

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

**SÔNIA MARIA DE ALMEIDA**

**(RE)PENSANDO O PROEJA NO IFMT – CAMPUS VÁRZEA GRANDE  
A PARTIR DO OLHAR DO(S) PROFESSOR(ES)**

**Goiânia-GO  
2018**

---

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

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

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

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: Sônia Maria de Almeida

Título do trabalho: (RE)PENSANDO O PROEJA NO IFMT – CAMPUS VÁRZEA GRANDE A PARTIR DO OLHAR DO(S) PROFESSOR(ES)

**3. Informações de acesso ao documento:**

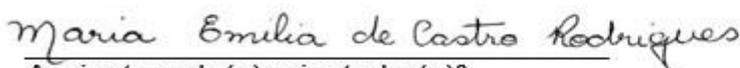
Concorda com a liberação total do documento  **SIM**     **NÃO**<sup>1</sup>

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



Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 19 / 04 / 2018

---

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**SÔNIA MARIA DE ALMEIDA**

**(RE)PENSANDO O PROEJA NO IFMT – CAMPUS VÁRZEA GRANDE A PARTIR  
DO OLHAR DO(S) PROFESSOR(ES)**

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Emilia de Castro Rodrigues.

**Goiânia-GO  
2018**

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

Almeida, Sônia Maria de  
(RE)PENSANDO O PROEJA NO IFMT – CAMPUS VÁRZEA  
GRANDE A PARTIR DO OLHAR DO(S) PROFESSOR(ES)  
[manuscrito] / Sônia Maria de Almeida. - 2018.  
189 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Goiânia, 2018.

Bibliografia.

Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Prática Pedagógica. 2. Proeja. 3. Professores. 4. Currículo Integrado. 5. Formação. I. Rodrigues, Maria Emilia de Castro, orient. II. Título.

CDU 37

**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE SÔNIA MARIA DE ALMEIDA** – Aos dezenove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito (19/02/2018), às 17h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emilia de Castro Rodrigues**, orientadora, doutora em Educação pela UFG; **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacqueline Maria Barbosa Vitorette**, doutora em Educação pela UFG e **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Margarida Machado**, doutora em Educação pela PUC SP para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: “**(RE)PENSANDO O PROEJA NO IFMT – CAMPUS VÁRZEA GRANDE A PARTIR DO OLHAR DO(S) PROFESSOR(ES)**” em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Sônia Maria de Almeida**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emilia de Castro Rodrigues** que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 20h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Sandra Valéria Limonta Rosa, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emilia de Castro Rodrigues  
Presidente – PPGE/FE/UFV



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacqueline Maria Barbosa Vitorette  
Membro – IFG



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Margarida Machado  
Membro – PPGE/FE/UFV

Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (FREIRE, 2015, p. 50-53)

## DEDICATÓRIA

Dedico este estudo ao meu pai, meu veinho Francisco Assis de Almeida que nunca perdeu a esperança, mesmo nos tempos árduos da vida. Mas, foi por intermédio dela – minha primeira professora, com quem aprendi a ler, escrever e a contar e a ter o gosto pelos estudos. Foi a minha mãe, minha veinha Maria de Fátima Almeida, quem me ensinou que,

*A palmada da mãe não dói metade  
Das palmadas que a vida dá na gente*  
Os mais sábios conselhos ela me deu  
Sem tirar, nem botar, acertou tudo  
É doutora da vida sem estudo  
Foi vivendo o que ensinou e que aprendeu  
Com as pancadas dessa vida, mãe sofreu  
E mostrou até de forma inconsciente  
Que seus filhos precisavam ser decentes  
E viver sempre com honestidade  
A palmada da mãe não dói metade  
Das palmadas que a vida dá na gente.

Se a carne era pouca e o caldo ralo  
O pirão de amor tinha sustança  
E as panelas todas cheias de esperança  
Nossa fé nunca sofreu nenhum abalo  
Mãe dizia: “filho, escuta o que eu te falo”  
Nessa vida, seja sempre paciente  
Cada um tem um destino diferente  
Lute, cresça e nunca perca a humildade  
A palmada da mãe não dói metade  
Das palmadas que a vida dá na gente.

Se um presente mais bonito eu lhe pedia  
Mãe dizia que não podia comprar e eu me danava  
E começava a chorar  
Sem saber que muito mais nela doía  
Sem dinheiro pra fazer minha alegria  
Inventava uma maneira diferente  
E dizia que um dia lá na frente  
Meu trabalho mataria essa vontade  
A palmada da mãe não dói metade  
Das palmadas que a vida dá na gente.

E as lições que eu aprendi lá no passado  
Me fizeram bem mais forte no presente.

Bráulio Bessa  
Escritor e Poeta cordelista

## AGRADECIMENTOS

Agradeço... porque não caminhei sozinha.

A Deus, por permitir força e a concretude de sonhos imagináveis.

Às pessoas que caminharam lado a lado comigo nesta jornada... ao meu esposo Derlan pela compreensão, amor, carinho, zelo e cuidados nos momentos em que eu mais precisei; e ao meu filho Matheus de Almeida, a representação do maior sentimento de amor que uma mulher pode experimentar.

Aos meus irmãos Paulo Rogério e Pedro Samuel, o meu mais que irmão Antonio Alberto e à minha cunhada, prima e a irmã que Deus me deu Ana Patrícia, pelos momentos de leveza durante o percurso do mestrado.

Aos meus sobrinhos amados, a minha pretinha Dayane, o meu nego Guilherme, o meu rei Arthur e a minha princesa Antonella, a representação da diversidade mato-grossense em uma família de cearenses.

Aos meus sogros Antonio Teixeira e Fátima Almeida pelo apoio, palavras de incentivo e fé. E aos meus cunhados Fábio e Wagner por toda a ajuda nas horas de precisão.

À minha querida Professora e Orientadora Doutora Maria Emilia de Castro Rodrigues por caminhar comigo, pelos ensinamentos, pela generosidade sem limites e por me mostrar o que é “ser mais” no sentido freireano.

À Banca Examinadora, composta pela Professora Doutora Maria Margarida Machado (UFG), Professora Doutora Jacqueline Maria Barbosa Vitorette (IFG) e Professora Doutora Vanessa Gabassa (UFG) pelas valiosas e profícuas contribuições nas bancas de qualificação e defesa do Mestrado.

À todas as minhas Professoras do Programa de Mestrado, em nome da Professora Doutora Diane Valdez, a esquerdista cuja prática considero admirável.

À Professora Doutora Nádia Cuiabano Kunze – Coordenadora do MINTER IFMT/UFG, pela competência, seriedade, incentivo e apoio nos momentos de fraqueza e falta de fé. Muito obrigada por caminhar conosco.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado por dividir as tristezas, as alegrias, as angústias e as vitórias, em especial, à minha bichinha feia Edna Pereira dos Santos com quem eu tive o prazer de conviver por cinco meses na cidade de Goiânia, uma amizade que levarei comigo para o resto da vida. À minha colega do Programa de Mestrado e do IFMT *Campus* Várzea Grande Carminha Aparecida Visquetti por compartilhar comigo muitos momentos das idas e vindas à cidade de Goiânia e pelos diálogos sobre a pesquisa com o Proeja.

A todos os colegas técnicos administrativos e professores do *Campus* Octayde Jorge da Silva – Cuiabá, onde iniciei minha carreira como estagiária; do *Campus* Bela Vista onde tive o prazer de começar como servidora efetiva e do meu atual *Campus* Várzea Grande onde a cada dia me realizo enquanto pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Agradeço em nome da Professora Mestra Maria Ubaldina Costa Sanches (Marilu), a minha primeira dama do *Campus* Bela Vista, pelo carinho de sempre e por ter me acolhido tão bem quando iniciei minha carreira no IFMT.

A todos os meus ex e atuais gestores, em especial, ao Professor Mestre João Bosco de Lima Beraldo – Chefe do Departamento de Ensino do *Campus* Várzea Grande pela calma, respeito ao outro, bom humor e pela compreensão da minha ausência no Departamento.

À Professora Doutora Sandra Maria de Lima – Diretora Geral do *Campus* Várzea Grande, pessoa cuja luz ilumina a todos ao seu redor e por permitir que eu seja apenas o que eu quero ser – pedagoga do *Campus* Várzea Grande. Obrigada por sua sensibilidade e por dar autonomia aos seus servidores.

À pedagoga do IFMT Professora Doutora Sílvia Maria dos Santos Stering, ser humano que vibra pela vida a cada dia que amanhece. Obrigada pelo apoio, pela generosidade e por compartilhar seus conhecimentos, demonstrando que “a humildade exprime, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2015, p. 118-119).

A todas as instituições de ensino por onde passei e que contribuíram com a minha vida acadêmica, desde a minha Escola Rural no Sítio Catolezinho; a Escola de 1º grau Ananias do Amaral Vieira; a Escola Normal Divino Salvador, todas no estado do Ceará; a Escola de 1º e 2º graus Couto Magalhães e as Faculdades Integradas de Várzea Grande no estado de Mato Grosso e à Universidade Federal de Goiás (UFG).

À minha Professora da Graduação do Curso de Pedagogia e agora colega de Instituição, pedagoga Mestre Rosimeire Montanucci, por me apresentar ainda na Graduação o papel do pedagogo nos Institutos Federais. Lembro que após ouvir sobre a atuação do pedagogo no CEFET (hoje IFMT), expressei: “é isso o que eu quero ser”.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat) pelo apoio e fomento à pesquisa e ao Programa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), a Instituição na qual eu tenho o orgulho de trabalhar por uma educação pública de qualidade e

por propiciar através do MINTER IFMT/UFG que técnicos administrativos e professores da Instituição tenham igualmente condições e oportunidades de formação continuada.

Ao Sr. Roberto Cometti, um coração bondoso que nem cheguei a conhecer, mas de uma generosidade ímpar. Igualmente à Professora Doutora Maria Helena Câmara Bastos, responsáveis pela doação dos livros utilizados no primeiro trabalho do Mestrado.

Eu agradeço...

Porque quem consegue ter gratidão, tem a maior das virtudes.

