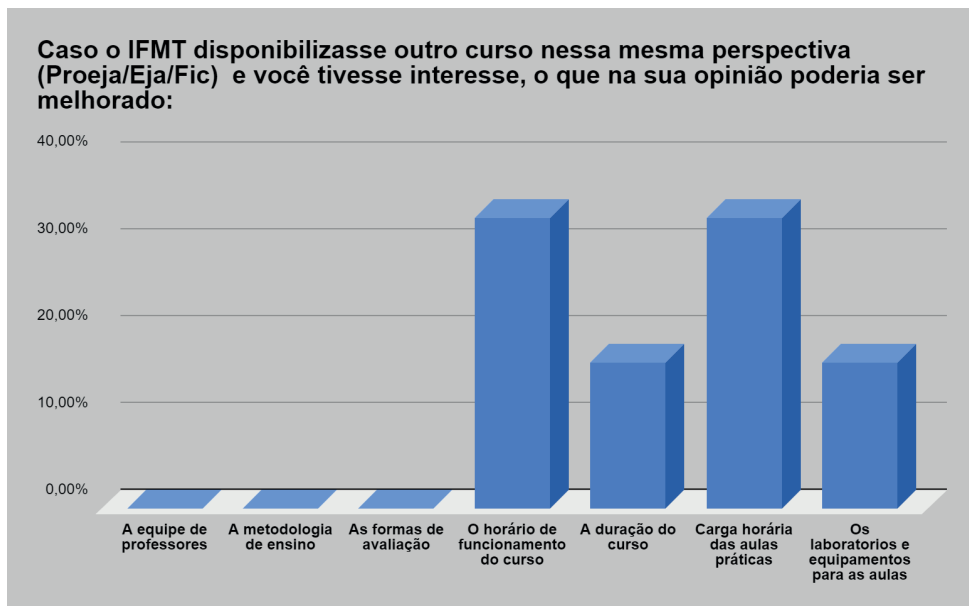
Que metodologias de ensino foram utilizadas no curso?



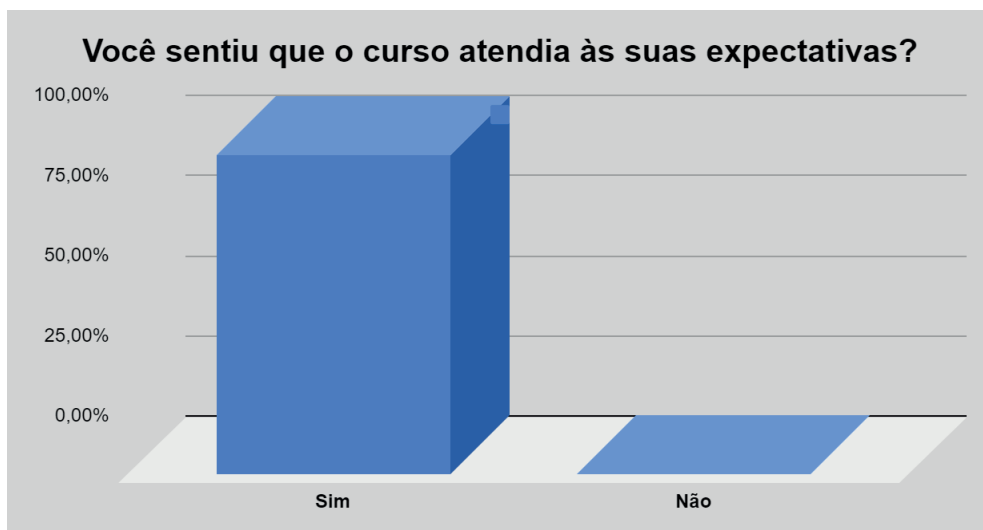
Você pretende um dia retornar e dar continuidade ao curso?



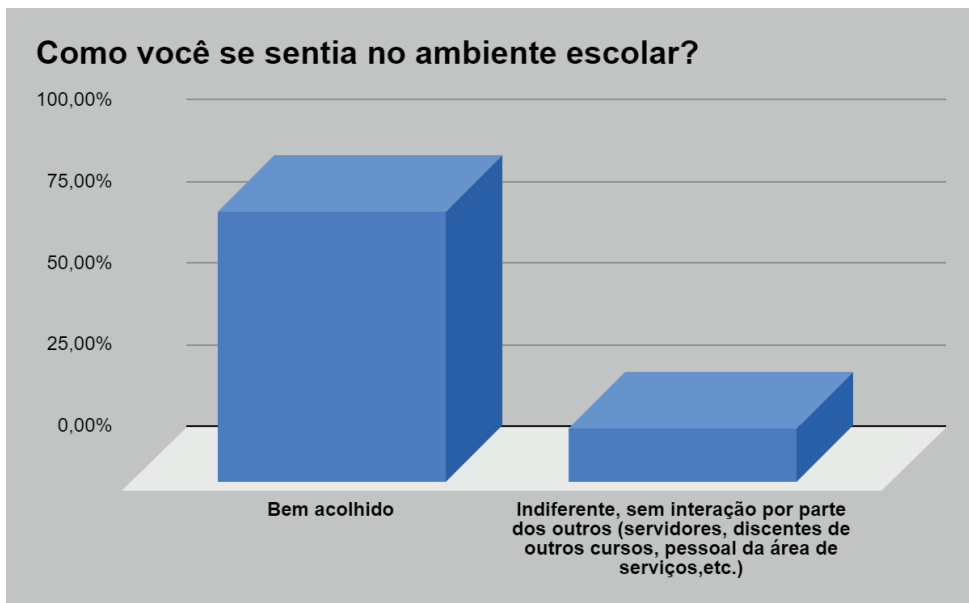
Caso o IFMT disponibilizasse outro curso nessa mesma perspectiva Proeja/Eja/Fic) e você tivesse interesse, o que na sua opinião poderia ser melhorado?



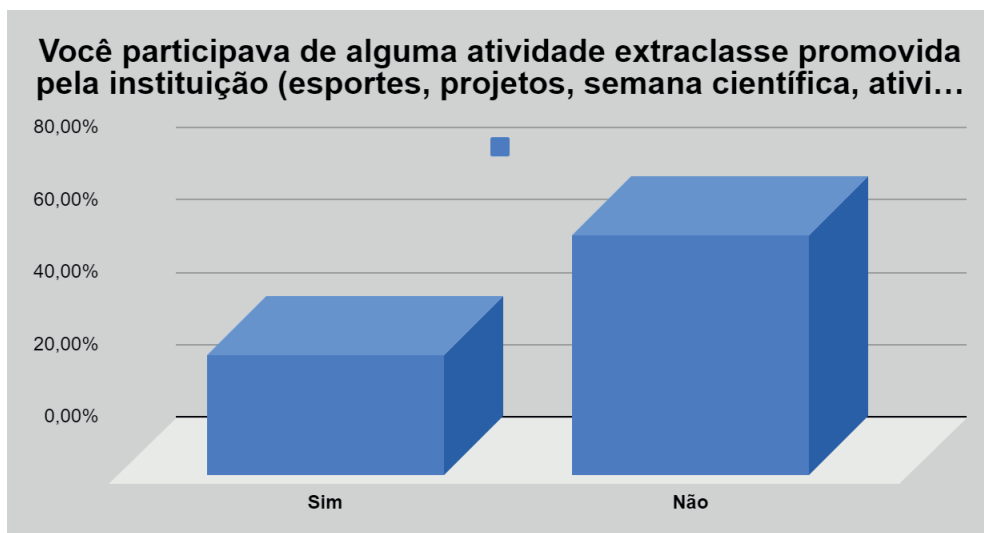
O curso atendeu às suas expectativas?



Como você se sentia no ambiente escolar?