## RESUMO

Inserido na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, este estudo teve como objetivo compreender a experiência do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, do IFMT *Campus* Várzea Grande, a partir da escuta dos professores, revelando elementos que contribuíram para a permanência/não permanência dos educandos do Curso. Ainda que haja diversos condicionantes – dimensões políticas, socioeconômicas, culturais e educacionais, as quais convergem e influenciam o sujeito a desistir dos estudos – que se interagem para a elevação dos índices de “evasão”, pelo recorte realizado, questionou-se: quais e como os elementos vivenciados na experiência do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja do IFMT *Campus* Várzea Grande contribuíram para a permanência/não permanência dos educandos do Curso? Em busca de respostas, tomou-se uma discussão teórica sobre os referenciais relativos à Educação aos Jovens e Adultos (EJA), esses com enfoque nas iniciativas que buscaram a integração entre EJA e Educação Profissional (EP), com vistas à elevação da escolaridade do trabalhador para melhor compreender a criação do Proeja enquanto política pública educacional. Vislumbrou-se, assim, um diálogo mais aproximado com o objeto de estudo, o qual contextualizou os movimentos e embates produzidos com a implementação do Proeja no país a partir do Decreto N. 5.478/2005, e, principalmente, no IFMT – *Campus* Várzea Grande. O afastamento temporário ou permanente dos educandos nos cursos de Proeja ofertados nos *campi* do IFMT tem-se elevado e devido a este motivo, muitos cursos acabaram sendo extintos, e, conseqüentemente, muitos *campi* passaram a não mais ofertar a modalidade, como é o caso específico do curso investigado. Para além, analisou-se a prática pedagógica, a formação de professores e os documentos oficiais/legislações que tratam da constituição e funcionamento do Proeja em âmbito nacional e em Mato Grosso. Elegida como metodologia o estudo de caso, os procedimentos de coleta de dados foram realizados com o uso de revisão bibliográfica, questionário, entrevistas, análise documental e observação em sala de aula. No estudo, os resultados apontaram lacunas em relação: à importância da gestão do IFMT em assumir o Programa na instituição, de forma a propor diretrizes que favoreçam a implantação, acompanhamento e avaliação dos cursos ofertados nos *campi*; à oferta do Proeja no *Campus* Várzea Grande, desde a escolha do curso, a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, as práticas pedagógicas dos professores, a falta de formação inicial e continuada dos profissionais, também contribuíram para a situação final das matrículas no Curso em 2017/2, com 28 alunos afastados e 9 alunos concluintes. Isto porque trata-se de um Programa voltado para a educação do trabalhador para o mundo do trabalho, que deve considerar: ser um educando trabalhador, que tem responsabilidades com o próprio sustento e de familiares; no processo ensino aprendizagem as especificidades destes sujeitos da modalidade – desde a questão visual; considerar os ritmos e níveis de aprendizagem diferenciados; a necessidade de retomada dos conhecimentos; a baixa autoestima dos educandos, entre outros aspectos –; a abertura ao diálogo e à escuta aos alunos; a articulação dos conhecimentos técnico-científicos com os cotidianos, dando sentido e significado aos conhecimentos trabalhados. Porém, muito há que ser feito, uma vez que inexistente um projeto educativo imbricado com as necessidades e realidades dos sujeitos da EJA no IFMT *Campus* Várzea Grande.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Proeja. Professores. Currículo integrado. Formação.

## ABSTRACT

Inserted in the research line of Education, Work and Social Movements, this study had as objective to understand the experience of the Technical Course in Condominium Services - Proeja of the IFMT Campus Várzea Grande, based on the teachers' listening, revealing elements that contributed to the students permanence / not permanence of the Course. Although there are several constraints - political, socioeconomic, cultural and educational dimensions, which converge and influence the subject to give up studies - that interact to raise the rates of "avoidance", due to the cut made, it was questioned: Which and how did the elements lived in the experience of the Technical Course in Condominium Services - Proeja of the IFMT Campus Várzea Grande contribute to the students permanence / non permanence of the Course? In the search for answers, a theoretical discussion was held on the references to Youth and Adult Education (EJA), with a focus on initiatives that sought integration between EJA and Professional Education (EP), with a view to raising the schooling level of the worker to better understand the creation of Proeja as public educational policy. Thus, a closer dialogue with the object of study was conceived, which contextualized the movements and clashes produced with the implementation of Proeja in the country as of Decree Nr. 5.478/2005, and, especially, in the IFMT - Várzea Grande Campus. The temporary or permanent removal of the students in the Proeja courses offered at the IFMT campuses has increased and, due to this reason, many courses ended up being extinct and, consequently, many campuses no longer offer the modality, as is the specific case of the investigated course. In addition, we analyzed the pedagogical practice, the training of teachers and the official documents/legislation that deal with the constitution and operation of Proeja in the national level and in Mato Grosso. Chosen as a case study methodology, the data collection procedures were performed with the use of bibliographic review, questionnaire, interviews, documentary analysis and observation in the classroom. In the study, the results pointed to gaps in relation to: the importance of IFMT management in assuming the Program in the institution, in order to propose guidelines that favor the implementation, monitoring and evaluation of the courses offered in campuses; to Proeja's offer in the Várzea Grande Campus, since the choice of the course, the elaboration of the Pedagogical Course Project, the pedagogical practices of the teachers, the lack of initial and continued training of the professionals, also contributed to the final enrollment situation in the Course in 2017/2, with 28 away students and 9 graduating students. This is because it is a program aimed at the education of the worker to the work world, which should consider: being a student worker, who has responsibilities with his self-support and family responsibilities; in the teaching learning process the specificities of these subjects of the modality - from the visual question; consider the different rhythms and levels of learning; the need for the resumption of knowledge; the low self-esteem of students, among other aspects; openness to dialogue and listening to students; the articulation of the technical-scientific knowledge with the daily ones, giving meaning and significance to the worked knowledge. However, much needs to be done, since there is no an educational project interwoven with the subjects needs and realities of the EJA in the IFMT Campus Várzea Grande.

**Keywords:** Pedagogical practice. Proeja. Teachers. Integrated curriculum. Training.

## RESUMEN

Bajo la perspectiva de la línea de investigación en Educación, Trabajo e Movimientos Sociales, el estudio tuvo como objetivo comprender la experiencia del Curso Técnico en Servicios de Condominio – Proeja de IFMT Campus Várzea Grande. Por lo tanto, a partir de un diálogo abierto con los profesores, se develó elementos que contribuyen a la permanencia o no de los estudiantes del Curso. En este sentido, aunque existen diversos factores – políticos, socioeconómicos, culturales e educacionales, que llevan a desistir a los individuos de los estudios- se tuvo en cuenta también los índices de “deserción” que llevan a cuestionar: ¿cómo y cuáles fueron los elementos vivenciados en el acompañamiento al Curso Técnico en Servicios de Condominio – Proeja do IFMT Campus Várzea Grande? ¿Contribuyeron a la permanencia o no de los educandos? Por tanto, para dar respuesta, se partió de una discusión teórica sobre investigaciones en la materia, especialmente, en educación a jóvenes y adultos (EJA), puesto que se buscó una integración entre EJA y Educación Profesional (EP), con miras a incrementar el grado de escolaridad del trabajador y comprender más a fondo, la creación de Proeja en cuanto a su Política Pública de Educación. Por lo anterior, se develó un diálogo más próximo al objeto de estudio, lo cual permitió contextualizar los movimientos y debates originados por la implementación de Proeja en el país, con la implementación del Decreto No. 5.478 de 2005, específicamente, en el IFMT – Campus Várzea Grande. Adicionalmente, el retiro temporal o permanente de los educandos en los cursos de Proeja, ofrecidos por el Campus en mención, es uno de los motivos más recurrentes, desencadenando que, muchos *campis* se acaben y no oferten más la modalidad; caso del presente estudio. De otro lado, se analizó la práctica pedagógica, la formación de los profesores y los documentos oficiales y legales que abordan la constitución y el funcionamiento de Proeja en el ámbito nacional y en Mato Grosso. En lo referente a la metodología se usó estudio de caso; para la recolección de datos se implementó revisión bibliográfica, cuestionarios, entrevistas, análisis documental y seguimiento a las clases. Los resultados obtenidos destacan la importancia de gestionar y asumir el Programa por la Institución, permitiendo proponer y tomar medidas que favorezcan la implementación, acompañamiento y evaluación de los cursos ofrecidos en los *campis*; teniendo en cuenta la elaboración del Proeja en el Campus Várzea Grande en conjunto con las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que contribuirá a un mejor panorama para el período final de matrículas del curso, es así como en el período 2017/2, 28 estudiantes se retiraron y nueve terminaron el ciclo; de ahí la importancia de un Programa que frise en la educación del trabajador que lo prepare para el mundo de trabajo y considere ante todo, un educando formado con responsabilidades de sí mismo y pueda sustentar a su familia. Consecuentemente, en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los sujetos de esta modalidad – desde una perspectiva visual, considerar los ritmos y niveles de aprendizaje; la necesidad de retomar conocimientos, trabajar la baja autoestima de los educandos, etc.-; generar espacios de diálogo y escucha con los estudiantes; se necesita articular conocimientos técnicos-científicos con el cotidiano, que permita dar sentido y significado a los conocimientos abordados. Sin embargo, aún queda un camino por recorrer, causa de la falta de un proyecto educativo que responda a las necesidades y realidades de los sujetos da EJA no IFMT *Campus* Várzea Grande.

**Palabras Clave:** Práctica pedagógica. Proeja. Profesores. Currículo integral. Formación.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estruturação do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja.....	27
Quadro 2 - Calendário Letivo <i>Campus</i> Várzea Grande 2015/2 - Pós-Greve .....	89
Quadro 3 - Caracterização dos professores que atuaram no Proeja entre 2015/1 e 2017/2 ...	101
Quadro 4 - Caracterização dos professores entrevistados .....	103
Quadro 5 - Formação dos professores entrevistados .....	106
Quadro 6 - Carga-horária atribuída aos professores entrevistados .....	111
Quadro 7 - Comparativo das Matrizes Curriculares dos Cursos do <i>Campus</i> Várzea Grande: Ensino Médio Integrado Regular X Proeja.....	162
Quadro 8 - Situação da aluna no Histórico Escolar emitido pela Rede Estadual .....	164

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Situação dos alunos do Curso Técnico em Serviços de Condomínio - Proeja .....	27
Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Básica, Brasil, em 2016 .....	70
Tabela 3 - Resultado dos editais do semestre letivo 2015/1 do Proeja.....	87
Tabela 4 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2015/1 .....	87
Tabela 5 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2015/2.....	90
Tabela 6 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2016/1 .....	96
Tabela 7 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2016/2.....	97
Tabela 8 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2017/1 .....	97
Tabela 9 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2017/2.....	98

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Unidades da RFEPCT até 2016.....	58
Imagem 2 - Mapa da RFEPCT em Mato Grosso.....	59
Imagem 3 - Esquema da Práxis de Paulo Freire.....	65

## LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CETEB	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CEJAs	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSUP	Conselho Superior do IFMT
DF	Distrito Federal
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EB	Educação Básica
EIC	Escola Industrial de Cuiabá
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FIC	Formação Inicial e Continuada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBEP	Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFFluminense	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

LIMT	Liceu Industrial de Mato Grosso
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT	Mato Grosso
NAE	Núcleo de Apoio ao Estudante
Obeduc	Observatório da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONAP	Programa Nacional de Apoio ao Ensino e a Pesquisa em Áreas Estratégicas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RFE	Rede Federal de Ensino
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMPEC	Sindicato dos Empregados em Edifícios e Condomínios Residenciais e Comerciais de Cuiabá-MT
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO DA CRIAÇÃO DO PROEJA NO BRASIL E EM MATO GROSSO.....</b>	<b>46</b>
1.1 A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional no Brasil e em Mato Grosso .....	47
1.2 A constituição do Proeja em âmbito nacional e em Mato Grosso.....	71
1.2.1 O Proeja no IFMT – <i>Campus</i> Várzea Grande.....	78
<b>2 SUJEITOS PROFESSORES DO PROEJA – CAMPUS VÁRZEA GRANDE: ENTRE EXPECTATIVAS E COMPREENSÕES .....</b>	<b>99</b>
2.1 Perfil sociocultural dos sujeitos professores do Proeja – <i>Campus</i> Várzea Grande ..	100
2.2 As expectativas e compreensões do Proeja na perspectiva dos professores .....	119
<b>3 DO CURSO PLANEJADO AO VIVENCIADO NO PROEJA DO IFMT/VGD: AVANÇOS, DESAFIOS E DIFICULDADES .....</b>	<b>136</b>
3.1 A integração entre EB e EP na modalidade EJA: “integrar uma coisa à outra?” .....	136
3.2 Os Limites e as Possibilidades em torno da Prática Pedagógica no Proeja <i>Campus</i> Várzea Grande .....	151
3.2.1 As práticas pedagógicas do(s) professor(es) do Proeja do IFMT <i>Campus</i> Várzea Grande.....	152
3.3 A avaliação assumida pelo professor.....	166
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UM (RE)PENSAR .....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no decorrer do Mestrado Interinstitucional entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, vinculada à linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais e ao Observatório da Educação<sup>1</sup> (Obeduc), teve por objetivo compreender a experiência do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja do IFMT *Campus* Várzea Grande, a partir da escuta dos professores<sup>2</sup>, revelando elementos que contribuíram para a permanência/não permanência dos educandos do Curso.

Buscamos, portanto, compreender as tramas que envolvem a oferta desta modalidade de ensino, considerada tão importante por se tratar da educação do trabalhador, marcado por diversas formas de adversidades impostas por suas histórias de vida, avaliando os diversos condicionantes que se interagem para a elevação dos índices de evasão: desde fatores individuais, os internos da própria instituição e os externos relacionados à realidade social dos educandos. Sabe-se que a questão da evasão não pode ser vista isoladamente, uma vez que envolve as dimensões política, socioeconômica, cultural e educacional, as quais convergem e influenciam o sujeito a desistir dos estudos, seja de forma temporária ou permanente. Contudo, como trata-se de uma pesquisa, fez-se necessário estabelecer recortes. Em vista disso, nosso estudo teve como foco: a identificação e análise dos elementos vivenciados na experiência do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja do IFMT *Campus* Várzea Grande, buscando compreender se contribuem para a permanência/não permanência dos educandos, a partir do olhar dos professores.

Vivemos um momento atual de grande ebulição no que diz respeito à manutenção das conquistas previstas na Constituição Federal de 1988, com a adoção de medidas que

---

<sup>1</sup> Durante o período de maio de 2016 a março de 2017, esta pesquisadora foi bolsista do Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc/Capes), como parte do Projeto nº 13679/2012 - Desafios da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambiente/mídias virtuais 2012-2017, sob a coordenação da Professora Doutora Maria Emilia de Castro Rodrigues.

<sup>2</sup> Levando em consideração o sujeito dessa pesquisa – os educadores, iniciamos um trabalho em conjunto – pedagoga e assistente social do *campus* –, no sentido de identificar os motivos pelo qual o educando do Curso Técnico em Serviços de Condomínio - Proeja desiste ou permanece no curso. Cada um desses profissionais tem como foco direcionar a pesquisa para a sua área de atuação, ou seja, os motivos da desistência/permanência do educando: para o assistente social, o foco é o educando, e a pedagoga por sua vez, com o foco no professor.

apontam para um retrocesso dos direitos sociais, econômicos e individuais conquistados principalmente pela população mais pobre desse país, iniciadas pela redução de programas sociais gestados nos últimos 13 anos no combate às desigualdades sociais e pelas propostas de reformas Trabalhista e da Previdência.

A história do Brasil sempre esteve marcada pela exploração e pela criminalização das camadas mais vulneráveis da nossa sociedade, composta por pobres e negros. Vivemos ainda em uma sociedade estruturalmente racista, patriarcal e classista, que em outras palavras, significa dizer que a “Casa Grande” ainda não aceitou e nem reconheceu nenhuma conquista de direitos alcançados por parte da “Senzala”. Prova disso, é o momento atual vivido em nosso país a partir do “golpe” que resultou no *impeachment* sofrido pelo governo de Dilma Rousseff em 2016. Desde então, o país tem sofrido uma avalanche de retrocessos nas conquistas educacionais alcançadas a partir da CF/1988, promovida por um governo sem legitimidade e que se beneficia da fragilidade de nossa “democracia”, sendo a mais atual, a reforma do Ensino Médio (EM), proposta pela Lei N. 13.415/2017, principalmente, no que se refere às relações entre essa etapa e a educação profissional técnica de nível médio.

Com relação à política educacional, em meados dos anos 2000 se pôs em prática uma série de conquistas e mudanças significativas no sentido de garantir o acesso e a permanência desde à Educação Básica ao Ensino Superior, como por exemplo a própria expansão das Universidades e dos Institutos Federais por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que prevê a integração da educação profissional à educação básica destinada aos jovens e adultos, sendo este objeto de discussão no decorrer deste estudo.

Hoje, o Proeja representa nos Institutos Federais a retomada da identidade de uma instituição criada desde sua origem para atender aos “desvalidos da sorte”<sup>3</sup>. Tal propósito que no decorrer de sua história foi-se perdendo e se tornou uma instituição elitizada, onde os desvalidos não podiam mais se incluir e nela permanecer. Este programa pode ser o sentido que esta Instituição precisava para continuar resistindo e existindo enquanto instituição

---

<sup>3</sup> “Ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados” (KUNZE, 2005, p. 40).

pública que oferta ensino de qualidade há mais de um século, dando sentido à sua visão que hoje é “educar para a vida e para o trabalho”.

A fim de atender ao objetivo proposto neste estudo, fez-se uma discussão teórica quanto aos referenciais relativos à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional (EP), prática pedagógica, formação de professores e documentos oficiais/legislações que tratam da constituição e funcionamento do Proeja em âmbito nacional e em Mato Grosso. Ademais, com o propósito de analisar o contexto desta temática no IFMT, a partir do Decreto N. 5.478, de 24 de junho de 2005, procurou-se evidenciar em que contexto político tal programa foi criado na Rede Federal de Ensino (RFE) e como tem se configurado no *Campus Várzea Grande* a partir da escuta aos professores envolvidos nesse processo.

Enquanto justificativa pessoal e profissional, a minha própria história de vida, acadêmica e profissional se confunde com esta modalidade. Iniciei meus estudos em uma escola rural no sertão do Ceará, onde me alfabetizei logo nos primeiros anos com uma professora leiga<sup>4</sup>, ou seja, minha professora, que não tinha habilitação para atuar com o magistério nos anos iniciais, havia me ensinado a ler, escrever e a contar. Transferida para uma escola na cidade na 2ª série do antigo 1º grau, iniciei uma jornada de muito esforço para poder estudar, pois meus pais continuavam morando no meio rural, enquanto eu passava a semana estudando na cidade e somente nos finais de semana podia ir para casa, muitas vezes, tendo que enfrentar cerca de seis quilômetros de estrada de chão a pé.

Porém, apesar dessas dificuldades, pode-se questionar: em que medida minha história se confunde com a EJA, já que consegui estudar na faixa etária considerada apropriada? Com o passar dos anos, meus pais viram a necessidade de se mudar para a cidade, para não só garantir os meus estudos, como também dos meus outros dois irmãos, e assim, deixaram de viver da agricultura. Então, minha mãe passou a fazer e vender doces para sustentar a família.

É nesse momento que percebo a EJA presente em minha trajetória. Minha mãe era aquela professora leiga que lecionava no meio rural e que me ensinou a ler, escrever e a contar. Foi ela quem viu na oportunidade de morar na cidade a chance de voltar a estudar e

---

<sup>4</sup> [...] o professor leigo de carreira, em geral a pessoa que, sem nunca haver chegado à posição de um professor formado, dedicou quase toda a sua vida ao magistério, principalmente em áreas rurais. [...] às vezes com não mais do que um primeiro grau completo, mas originados da comunidade onde trabalham e residem (muitas vezes porque não podem sair dela), seriam os mais dotados das qualidades "naturais" de um bom professor rural [...] não possuem formação escolar suficiente e nenhuma formação profissional, a não ser a da própria experiência [...] (BRANDÃO, 1986, p. 13-15).

poder concluir seus estudos. Enquanto eu concluía os meus estudos na faixa etária considerada apropriada, minha mãe voltava a estudar depois de adulta, enfrentando todas as dificuldades já conhecidas pelos sujeitos educandos desta modalidade, tendo que conciliar as tarefas de ser mãe, esposa, trabalhadora e aluna.

Contudo, com uma rara exceção, ela conseguiria se formar com o tal sonhado curso superior. Lembro de uma cena cotidiana que nunca me saiu da cabeça – minha mãe ao lado do fogão de lenha, com uma mão mexia o doce e com a outra segurava o caderno, e foi assim que ela conseguiu concluir o Magistério de 2º grau (hoje o Ensino Médio).

No âmbito profissional, atuando enquanto pedagoga no IFMT *Campus Várzea Grande*, me deparei com a tarefa de conduzir a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, e foi aí que percebi a necessidade de formação continuada que me proporcionasse conhecer quem são os sujeitos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e buscar conhecer qual currículo seria mais adequado a estes sujeitos, o que demandava aprofundamento, busca e pesquisa.