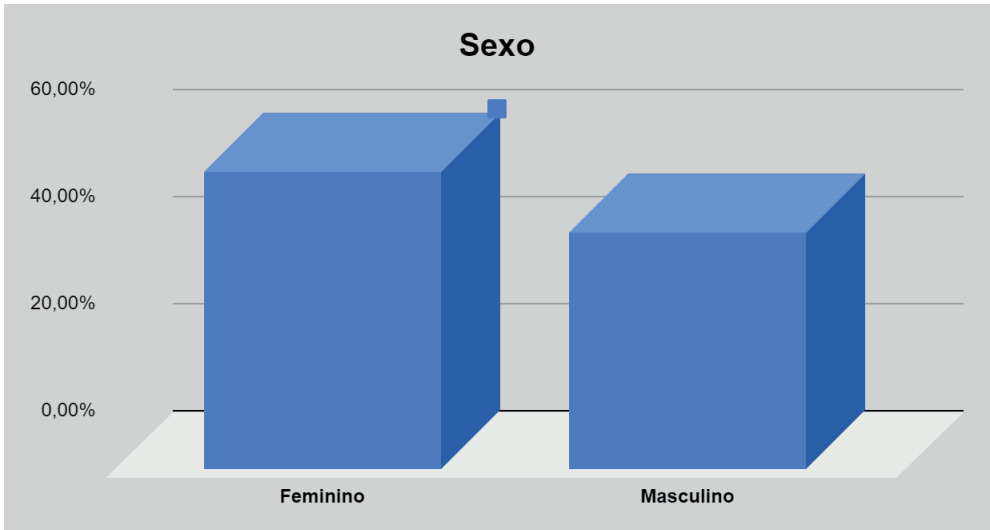


Participação em outras atividades extraclasse

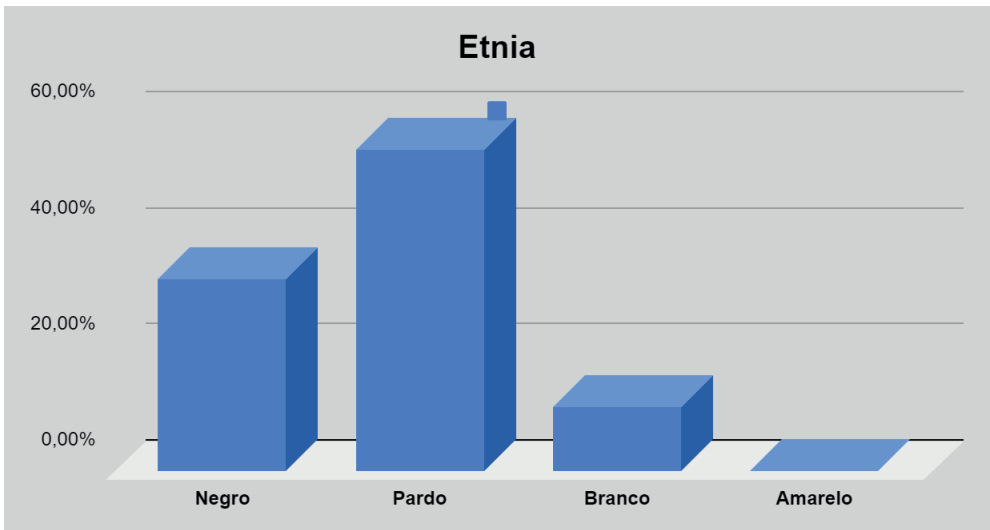


APÊNDICE C - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES DA CATEGORIA EGRESSOS

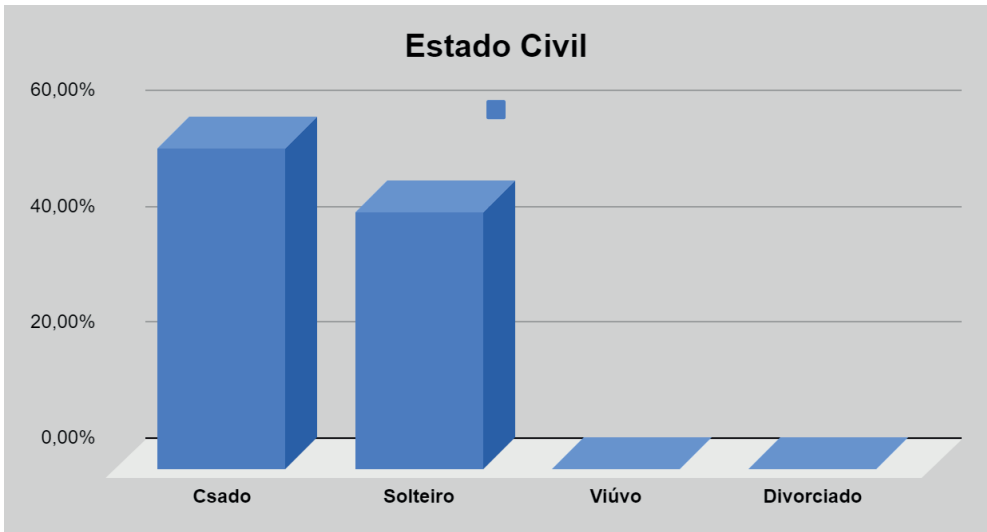
Sexo



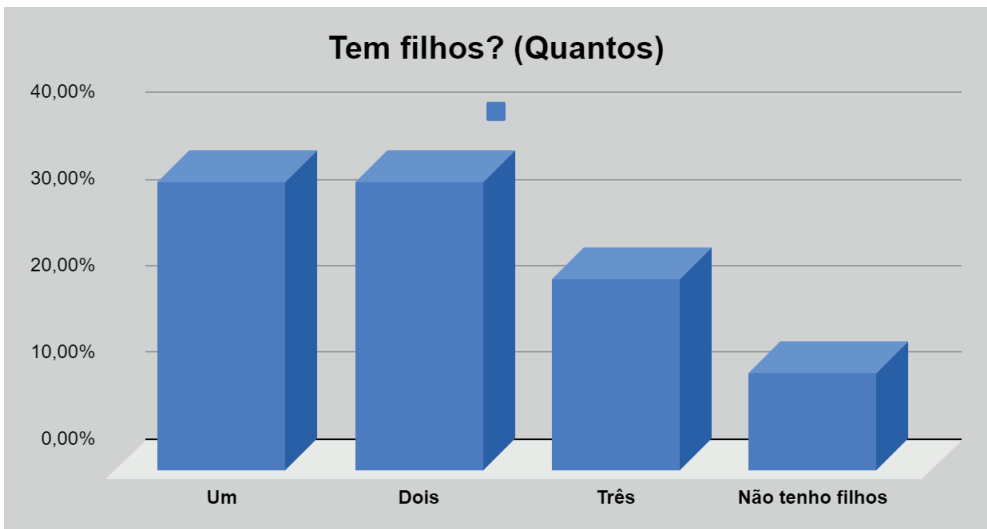
Etnia



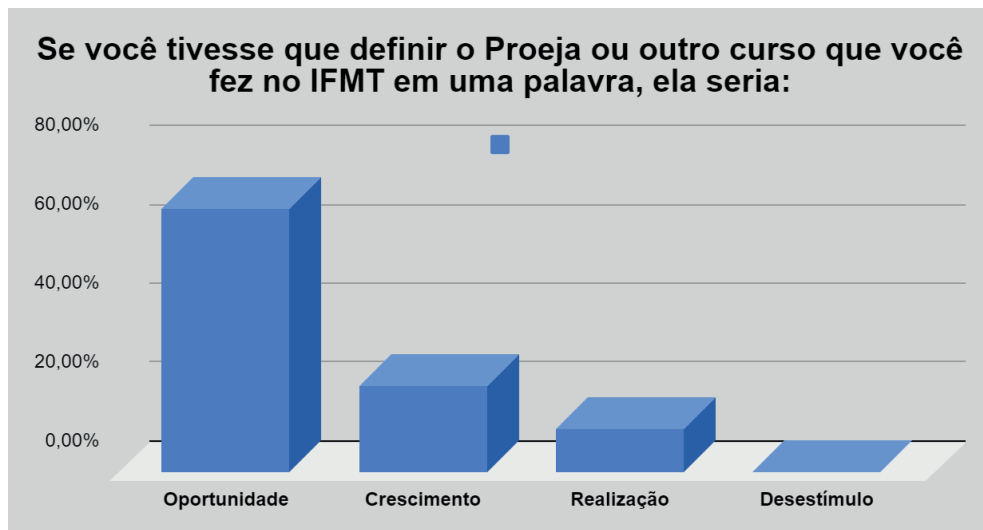
Estado civil



Tem filhos? (Quantos?)



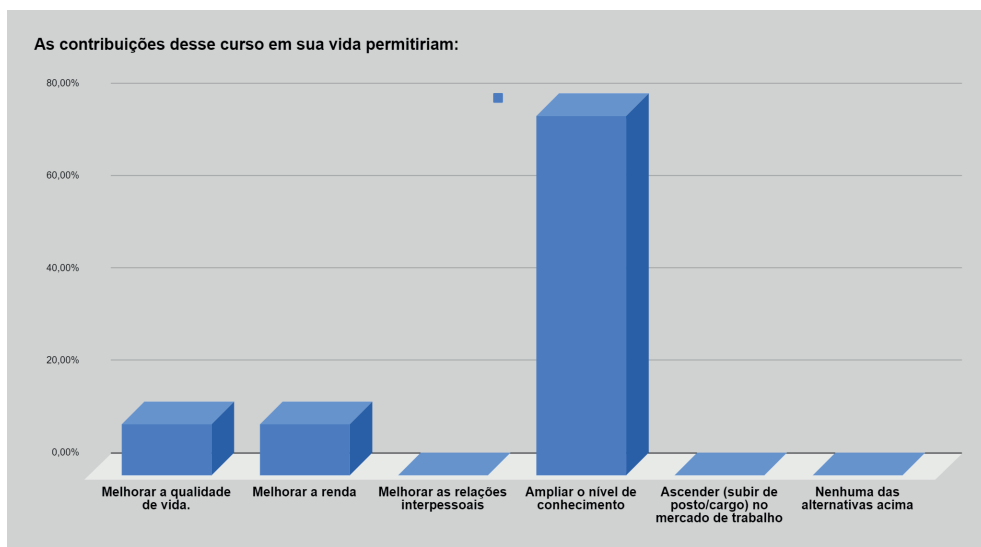
Se você tivesse que definir o Proeja ou outro curso que você fez no IFMT em uma palavra, ela seria:



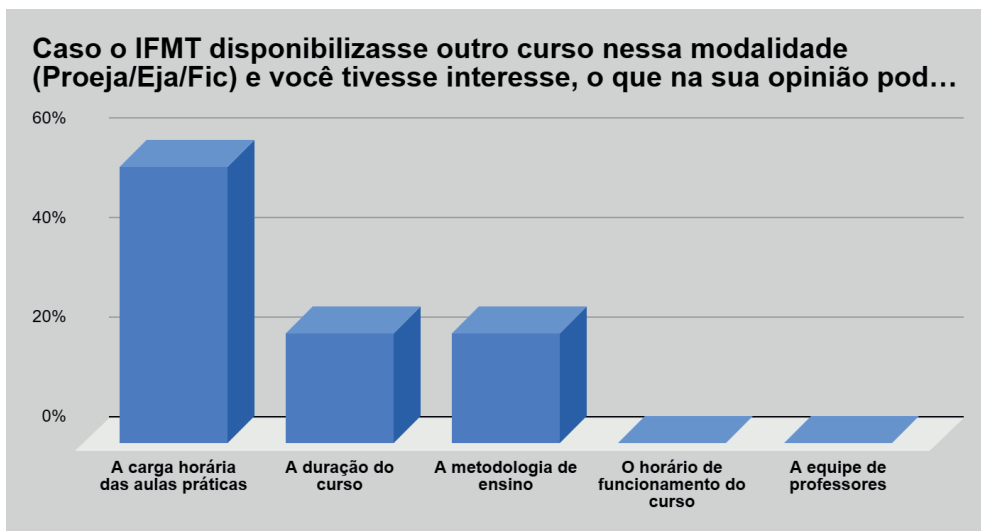
Esse curso fez diferença positiva em sua vida?