Diante do objetivo geral exposto acima, esta pesquisa se justifica, ainda, pelo fato de que o afastamento temporário ou permanente dos educandos nos cursos de Proeja ofertados nos *campi* do IFMT tem-se elevado. Devido a este motivo, muitos cursos acabaram sendo extintos, e, conseqüentemente, muitos *campi* passaram a não mais ofertar a modalidade. No caso do *Campus Várzea Grande*, a oferta de novas turmas foi suspensa em 2016/1 e só continuou a turma que já se encontrava em andamento com término do curso previsto para 2017/2.

Diante do exposto, este estudo se justifica também por permitir um (re)pensar do Proeja no IFMT – *Campus Várzea Grande* e assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a efetivação dessa política pública em todos os *campi* do IFMT, haja vista que apesar de a legislação prever a implantação do Proeja em todos os Institutos Federais em todo o Brasil, no IFMT, tal implantação não ocorreu em todos os *campi*, conforme pode ser constatado no Relatório de Gestão (IFMT, 2014), assim como nas informações do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (IFMT, 2014).

Sendo assim, constatamos que, mesmo com a obrigatoriedade prevista no Decreto N. 5.840 de 13 de julho de 2006, que o instituiu, e que obrigava todas as instituições da Rede Federal Profissional e Tecnológica a destinarem o mínimo de 10% das vagas existentes para o atendimento do público jovem e adulto, isso não ocorreu. Posteriormente, a Lei N. 11.892, de

29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, determinou a obrigatoriedade, ficando o percentual de oferta do Proeja a cargo de cada instituição de ensino, como consta no artigo 7º, inciso I e Art. 8º,

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos [...]

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei [...]. (BRASIL, 2008)

Contudo, no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024, a meta 10 trata da EJA nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, e prevê a destinação de, no mínimo, 25% das matrículas para esta modalidade, justificando assim, a superação de uma dívida histórica do país, o que ocasionou a falta de acesso à educação na idade considerada própria a uma grande parcela da população brasileira, como também impede que este tipo de exclusão continue se perpetuando (BRASIL, 2014). Para o alcance dessa meta, o PNE propõe algumas estratégias que devem ser consideradas pelos entes federativos (União, estados, DF e municípios).

A integração da educação básica na modalidade EJA à educação profissional pode ser realizada nos ensinos fundamental e médio e organizada da seguinte forma: a) educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade EJA; b) educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; c) formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade EJA; d) formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA; e) formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade EJA. (BRASIL, 2014, p. 38)

Com relação ao Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Várzea Grande, aprovado através da Lei N. 4.102/2015, de 08 de outubro de 2015, para o decênio 2015-2025, estão previstas duas metas destinadas à Educação de Jovens e Adultos. A meta 9 visa a redução da taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais até 2018, cujas estratégias têm por objetivo garantir a expansão da oferta da Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades dos sujeitos da EJA, como também a elaboração de materiais didáticos apropriados a esta modalidade. Ao mesmo tempo, a meta 10 prevê a elevação da escolaridade da população acima de 15 anos “de modo a alcançar, em cinco anos, 70% e, em

10 anos, 100% da demanda potencial a ser atendida até o término da vigência deste plano” Uma das estratégias da meta 10 é “articular políticas de EJA às políticas sociais voltadas para o mundo do trabalho e geração de emprego e renda” (VÁRZEA GRANDE, 2015, p. 14).

Em outro momento, o PME faz menção à Educação Profissional, no que se refere à meta 11 destinada a “garantir acesso e permanência, com qualidade de ensino, na Educação Infantil (pré-escola) e no Ensino Fundamental, a 100% da população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo”, para isto, pretende-se “implantar em parceria com o Estado, cursos de Educação Profissional voltados às necessidades dos jovens e adultos que vivem e trabalham no campo” (VÁRZEA GRANDE, 2015, p. 15).

A meta 15, por sua vez, prevê a universalização até 2016 do “atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade e elevar, até o final do período de vigência deste plano, a taxa líquida de matrículas, no ensino médio, para 85%”, tem como estratégia “garantir, por meio de ações do Estado, oferta e ampliação do ensino médio integrado à educação profissional, priorizando o atendimento na escola pública para atender a demanda” (VÁRZEA GRANDE, 2015, p. 22).

Mas, é na meta 16 que o PME faz alusão à meta 10 do PNE no que se refere à oferta da Educação Básica (EB) integrada à Educação Profissional (EP) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A meta 16, que visa ampliar e garantir que o Estado ofereça a educação profissional técnica de nível médio em todas as unidades escolares até 2025, tem como estratégia “expandir, sob a responsabilidade do Estado, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, concomitante ou subsequente também aos alunos da Educação de Jovens e Adultos” (VÁRZEA GRANDE, 2015, p. 24).

Cabe salientar que para o alcance de todas as metas previstas no PNE 2014-2024, além de um esforço conjunto entre os entes federativos (União, estados, DF e municípios), faz-se necessária a definição das responsabilidades de cada um. Nesse contexto, pode-se destacar o papel dos Institutos Federais para o alcance da meta 10 do PNE, por tratar-se de uma instituição que, desde a sua criação, prioritariamente oferta a Educação Profissional (EP).

Assim, o PME de Várzea Grande, enquanto plano para todo o sistema educativo do município, ao propor a meta 16, também deveria incluir nesta meta não apenas a Rede Municipal e Estadual, mas também a Federal e o Sistema “S”, que também o compõem, além do Fórum de EJA Mato Grosso que deveria estar atento a esta questão.

Sendo assim, no intuito de recuperar a história da Rede Federal de Ensino que vai desde a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices através do Decreto N. 7.566 de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha até a criação dos Institutos Federais, via Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assim como a dinâmica que envolve a periodização de sua atual expansão, que tomou fôlego nos dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e seguiu em andamento nas duas gestões do governo de Dilma Rousseff, utilizamos como fonte de pesquisa documentos, artigos, dissertações, teses, livros e estudos já realizados acerca do tema, além de arquivos próprios do IFMT/VGD, *Campus Várzea Grande*, instituição foco da pesquisa, proposição deste projeto.

O *Campus Várzea Grande* foi criado através da Portaria Federal N. 993, de 07 de outubro de 2013, com publicação no Diário Oficial da União em 08 de outubro de 2013, fazendo parte da terceira fase do plano de expansão RFEPCT. A demanda originária partiu da Prefeitura Municipal de Várzea Grande em 2011, com vistas a promover uma discussão acerca da demanda local por cursos superiores e técnicos.

Em 2012, o Governo Federal inseriu o Município de Várzea Grande no programa de expansão da RFEPCT. Contudo, o *campus* só iniciou suas atividades em junho de 2014 com a oferta de 100 vagas para cursos do programa PRONATEC/Mulheres Mil. No início de 2015, o *campus* passou a ofertar os seguintes cursos: Desenho de Construção Civil – Integrado ao Nível Médio e Subsequente; Logística – Integrado ao Nível Médio; Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja; Inglês Básico – Formação Inicial e Continuada (FIC).

A partir de então, o *Campus Várzea Grande* passou a garantir a oferta da Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos, através do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, estruturado conforme está exposto no Quadro 1.

**Quadro 1 - Estruturação do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja**

Curso Técnico em Serviços de Condomínio – PROEJA				
Periodicidade	N. de Turmas/Semestre	Vagas por turma	Total de vagas anuais	Forma de ingresso
Semestral	1	30	60	Edital – processo seletivo
Carga Horária do Curso				
Núcleo Comum	Núcleo Profissionalizante		Prática Profissional	TOTAL
1.207 h	833 h		400 h	2.440 h

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados informados no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja (2014).

Foram disponibilizadas 30 vagas em 2015/1, das quais todas foram preenchidas, tendo sido efetivadas suas respectivas matrículas. Situação idêntica não ocorreu em 2015/2, haja vista que das 30 vagas disponíveis só se conseguiu efetivar sete matrículas. Contudo, ao final do semestre 2016/2, já tínhamos uma evasão de 24 alunos no curso e duas matrículas canceladas.

Cabe ressaltar que a cada semestre, o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), que é uma equipe multidisciplinar composta por Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social, Técnico em Assuntos Educacionais, Intérprete de Libras e Assistentes de Alunos, realizou contato com os alunos desistentes/evadidos, e que basicamente os motivos identificados para a desistência/evasão foram questões familiares e de trabalho.

**Tabela 1 - Situação dos alunos do Curso Técnico em Serviços de Condomínio - Proeja**

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

\* Não houve oferta de nova turma

Fonte: Elaborado pela autora a partir do sistema acadêmico – IFMT – *Campus* Várzea Grande (relatório emitido em 18/01/2018).

A Tabela 1 requer a discussão acerca do significado da situação da matrícula dos

educandos conforme evidenciado acima, com base no Sistema Acadêmico e na Organização Didática do IFMT (2014b), que embasam o uso das terminologias: evadido, cancelado, reprovado por falta e aprovado com dependência. Assim, no IFMT, é caracterizada evasão – quando o aluno não formaliza sua condição de matrícula na instituição de ensino, tal como está previsto na Organização Didática do IFMT (2014b),

Art. 132 Rematrícula é a forma de confirmação, pelo discente, de continuidade nos estudos no mesmo curso e instituição.

Art. 133 As rematrículas deverão ser feitas a cada período letivo, depois de concluídas todas as etapas incluindo recuperação e exame final, em datas e prazos estabelecidos no calendário acadêmico.

§ 1º O discente que não realizar a renovação de sua matrícula dentro dos prazos estabelecidos será considerado desistente, salvo em caso de justificativa legal apresentada em até 15 dias após o vencimento dos prazos. (IFMT, 2014b, p. 31)

O cancelamento de matrícula, de acordo com o artigo 143, consiste na “extinção do vínculo do discente com o IFMT” (IFMT, 2014b, p. 33), podendo ocorrer de duas formas:

I- por ato voluntário do discente requerido via protocolo no *Campus* de origem;

II- por ato administrativo:

a) por motivos disciplinares;

b) decorrente de ingresso irregular no curso; e

c) se verificada a matrícula simultânea em cursos do mesmo nível no IFMT ou em outra instituição pública. (IFMT, 2014b, p. 33)

Será considerado reprovado por falta, o aluno que tenha ultrapassado o percentual de 25% de faltas, conforme o artigo 184, “I- Para o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, o discente será aprovado se obtiver no mínimo 75% de frequência, calculados com base na carga horária total do período letivo, segundo o artigo 24, inciso VI, da LDB. (IFMT, 2014b, p. 40). Por outro lado, a aprovação com dependência ocorre a partir do regime de progressão parcial, desde que o aluno obtenha reprovação em até dois componentes curriculares. Deste modo, o aluno que obtiver reprovação superior a dois componentes curriculares, será considerado reprovado, ficando retido no módulo e cursando as disciplinas em que obteve reprovação. O regime de dependência nos cursos do Ensino Médio Integrado e PROEJA no IFMT está organizado da seguinte forma:

Art. 176 Dependência é a situação do discente retido em determinado componente curricular por aproveitamento, devendo cursá-lo novamente.