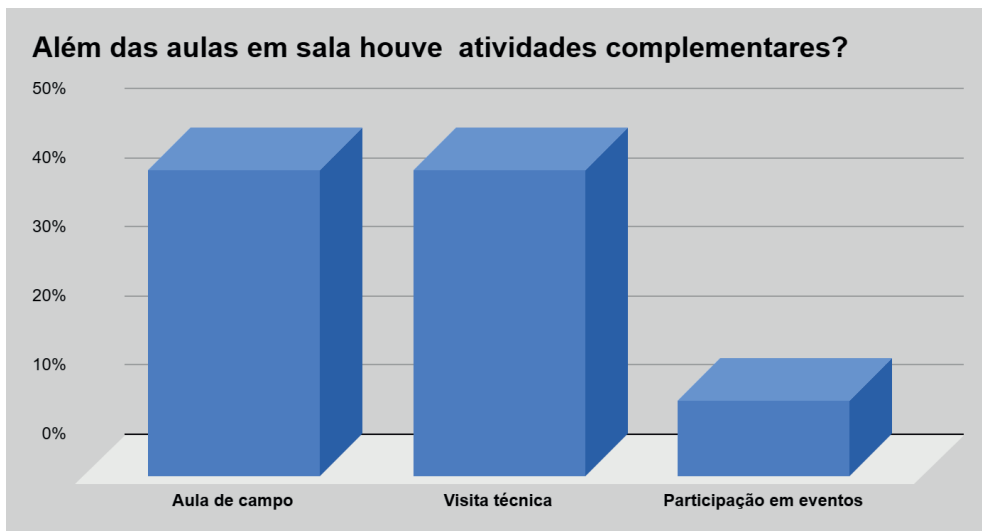
As contribuições desse curso em sua vida permitiriam:



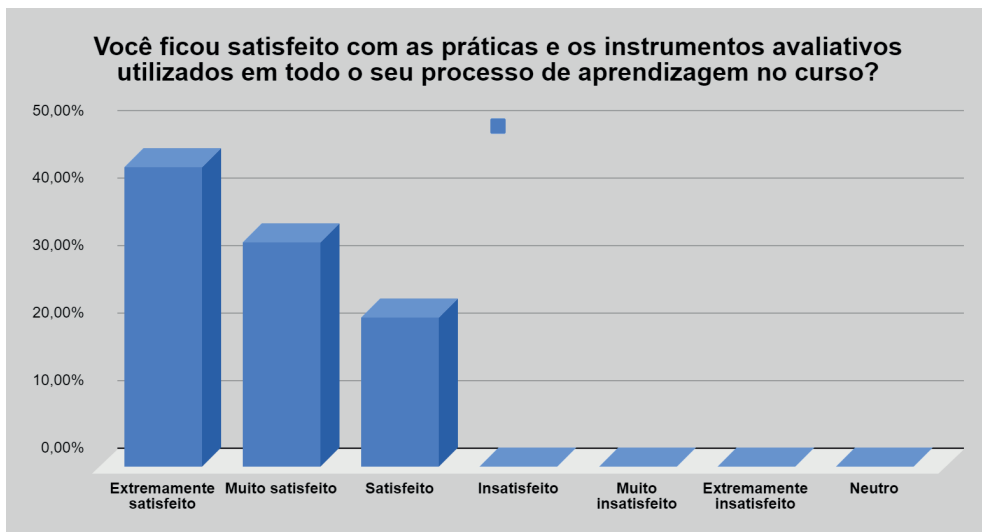
Caso o IFMT disponibilizasse outro curso nessa modalidade (Proeja/Eja/Fic) e você tivesse interesse, o que na sua opinião poderia ser melhorado?



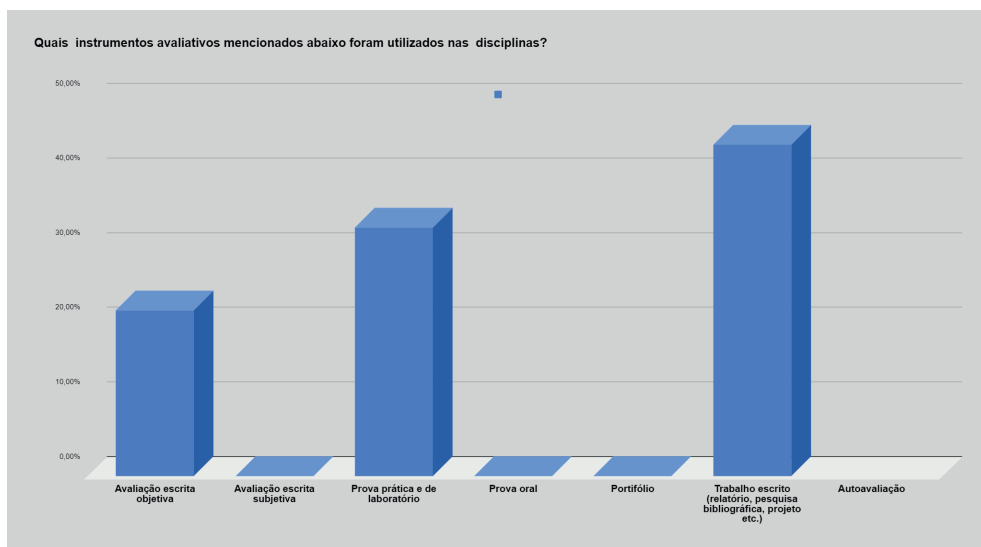
Além das aulas em sala houve atividades complementares?



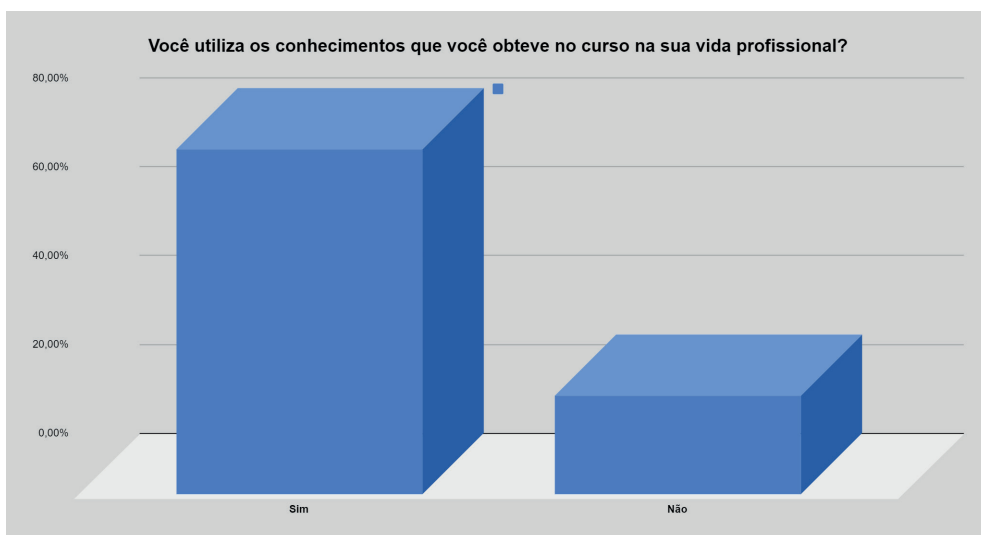
Você ficou satisfeito com as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados em todo o seu processo de aprendizagem no curso?



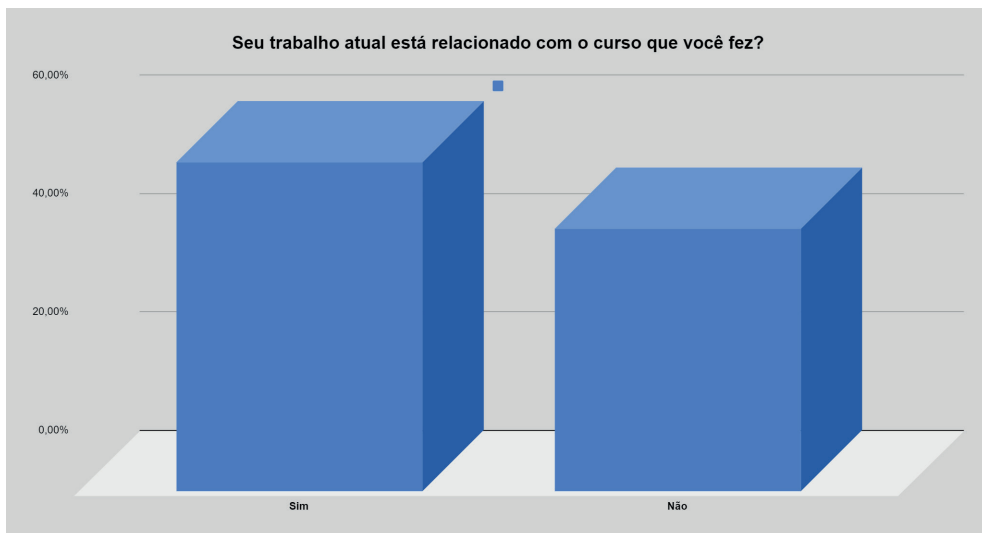
Quais instrumentos avaliativos mencionados abaixo foram utilizados nas disciplinas?