Art. 177 O regime de dependência permite ao discente de Ensino Médio Integrado e PROEJA a realização de atividades específicas para recuperação de aproveitamento em componentes curriculares que não tenha obtido êxito.

Art. 178 O regime de progressão parcial permite ao discente em dependência progredir para o período letivo posterior.

Art. 179 Os cursos técnicos de nível médio integrado devem possibilitar o regime de progressão parcial em até 2 (dois) componentes curriculares. (IFMT, 2014b, p. 39)

Diante do exposto, ainda que haja diversos condicionantes – dimensões política, socioeconômica, cultural e educacional, as quais convergem e influenciam o sujeito a desistir dos estudos – que se interagem para a elevação dos índices de evasão, pelo recorte que fizemos, foram estipulados como objetivos específicos:

- I. Contextualizar historicamente o surgimento do Proeja no IFMT e no *Campus Várzea Grande*;
- II. Apreender e analisar o perfil sociocultural dos sujeitos professores do Proeja do *Campus Várzea Grande* da Rede Federal de Ensino em Mato Grosso;
- III. Compreender e analisar o percurso formativo dos professores do Proeja do *Campus Várzea Grande* do IFMT;
- IV. Compreender e analisar como os sujeitos professores vêm o curso do Proeja no IFMT;
- V. Identificar e analisar os desafios e dificuldades vivenciados na implementação das práticas pedagógicas e demais aspectos do processo educativo do Curso Técnico em Serviços de Condomínio;
- VI. Contribuir para o (re)pensar da proposta do Proeja no IFMT – *Campus Várzea Grande*.

Elegemos como metodologia o estudo de caso, uma vez que esta pesquisa parte de uma realidade construída, e por apresentar um interesse próprio e singular – a análise da experiência do Proeja no *Campus Várzea Grande*. Para ampliar a compreensão do objeto de estudo, realizamos um levantamento bibliográfico das teses e dissertações relativas à temática em tela e constatamos algumas pesquisas que tratam desta questão em nível nacional, o que corrobora com a afirmação de Lüdke e André (1986),

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. ((LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17)

As autoras complementam ainda a explicação dada parafraseando Nisbet e Watt (1978) ao afirmarem que o estudo de caso se desenvolve em três fases “sendo uma primeira aberta e exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira

consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório” (NISBET; WATT, 1978, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Para tal intento, fizemos inicialmente uma revisão bibliográfica, bem como o uso de instrumentos como questionário, entrevistas, análise documental, observação em sala de aula, uma vez que acreditamos que o estudo de caso seja o que contempla de forma satisfatória a pesquisa a ser desenvolvida.

Com base nos objetivos propostos para este estudo, a pesquisa foi exploratória, já que as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com vistas a proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008, p. 27), o referido autor ainda complementa que “muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (GIL, 2008, p. 27), buscando aprofundar “[...] o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas [...]” (GIL, 2008, p. 28), a partir da análise dos dados, o que poderá vir a auxiliar os Institutos Federais em uma prática pedagógica que contemple as especificidades do Proeja. E, nesse processo utilizamos a triangulação entre os dados obtidos por meio de documentos, entrevistas, diálogos com os professores e observação da prática pedagógica dos profissionais no cotidiano, e (de) um professor na sala de aula, cotejando com referenciais teóricos.

Na busca do diálogo com as produções acadêmicas, cabe destacar os trabalhos resultantes da cooperação técnica nos Programas de Pós-Graduação, a partir das redes de pesquisa Proeja/CAPES/SETEC (2007-2011) e OBEDUC/CAPES/INEP (2013-2017), que foram acessadas e consultadas, os quais se desdobraram em artigos, capítulos de livros, livros, dossiês, monografias, dissertações e teses (SCOPEL, 2017) que versam sobre o acompanhamento e avaliação das ações de implementação do Proeja<sup>5</sup>.

Portanto, a primeira fase da pesquisa constituiu-se do mapeamento dos estudos já realizados sobre a temática do Proeja desde a sua implementação, com enfoque no nosso objeto de pesquisa, o que propiciou à pesquisadora o contato com as produções já realizadas e consequentemente forneceu subsídios à coleta do material bibliográfico necessário para referendar a nossa pesquisa. Para Amorim (2016), são inúmeros os trabalhos produzidos sobre o Proeja em todo país,

---

<sup>5</sup> Scopel (2017) em sua tese de Doutorado sintetiza as produções acadêmicas realizadas a partir desses grupos de pesquisas e as suas contribuições para os campos da EJA e educação profissional, principalmente, no que concerne aos desafios e as tensões da integração curricular marcada pela fragmentação da formação geral *versus* formação técnica e da formação de professores para atuarem nesses dois campos.

Para se ter ideia deste universo de trabalhos, de acordo com Machado (2013), entre os anos de 2007 e 2011 foram publicados em eventos nacionais, regionais, dentre outros, na área da educação, aproximadamente 208 trabalhos sobre o Proeja. São dissertações de mestrado, teses de doutorado, comunicações orais, artigos em revistas e pôsteres que apresentam resultados parciais e finais de pesquisas no âmbito de programas de pós-graduação em educação. (AMORIM, 2016, p. 28)

Inicialmente, partimos do estudo realizado por Lacerda e Amorim (2014) que teve como objetivo fazer o “estado da arte” sobre as pesquisas realizadas no campo da Educação Profissional articulada com a Educação de Jovens e Adultos, com enfoque nos estudos voltados para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), realizados pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* mediante a análise de suas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado defendidas entre 2007 e 2014, com a apuração de 175 trabalhos (29 teses e 146 dissertações), publicadas nos sítios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com base na pesquisa realizada por Lacerda e Amorim (2014), foi possível mapear as áreas pesquisadas e a quantidade de trabalhos defendidos por área nesse período.

São identificadas seis grandes áreas temáticas, quais sejam: a) currículo (19); b) discentes no Proeja (42); c) docentes no Proeja (27); d) implantação do Proeja (21); e) metodologias de ensino (35); f) políticas públicas (9); e outras temáticas que apresentaram um ou dois trabalhos similares (22). (LACERDA; AMORIM, 2014, p. 28)

A partir deste estado da arte, foi possível constatar um número significativo de trabalhos, no qual buscamos fazer um recorte a partir das palavras-chave Proeja, currículo no Proeja, evasão no Proeja, sujeitos da EJA e prática-pedagógica no Proeja, e nesse processo foram levantadas 27 dissertações e teses que se relacionam à temática do estudo.

Contudo, ao analisarmos o problema/objetivo e os resultados apontados neste estado da arte, identificamos que alguns trabalhos relacionados à profissão/profissionalização e formação docente que poderiam contribuir para a realização de nossa pesquisa, haja vista que estas apontavam a falta de formação inicial e continuada do professor para atuar com a modalidade, sendo este um fator determinante e que poderia contribuir ou não para a desistência ou permanência dos educandos nos cursos de Proeja, e assim, mapeamos seis dissertações e uma tese a respeito desta temática com o intuito de identificar se estas produções científicas poderiam realmente contribuir com a nossa pesquisa.

Os dados obtidos ainda foram complementados com novas buscas nas referidas bases até 2016, além de terem sido levantadas as informações na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a fim de complementar com pesquisas sobre EJA e Proeja em Mato Grosso.

Dentre as dissertações e teses identificadas, sintetizamos as que mais se destacaram com contribuições acerca das reflexões a respeito da experiência do Proeja e sua relação com a permanência/não permanência dos educandos trabalhadores, a saber: Casseb (2009), Gouveia (2011), Jesus (2013), Lima (2016), Lira (2011), Lottermann (2012), Morais (2015), Ramos (2011), Santos (2011), Scopel (2017), Silva (2012), Soares (2014) e Stering (2015).

Gouveia (2011), em tese de Doutorado, buscou analisar a prática pedagógica docente em sua relação com a formação continuada docente e o currículo, a partir de recontextualização da política na prática, sob as influências dos textos políticos e de diretrizes e de estratégias políticas do Proeja e do contexto/texto institucional no IFPE – *Campus* Recife. Como resultado da pesquisa, a autora confirma sua hipótese segundo a qual:

[...] o não reconhecimento institucional do Proeja como um espaço multicultural e intercultural permite, até certo ponto, que os docentes dos IFs apresentem dificuldades no sentido de construir saberes pedagógicos específicos para a ação/realização de sua atividade docente, o que os faz contribuir com a promoção de situações de fracasso dos alunos e, conseqüentemente, com uma nova exclusão da escola, contrariando assim o caráter inclusivo da política. (GOUVEIA, 2011, p. 23)

Outros achados da pesquisa demonstram similaridade em relação à realidade vivenciada em nosso *lócus* de pesquisa – o *Campus* Várzea Grande –, no que concerne a não participação dos sujeitos professores na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso; fragilidade/falta de formação continuada “e com isso a não apropriação dos saberes necessários ao trabalho pedagógico na perspectiva da EJA” (GOUVEIA, 2011, p. 08); e o desconhecimento por parte dos professores sobre o prescrito nos documentos oficiais que regulamentam o Proeja em âmbito nacional e a nível institucional.

Ao investigar os processos de formação dos sujeitos – professores e técnicos administrativos que concluíram a Especialização nos anos de 2006 a 2008 no IFPA, Lira (2011) propõe investigar se os alunos egressos da Especialização Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade EJA), oferecida pelo IFPA, estão utilizando em sua prática pedagógica os conteúdos ministrados no curso, bem como incentivando e sendo multiplicadores da concepção do Programa na

Instituição. Os referenciais utilizados na pesquisa foram Marise Ramos, Dante Henrique Moura e Maria Ciavatta que trazem a discussão da educação profissional, e Selma Garrido Pimenta e Maurice Tardif que trabalham a formação de professores.

A análise final apontou que os sujeitos entrevistados conseguiram colocar em prática os conhecimentos adquiridos na especialização, sendo possível, desta forma, atingir o objetivo geral proposto pela pesquisadora. Além disso, constatou-se que todos os entrevistados melhoraram sua prática, seu fazer pedagógico nas salas de aula ou na gestão, atribuindo à especialização esta possibilidade de reflexão, advinda das teorias apresentadas no curso, seja da didática, das políticas, da inclusão, das metodologias de ensino, apesar da constatação de que existem dificuldades por parte dos professores quando o assunto é currículo integrado e de como colocá-lo em prática na sala de aula, ou seja, o grande impasse ainda se encontra na efetivação. Em virtude destes dados, evidencia-se que se faz necessário pensar e realizar a integração, e para isto, pressupõe a existência de espaços institucionalizados de planejamento do currículo no cotidiano da escola, na relação com os pares e com os educandos.

O diálogo com a pesquisa de Lira (2011) foi no sentido de perceber a importância da formação na área para a atuação do professor com esse público específico, haja vista que em nossa pesquisa constatou-se que há professores sem nenhuma formação para atuar com o sujeito educando da EJA; professores sem formação pedagógica, como é o caso dos professores da área técnica; e professores com especialização em Proeja.

A tese de Doutorado de Ramos (2011) teve por objetivo propor e analisar práticas educativas a partir de uma perspectiva de Educação Matemática Crítica em uma turma do curso Técnico em Enfermagem do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), *Campus* Florianópolis. Com o intuito de contemplar as habilidades de construção, leitura e interpretação crítica de gráficos e tabelas, foi elaborado um planejamento a partir de atividades do dia a dia que envolvem gráficos e tabelas que são encontrados nos meios de comunicação e em avaliações oficiais.

Segundo Ramos (2011, p. 13), a pesquisa “mostrou que há elementos que são essenciais para a construção de uma Educação Matemática Crítica em turmas do Proeja: os interlocutores da ação educativa, a dialogicidade, a problematização, os saberes dos educandos, o conteúdo a ser desenvolvido e a postura do professor”. Nesse sentido, tais elementos também se fizeram presentes em algumas falas dos entrevistados de nossa

pesquisa, principalmente no que concerne aos saberes do educando, à necessidade do diálogo entre os sujeitos, e principalmente no que diz respeito à postura do professor que atua nesta modalidade.

Silva (2012), por sua vez, em pesquisa de Mestrado buscou analisar a prática no trabalho docente no curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos do *Campus-Codó* no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) no contexto das políticas públicas educacionais e na formação inicial e continuada. A autora constatou que um dos principais desafios a serem superados é a falta de formação inicial e continuada dos docentes que atuam no Proeja, pois a pesquisa revelou que os professores demonstraram não se sentirem preparados para atuar nessa modalidade de ensino, já que não tiveram nenhuma preparação prévia. Outro agravante evidenciado foi a inexistência de reuniões que possibilitassem aos professores discussões sobre os problemas de sala de aula, e principalmente a troca de experiências.

Corroborando com a pesquisa de Silva (2012), a presente pesquisa evidenciou em algumas falas dos entrevistados, dúvidas e incertezas com relação ao seu próprio processo de formação em lidar com o sujeito jovem e adulto, conforme relata o educador P4 ao admitir “um certo medo” por parte dos professores com a implantação do Proeja no *Campus Várzea Grande* em função da “falta de suporte pra lidar com esse público, de formação mínima necessária”. [...] porque é um público diferenciado, que precisa de um tratamento diferenciado” (Entrevista, P4, 20/03/2017). Outro achado desta pesquisa foi a constatação da falta de espaços/momentos institucionalizados para o planejamento coletivo e a troca entre os professores.

Soares (2014), ao buscar compreender as possibilidades e os desafios encontrados na implementação da política de formação docente para o Proeja a partir da visão dos professores que atuam no programa do Instituto Federal de Goiás (IFG) – *Campus Luziânia*, contribui para o debate acerca da necessidade de formação continuada para os professores que atuam com esta modalidade, destacando a importância da formação para a efetivação do currículo integrado.

Assim sendo, mais uma vez, encontramos um consenso sobre as dificuldades que o Proeja tem apresentado às instituições de ensino, nesse caso, a formação docente. É perceptível que os professores pesquisados não apresentam uma formação para atuarem nas turmas da educação de jovens e adultos, especificamente, integrada a educação profissional e a tecnológica. (SOARES, 2014, p. 53)

Nesse sentido, Soares (2014, p. 52) ressalta que esta tem sido uma das maiores preocupações dos professores “visto que a maioria dos profissionais atuantes nesses cursos não tem uma formação para atender às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem do jovem e do adulto da EJA”. Ao final da pesquisa, o autor constata, a partir da visão dos sujeitos pesquisados – os docentes, que há um desconhecimento desta política por parte dos professores, e que:

[...] a política de formação docente para o PROEJA vem sendo desenvolvida de maneira particular em cada instituição. Isso ocorre principalmente no que se refere ao ingresso do professor nos cursos de formação inicial e continuada com o fim de trabalhar com os jovens e os adultos. (SOARES, 2014, p. 93-94)

Assim como Soares (2014), esta pesquisa tem constatado o desconhecimento da política do Proeja e o descrito nos documentos oficiais por parte dos professores, assim como a inexistência de uma política de formação continuada dos professores no âmbito do IFMT.

Em sua dissertação, Morais (2015) se propôs a analisar a prática pedagógica e a formação das professoras da área técnica do Proeja e sua relação com as concepções e princípios defendidos por esse programa, conforme explicitado no Documento Base do Proeja (2007) e a partir dos documentos produzidos no IFG: Plano de Desenvolvimento Institucional, projetos de curso e planos de ensino, buscando estabelecer as relações entre a prática pedagógica e os referenciais norteadores do Proeja por meio da observação em campo e a aplicação de questionários. A autora constatou, em sua pesquisa, que as professoras têm alto nível de formação profissional técnica, demonstrando conhecimento e domínio acerca dos conteúdos específicos trabalhados no Curso Técnico em Cozinha de Proeja, ao mesmo tempo em que foi possível perceber que estas docentes possuem pouca formação pedagógica, revelando ainda, que suas práticas pedagógicas indicam “uma concepção bancária e pragmática de educação” (MORAIS, 2015, p. 141).

Ademais, a autora constata ainda que “a compreensão da proposta de educação integrada não está amplamente difundida, assim como os aspectos pedagógicos e docentes também apresentam problemas”, além da percepção de “preconceito de classe nas práticas pedagógicas de algumas docentes, em especial quando se compreende o educando da EJA como aluno carente de afeto e atenção do professor” (MORAIS, 2015, p. 142-143).

Neste contexto, o diálogo com a pesquisa de Morais (2015) tem nos permitido compreender as lacunas existentes na formação docente e que terminam por refletir na prática

pedagógica do professor da área técnica, uma vez que nesta pesquisa realizamos entrevista com dois professores da referida área.

Ao procurar fazer a aproximação da realidade do IFMT, recorreremos à tese de Doutorado de Stering (2015), a qual buscou analisar compreensivamente, a partir do IFMT, de forma a destacar os efeitos, as possibilidades e perspectivas diante da implantação do Decreto N. 5.478/05 que instituiu, na esfera das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. A autora investigou os cursos de Proeja nos três *campi* oriundos das três autarquias que deram origem ao IFMT: *Campus Cáceres* – Escola Agrotécnica Federal de Cáceres; *Campus São Vicente* – Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá; e *Campus Octayde Jorge da Silva* – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT). Stering (2015) constata que,

Uma das limitações observadas na execução dos cursos, na modalidade Proeja, é operacionalização dos mesmos dentro do calendário civil, haja vista que isso dificulta a frequência e participação dos atores sociais quando estes pertencem a uma classe específica de trabalhadores, como é o caso dos pescadores e agricultores dos campi de Cáceres e São Vicente, respectivamente. [...] A pesquisa evidenciou que a opção política do Proeja prima pela valorização da vida de homens e mulheres nos diferentes campi do IFMT [...] 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 possuem a oferta sofrerem com o alto índice de evasão. (STERING, 2015, p. 278-279)

A constatação de Stering (2015) coaduna com um dos fatores evidenciados nesta pesquisa, no sentido de organizar um currículo que atenda as especificidades do educando jovem e adulto trabalhador do Proeja. No caso do *Campus Várzea Grande*, trata-se do educando trabalhador do meio urbano que trabalha o dia inteiro, precisa pegar ônibus para chegar à escola, enfrentando a morosidade do trânsito, atravessando duas cidades para chegar à escola – Cuiabá e Várzea Grande, e no final da aula, fazer o mesmo trajeto de volta para casa.

Scopel (2017), em sua tese de Doutorado, teve por objetivo sistematizar as experiências vividas junto aos sujeitos envolvidos no Proeja, no IFES – *Campus Vitória*, em contextos de práticas educativas diferenciadas, com vistas à integração curricular e à construção coletiva. A pesquisa envolveu 25 educadores, 15 educandos e cinco gestores, a partir das análises produzidas pelos registros das reuniões pedagógicas, do diário de campo, das entrevistas e das observações feitas *in loco*. A autora trabalhou com a hipótese de que o

Proeja, ao longo de 10 anos de sua implantação, “produziu inúmeras experiências e apesar de suas contradições, essas experiências têm sido expressas nas mudanças observadas nas práticas educativas que incorporam alguns princípios da educação popular, na busca da integração curricular”. Scopel (2017) constata que,

**Por fim, as experiências aqui sistematizadas nos levam a reafirmar a tese de que os fundamentos epistemológicos e as práticas da educação popular se constituem em alternativa para se repensar os processos educativos no Proeja, no Campus Vitória. Os resultados nos revelam o protagonismo dos sujeitos e suas reflexões críticas das práticas educativas para compreendê-las e assim poder produzir interferências, no que demandam de transformação.** Neste sentido, mesmo em contexto de tensionamento e, mais ainda, sem saberem que operavam com a matriz da educação popular, vários sujeitos exercitaram suas reflexões em diálogo com um dos princípios do currículo integrado, ou seja, a construção coletiva de conhecimentos gerais e específicos. Resulta também como fruto desta sistematização de experiências, a contribuição para a reflexão teórica acerca dos campos de confluência da EJA, da educação popular e da educação profissional. (SCOPEL, 2017, p. 193, grifo nosso)

Assim como Scopel (2017) ao fazer a constatação acima referenciada, acreditamos que novas formas do fazer pedagógico com o Proeja tem nos levado a alternativas de se (re)pensar esta política pública nos Institutos Federais, e assim, contemplar políticas de formação continuada que atendam às necessidades dos professores que atuam na modalidade; apreensão dos princípios que norteiam o currículo integrado – educação geral e educação profissional, e, principalmente, uma política que atenda aos anseios, necessidades e especificidades do educando jovem e adulto trabalhador.

Ainda na primeira fase da pesquisa, localizamos os documentos e iniciamos o processo de análise, uma vez que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), tais como o recolhimento de material já produzido como o Documento Base (BRASIL, 2007) que instituiu o programa; os documentos inerentes ao IFMT, dentre eles, está o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, a Organização Didática do IFMT, o Projeto Pedagógico de Curso – PPC, os Planos de Ensino, o Sistema Acadêmico do IFMT, dentre outros.