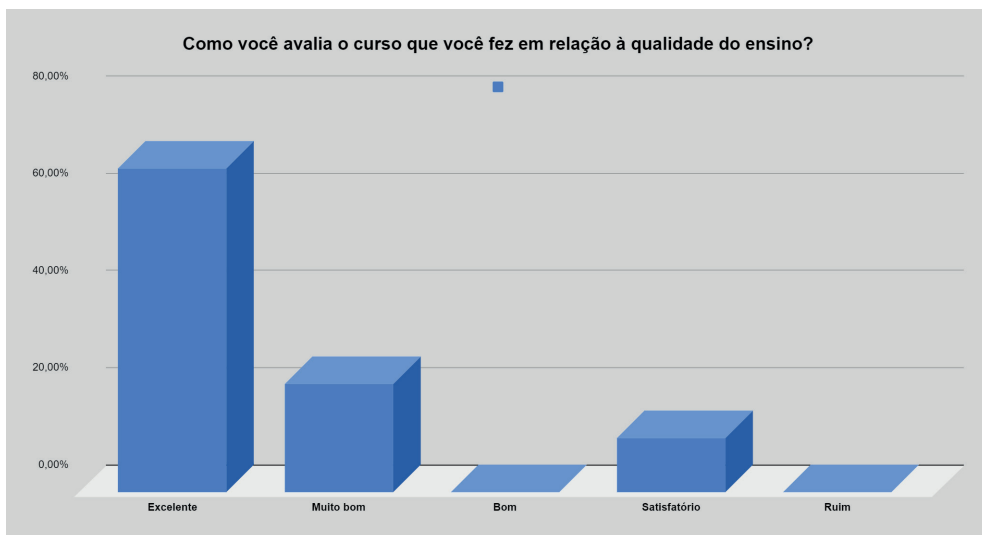
Você utiliza os conhecimentos que você obteve no curso na sua vida profissional?



Seu trabalho atual está relacionado com o curso que você fez?

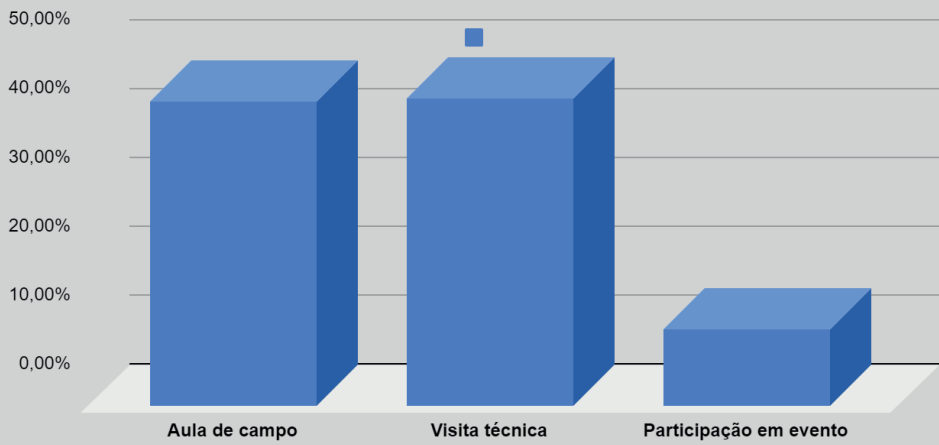


Como você avalia o curso que você fez em relação à qualidade do ensino?



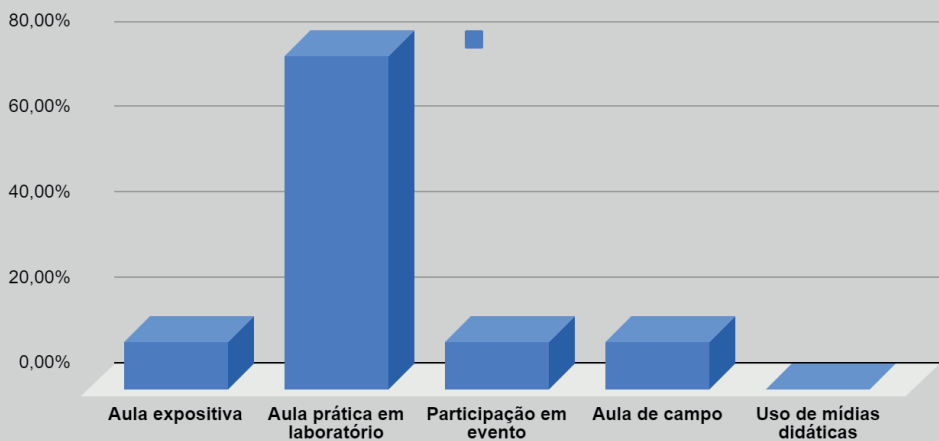
Além das aulas em sala houve atividades complementares?

Além das aulas em sala houve atividades complementares?



Que metodologias de ensino foram utilizadas no curso?

Que metodologias de ensino foram utilizadas no curso?