A segunda fase da pesquisa demandou a leitura e o estudo das teses e dissertações relacionadas ao tema, conforme sintetizadas anteriormente, tomando como base o referencial teórico utilizado para referendar a pesquisa.

Além destas, inicialmente, utilizamos o referencial apontado no Documento Base (2007), além de Cury (2005), Freire (2006; 2014, 2015); Frigotto, Ciavatta e Ramos (s.d.; 2012), Manfredi (2002), Moura (2007), Paiva (2009) – que propiciou conhecer as concepções e princípios do Proeja, com o objetivo de verificar se os professores conheciam e pautavam suas práticas neste documento. Portanto, como explicitado no Documento Base, a perspectiva a ser trabalhada é de uma prática educativa que contemple a educação crítica<sup>6</sup> e autônoma do sujeito educando e educador, assumindo assim, um olhar sobre o educando na perspectiva libertadora freireana e histórico-crítica, pois,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2015, p. 42)

Ainda com Freire, na busca por uma educação libertadora menciona que:

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 2014, p. 82)

A proposta de Paulo Freire através da educação libertadora, por seu enfoque crítico e educativo, deve servir de instrumento para a emancipação do educando, propondo intervenção prática a partir da realidade vivida pelo educando. Por outro lado, também foi preciso realizar a leitura das obras de Imbernón (2010) e Tardif (2012), as quais nos proporcionaram elementos para analisar a prática pedagógica dos professores e se estas contribuíram para a permanência/não permanência dos educandos do Proeja.

Na terceira fase utilizamo-nos da aplicação de entrevistas semiestruturadas aos sujeitos professores que atuaram no Proeja, cotejando com observações de campo advindas da prática pedagógica desses professores do estudo. O total de professores que atuou no Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, do *Campus Várzea Grande*, no período de 2015/1 a 2017/2, foi de 32 (24 professores do núcleo comum e oito professores do núcleo profissionalizante), entre efetivos e contratados, considerando que alguns desses professores ministraram mais de uma disciplina.

---

<sup>6</sup> As tendências pedagógicas são classificadas por Libâneo (1989) como pedagogia liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora, libertária, e a crítico-social dos conteúdos). (LIBANEO, 1989, p. 21)

Deste universo de professores do Proeja, na fase exploratória, tendo por base os estudos teóricos efetivados, o objetivo da pesquisa, o critério de ser um educador que tenha contribuído para a permanência ou o afastamento dos alunos do Proeja, o convite inicial recaiu nos professores efetivos, pois considerávamos que a partir do título da pesquisa “Re(pensando) o Proeja”, seriam estes do quadro efetivo, que teriam condições de proporcionar uma continuidade das ações desencadeadas com a pesquisa na instituição, uma vez que o professor substituto tem contrato com a instituição por no máximo dois anos, e por concordar com o exposto por Ciavatta (apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 11), ao afirmar que a “fragilidade do corpo docente: os contratos temporários, como aqui no Brasil. Isso porque o professor nessas condições não tem tempo de consolidar uma metodologia, além de não ter assegurada a continuidade de seu trabalho”.

Contudo, no decorrer das entrevistas, fomos percebendo algumas falas dos entrevistados e práticas, que remetiam a outros professores que não estavam em consonância com o critério inicial adotado por nós, os quais reportavam a professores substitutos cujas práticas pedagógicas estavam sendo consideradas exitosas pelos educandos e seus pares, o que nos levou a alterar o critério inicial, passando a convidar também os professores substitutos, compondo a totalidade dos sujeitos professores que trabalharam com o Proeja e que aceitaram participar da pesquisa, e assim, alguns professores substitutos também foram incluídos nas entrevistas.

Do universo de professores que atuaram no Proeja e foram convidados a participar da pesquisa, 11 profissionais aceitaram inicialmente, sendo sete da Educação Básica (EB) e três da Educação Profissional (EP), e um que atuou na EB e na EP. Trabalhamos com dez professores, os quais foram entrevistados. Cabe salientar que um professor que, a princípio, havia aceito, desistiu de participar da pesquisa. Após marcarmos a entrevista e este ter desmarcado por duas vezes, informou-nos que não estava se sentindo à vontade para participar da pesquisa.

A atitude do professor em não aceitar participar da pesquisa instigou-nos a refletir: o que conduziria este professor a agir desta forma? Como a pesquisa educacional tem sido realizada, especialmente no Brasil, e como seus resultados têm chegado (quando chegam) aos atores da prática pedagógica. Que retorno tem chegado aos sujeitos das pesquisas realizadas? Qual é a contribuição destas pesquisas para a inovação da prática e da cultura educativa? Tem-se dialogado com os professores ou apenas buscado ver o que fazem no chão da sala de

aula e realizado análises sem ouvi-los? Que pensamentos e sentimentos levariam um professor a ter receio de ver sua prática pedagógica analisada por outro docente? Não poderia a pesquisa ser um elemento fundamental de crescimento e avanço da prática educativa desse(s) profissional(is)? Os dados colhidos por meio de entrevistas e observação da prática, não poderiam registrar aspectos a serem refletidos e analisados, tanto pela pesquisadora como pelo professor envolvido na pesquisa? Qual a contribuição da pesquisa para a inovação da prática pedagógica dos professores, em especial, do Proeja? E para o processo de aprendizagem e permanência dos educandos do Proeja? Tem-se dialogado com os professores no âmbito das pesquisas? Nesse sentido, em processo semelhante, Rodrigues (2000) afirma que,

As dificuldades presentes, hoje, no processo de pesquisa e de produção de saberes, as quais podem vir a gerar oposição, receio, afastamento e recusa entre os participantes da pesquisa são possíveis de serem superadas quando se possui um espírito aberto para admitir que hábitos, habilidades e conhecimentos podem sempre ser questionados. (RODRIGUES, 2000, p. 21)

Concebendo que no processo de pesquisa, quando se trata de uma pesquisa educacional que faz uso de instrumentos etnográficos (entrevista, observação participante etc.), sabendo que é essencial o aceite dos sujeitos envolvidos, realizamos a entrevista com os dez professores que aceitaram participar da investigação. As entrevistas<sup>7</sup> foram realizadas nas dependências do IFMT – *Campus Várzea Grande* em locais adequados e livres de qualquer interrupção, onde os entrevistados puderam expressar livremente suas opiniões. Todas as entrevistas foram gravadas e tiveram em média a duração de 30 minutos. As transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora, com a preocupação de se manter a fidelidade das falas dos entrevistados.

Utilizamos como técnica para a coleta de dados a entrevista do tipo semiestruturada, composta por questões abertas e fechadas, por entendermos que esta pode possibilitar mais liberdade e espontaneidade por parte do entrevistado, permitindo ao pesquisador suscitar outros questionamentos a partir das respostas dos entrevistados e com isso, proporcionar o enriquecimento da pesquisa, ancorada no conceito de Triviños (1987, p. 146) que define a entrevista semiestruturada como “aquela que parte de certos

---

<sup>7</sup> As entrevistas foram devidamente esclarecidas e autorizadas (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE), cujas transcrições serão disponibilizadas no banco de dados do Centro de Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste, na Universidade Federal de Mato Grosso.

questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Por outro lado, sabendo que o objeto norteia a metodologia a ser adotada, realizamos observações da prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar (planejamentos, diálogos estabelecidos na sala de professores, análise dos diários de classe lançados no sistema acadêmico) e de um professor na sala de aula, os quais aceitaram esta realização da observação.

Além disso, a postura metodológica de leitura da prática pedagógica apontou para a necessidade de construirmos um diálogo com os professores na observação do convívio cotidiano da prática docente, o que exigiu abertura, tanto da parte da pesquisadora, quanto do educador. Assim, no decorrer da pesquisa, buscamos o aprofundamento da leitura e análise das concepções e princípios presentes no Documento Base (2007) no sentido de compreender como esta política foi forjada de forma que pudesse romper com o processo histórico de exclusão – formação geral *versus* formação técnica “integrando a educação básica à formação profissional, tendo como produto final uma formação essencialmente integral” (BRASIL, 2007, p. 29).

A esta concepção de formação integral, o próprio Documento Base parafraseando Moura (2003), define como “a formação, que deveria ser integral e igualitária, norteada pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica” (BRASIL, 2007, p. 27). E ainda acrescenta que esta deve possibilitar “o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesmo” (BRASIL, 2007, p. 27).

A observação da prática pedagógica do professor do Proeja se pautou nas concepções e princípios delineados no Documento Base (2007). Portanto, primeiramente, trataremos das concepções delineadas nesse documento, responsável por definir as diretrizes do programa.

[...] um aspecto básico norteador é o **rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica**, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe

trabalhadora, o que se tem chamado de uma *educação pobre para os pobres*. [...] **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. [...] Assim, 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. [...] Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, **as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos**; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, **o papel do sujeito professor de EJA**, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. [...] Finalmente, **por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar** nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, 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. 35-36, grifo nosso)

O professor, cuja prática foi observada em sala de aula<sup>8</sup> e registrada pela pesquisadora em caderno de campo, ministrou em 2015/1 na turma do 1º semestre, uma disciplina do núcleo profissionalizante, e em 2017/2 na turma do 6º semestre, ministrou uma disciplina do núcleo comum. Portanto, buscamos captar o olhar que o professor tem acerca das diferentes áreas que integram o Proeja – Educação Básica e Educação Profissional.

Ademais, o professor tem formação específica em nível de especialização em Proeja, o que nos permitiu trabalhar com a hipótese de que este professor a partir de sua prática pedagógica também assumisse a EJA enquanto campo de conhecimento específico, e com isso, trabalhasse com as reais necessidades dos alunos, e que, principalmente reconhecesse o seu papel enquanto professor da EJA. Neste contexto, diagnosticamos que tais observações coadunam com as concepções acima descritas no Documento Base (2007).

---

<sup>8</sup> Foram realizadas observações semanais da aula ministrada por esse professor no Proeja, no período de outubro a novembro de 2017/2.

Os registros foram realizados em caderno de campo, bem como os diálogos com o professor e educandos após o término de cada aula, no sentido de dirimir as dúvidas que ocorreram no decorrer das observações. A realização da entrevista semiestruturada ao professor aconteceu somente após o término das observações, no sentido de apreendermos elementos que não foram possíveis de serem coletados na observação em sala de aula e por meio dos diálogos com os educandos e com o professor durante o período da observação.