AUTORES

**NADIR DE FÁTIMA BORGES BITTENCOURT**

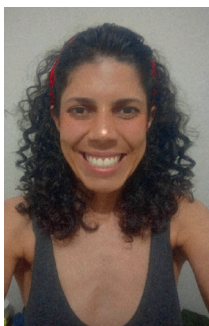
Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba/PB. Mestre em Letras pela Universidade de Nancy II, França. Licenciatura em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas/MG. Líder do grupo de pesquisa GPEJA/IFMT/CNPq - Grupo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos; membro

do grupo de pesquisa GEELLI/IFMT- Grupo de Estudos em Ensino de Línguas e Literatura.

**EDSÔNIA DE SOUZA OLIVEIRA MELO - É**

professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT - Campus Cuiabá. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2021), mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006), graduada em Letras (2003). É líder do Grupo de Pesquisa: «Grupo de Estudos em Ensino de Língua e Literatura» (GEELLI/CNPq) e integrante do Grupo de

Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM/CNPq). Dentre suas publicações destacam-se: Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais, publicado pela Parábola Editorial, no livro Multiletramentos na escola (2012), organizado pela Roxane Rojo; Ainda sobre a formação do professor de língua portuguesa no Brasil, com Maria Rosa Petroni e Agamenton R. Justino, publicado pela revista eletrônica Interações (Coimbra); A formação dos professores de Língua Portuguesa do IFMT: interligando saberes, publicado pela Revista Miguilim (2018). Já coordenou projetos relacionados à prática social da leitura literária e a formação humana; letramentos no Ensino Médio; leitura e escrita criativa.

**LETHÍCIA OLIVEIRA CASTILHO - Acadêmica do Curso de**

Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT – campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Bolsista de Iniciação Científica e Tecnológica IFMT/FAPEMAT.



SILVIA MARIA DOS SANTOS STERING - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (1996). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2008). Doutora em Educação pela Unesp Rio Claro/SP (2015). Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (2017). Pós-Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-

Graduação da Unesp Rio Claro - SP (2019). Pós-Doutorado pela Unesp Rio Claro - SP, (2023). Atualmente é professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Cuiabá-MT e Pedagoga Técnica na Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.



ANTONIO CEZAR DA COSTA SANTOS - Professor aposentado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva. Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba/PB. Mestre pela Universidade Federal de Campina Grande/ PB. Estudou Engenharia Mecânica na instituição de ensino Escola Politécnica – USP.

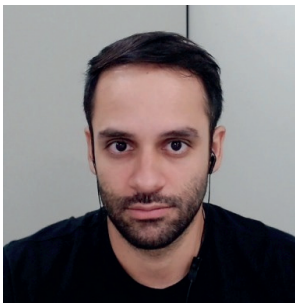
COLABORADORES



THIAGO FELIPE RIBEIRO DE MIRANDA - Licenciatura em música na Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT. Graduação em Matemática pelo Claretiano Centro Universitário. Bacharelado em Engenharia Elétrica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT. Atualmente é professor de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.



JUSIMEIRE AUXILIADORA PINTO VIANA - Licenciada em Letras/ Espanhol pela Universidade de Cuiabá (2004). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras FACEL (2019). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT pelo IFMT/Cuiabá. Atualmente é docente do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede estadual de Mato Grosso.




LUIZ FELIPE FRANÇA ROSTIROLLA - Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Bacharelado em Engenharia Elétrica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT. Professor de Física na rede privada e Servidor Técnico Administrativo no IFMT.



HÉRICA CLAIR GARCEZ NABUCO - Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Mestre em Agricultura Tropical pela UFM. Especialista em Gestão Ambiental pela Universidade de Cuiabá – UNIC e Especialista em Docência no Ensino Superior: Formação e Ação II pela UFMT. Atualmente, é professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.

O livro intitulado *Educação para todos: o PROEJA como agente de transformação e inclusão social* é o resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos – GPEJA – IFMT, aprovado no edital 53/2022 – PROJETOS DE PESQUISA APLICADA E BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (COTAS CAMPUS), com fomento de bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT.

A obra apresenta as análises feitas sob a ótica do discente, do docente e do gestor, que apontaram os aspectos positivos e negativos na operacionalização do PROEJA/IFMT que podem contribuir para a inclusão ou causar a exclusão desses estudantes quando buscam resgatar a escolarização interrompida na idade regular.

 **INSTITUTO FEDERAL**
Mato Grosso
Campus Cuiabá
Cel. Octayde Jorge da Silva

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO
À PESQUISA DO ESTADO
DE MATO GROSSO



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**

 **Atena**
Editora
Ano 2024

O livro intitulado *Educação para todos: o PROEJA como agente de transformação e inclusão social* é o resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos – GPEJA – IFMT, aprovado no edital 53/2022 – PROJETOS DE PESQUISA APLICADA E BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (COTAS CAMPUS), com fomento de bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT.

A obra apresenta as análises feitas sob a ótica do discente, do docente e do gestor, que apontaram os aspectos positivos e negativos na operacionalização do PROEJA/IFMT que podem contribuir para a inclusão ou causar a exclusão desses estudantes quando buscam resgatar a escolarização interrompida na idade regular.