Outrossim, nosso olhar sobre a prática pedagógica do professor do Proeja se pautou também nos princípios definidos no Documento Base (2007, p. 37) que se embasaram “a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”. Enumeramos aqui os seis princípios definidos pelo programa:

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. [...] O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. [...] A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. [...] O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. [...] O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos. [...] O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores”, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos. (BRASIL, 2007, p. 37-38)

Norteamos a observação da prática pedagógica do professor com base nas concepções e princípios definidos acima, e desta forma, estabelecemos o confronto entre o discurso presente nas entrevistas com os demais professores pesquisados, o que está definido no Documento Base (2007) e o que realmente pode ser constatado na prática em sala de aula.

Deste modo, a estruturação dessa dissertação foi feita em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Contexto Sociopolítico e Econômico da Criação do Proeja no Brasil e em Mato Grosso”, tem como objetivo compreender os avanços e retrocessos do

contexto histórico da EJA e EP no país até a implantação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Mato Grosso (RFEPCT).

Para alcançar tal intento, foi necessário voltar no tempo para compreender alguns dos processos sistematizados, que foram organizados com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos no país, com enfoque nas iniciativas que buscaram a integração da EJA com a EP, com vistas à elevação da escolaridade do trabalhador para melhor compreender a criação do Proeja enquanto política pública educacional. E assim, vislumbramos um diálogo mais aproximado com o nosso objeto de estudo por meio do subtítulo “A constituição do Proeja em âmbito nacional e em Mato Grosso”, no qual contextualizamos os movimentos e embates produzidos com a implementação do Proeja no país e principalmente no IFMT – *Campus Várzea Grande*.

Para compor o arcabouço teórico deste capítulo, recorreremos aos escritos de autores como: Alves e Costa (2004), Althusser (1985), Amorim (2016), Boff (2002), Casseb (2009), Cunha (2000a; 2000b), Cury (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Freire (2000; 2006; 2014; 2015), Gadotti e Torres (2006), Góes (1980), Haddad e Di Pierro (2000), Jesus (2013), Kunze (2006; 2011), Lemme (2004), Libâneo (2004), Lima (2016), Machado, Alves e Ferreira de Oliveira (2008), Manfredi (2002), Moura (2006), Moura (2016), Oliveira e Machado (2011), Oliveira, Scopel e Ferreira (2013), Paiva (2009), Paiva (2015), Rocha (2011), Scopel (2017), Sterling (2015), Vasconcellos (2007), Ventura (2001) e Vitorette (2014).

O segundo capítulo, intitulado “Sujeitos professores do Proeja – *Campus Várzea Grande*: entre expectativas e compreensões” se propõe a lidar com a especificidade do professor que atua no Proeja, que também pode estar permeada por uma prática construída a partir de suas vivências e de sua formação enquanto profissional docente, seja este professor licenciado ou professor da área técnica. Para tanto, a partir da análise das entrevistas feitas com os dez professores, e da observação da prática pedagógica em sala de aula de um dos professores entrevistados, buscamos entender e analisar como os sujeitos professores veem o curso do Proeja no IFMT, identificando as compreensões que têm da modalidade e do curso.

A construção deste capítulo se deu a partir dos referenciais teóricos dos seguintes autores: Antunes (2000), Arroyo (2007), Bittencourt (2013), Castro (2014), Ciavatta (2012), Cury (2005), Duarte (2004), Freire (2006; 2015), Haddad e Di Pierro (2000), Henrique, Silva e Baracho (2011), Imbernón (2010), Machado (2011) Nóvoa (1997), Paiva (2009), Ramos,

s.d.; 2012), Rodrigues e Costa (2013), Rodrigues e Vitorette (2014), Santos (2013), Saviani (1989), Tardif (2012), Vasconcellos (2007) e Ventura (2012).

O terceiro capítulo se propõe a analisar, a partir da prática pedagógica observada, elementos que reafirmem ou contraponham o discurso dos professores entrevistados no sentido de atender ao objetivo geral proposto neste estudo. Portanto, no item “As práticas pedagógicas do(s) professor(es) do Proeja do IFMT *Campus* Várzea Grande” buscamos identificar e analisar os desafios e dificuldades vivenciados na implementação das práticas pedagógicas e demais aspectos do processo educativo do Curso Técnico em Serviços de Condomínio.

Para compor a escrita deste capítulo e as análises dos dados obtidos, buscamos embasamento teórico nos referenciais de Abreu Júnior (2017), Antunes (2000), Bogner (2017), Cordeiro, Donaduzzi e Schlindwein (2008), Ciavatta (2012), Fonseca, Oliveira e Santana (2010), Freire (2015), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Henrique, Silva e Baracho (2011), Libâneo (2013), Lottermann (2012) Marx e Engels (1998), Moura e Pinheiro (2009), Ramos (s.d.; 2012), Rodrigues (2000), Rodrigues e Costa (2013) Sachuk e Araújo (2007), Vasconcellos (2007), Ventura e Rummert (2011), além do Documento Base (2007) a partir das concepções e princípios delineados em tal documento que foram norteadores para a observação da prática pedagógica desse professor *in loco*.

Enfim, as considerações finais para um (re)pensar indicam que a permanência/não permanência dos educandos do Proeja no IFMT *Campus* Várzea Grande vai muito além dos fatores ligados à prática pedagógica dos professores em sala de aula, sendo necessário considerar os condicionantes envolvidos, que vão desde a escolha do curso a ser ofertado até as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Por fim, a observação da prática pedagógica em sala de aula cotejando com as falas dos outros sujeitos da pesquisa, nos trouxe elementos para pensar a respeito de todos os aspectos do processo educativo com foco na educação do sujeito educando trabalhador do Proeja.

## 1 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO DA CRIAÇÃO DO PROEJA NO BRASIL E EM MATO GROSSO

Neste capítulo buscamos contextualizar historicamente o surgimento do Proeja no IFMT e no *Campus Várzea Grande*. Nesse sentido, para se entender o processo de escolarização profissional dos trabalhadores nos últimos anos do Império e no Período Republicano, se fez necessário compreender quais propostas de escolarização e qualificação profissional do trabalhador tinham em sua perspectiva a elevação da escolaridade, cujo recorte se fez a partir da implantação do Projeto Político Republicano com as Escolas de Aprendizes e Artífices até os dias atuais com a criação dos Institutos Federais e a implantação do Proeja no IFMT e no *Campus Várzea Grande*, que prevê a integração entre EJA e EP. Historicamente, no Brasil, estas duas modalidades tiveram percursos e objetivos distintos, conforme ressaltam Machado, Alves e Ferreira de Oliveira (2008),

As modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP), como hoje são tratadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que prevêem as ofertas de escolarização e profissionalização de jovens e adultos, tiveram ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira trajetórias bem distantes. Enquanto o foco da escolarização de jovens e adultos seguiu as insistentes propostas de campanhas de “erradicação do analfabetismo”, o campo da educação profissional foi sendo direcionado ao treinamento eficiente da mão-de-obra necessária ao avanço do capitalismo industrial nascente. (MACHADO; ALVES; FERREIRA DE OLIVEIRA, 2008, p. 412-413)

Para tanto, faz-se necessário voltar no tempo para compreender alguns dos processos sistematizados, que foram organizados com o objetivo de proporcionar Educação aos Jovens e Adultos no país, com enfoque nas iniciativas que buscaram a integração da EJA com a EP, com vistas à elevação da escolaridade do trabalhador, a saber: a Experiência do Distrito Federal em 1928 e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler na década de 1960.

Pensar em Educação de Jovens e Adultos nesses cinco séculos de existência do Brasil significa fazer um esforço para compreender os processos e as práticas pedagógicas, sejam estes formais ou informais, que envolvem esta modalidade. Para o sujeito da EJA que não traçou sua vida escolar no momento da escolaridade universal obrigatória, algumas pesquisas procuram desvelar os motivos que o levam a retornar à sala de aula. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005),

Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 65)

Corroborando com a citação acima, os sujeitos da EJA abandonam a escola muitas vezes motivados pelo trabalho e pela necessidade de compor a renda de suas famílias, e em vários casos, acabam retornando à escola convictos da falta de escolaridade e os reflexos desta nos postos de trabalho. Fato que observamos ao retomarmos o contexto histórico da EJA e da EP no Brasil e em Mato Grosso.

### **1.1 A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional no Brasil e em Mato Grosso**

No Brasil, durante o período entre a proclamação da República, em 1889, até 1930, uma nova configuração do sistema educacional e da Educação Profissional pode ser observada, tendo em vista que,

As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira. (MANFREDI, 2002, p. 79-80)

Tais escolas se destinavam “aos pobres e desafortunados”, conforme destaca Manfredi (2002, p. 78), como também formavam os futuros trabalhadores assalariados dos setores populares urbanos, uma vez que a organização do Ensino Profissional iria se constituir em “um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos” (MORAES, 2001, p. 178, apud MANFREDI, 2002, p. 80).

Nesse sentido, surgem as Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA), vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Na visão de Cunha (2000a, p. 63), o surgimento destas instituições foi “o acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República”, pelo então presidente Nilo Peçanha, através do Decreto N. 7.566, de 23 de setembro de 1909, no qual foram criadas 19 escolas, uma em cada unidade da Federação, com exceção do Distrito Federal que já dispunha do Instituto Profissional Masculino, e o Rio Grande do Sul, que dispunha do Instituto Parobé, com organização e propósitos semelhantes aos das Escolas de Aprendizizes Artífices,

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguíam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000a, p. 94)

O critério preponderante para a escolha da localização dessas escolas teve um caráter político, uma vez que elas “constituíam mecanismos de presença e de barganha política do governo federal” junto aos Estados, já que poucas capitais dispunham de “um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades”, conforme constata Manfredi (2002, p. 83). Corroborando com essa afirmação, Cunha (2000a) salienta que,

[...] as escolas de aprendizes artífices constituíram uma *presença* do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio político ao bloco dominante no plano federal. (CUNHA, 2000a, p. 95)

Vale ressaltar quais foram os motivos que levaram Nilo Peçanha a criar as escolas de Aprendizes Artífices, expostos no Decreto N. 7.566, de 23 de setembro de 1909,

Considerando:  
que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação. (BRASIL, 1909, p. 01)

A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), seguindo o exposto no decreto de criação, contou com o apoio do governo do estado para sua implantação, e assim, como o Governo Federal não dispunha de um prédio próprio na capital de Mato Grosso, o governo estadual tratou de alugar um imóvel e o disponibilizou para o funcionamento da EAAMT. O primeiro diretor geral indicado pelo governo local foi João Pedro Gardés considerado “homem atuante nos campos educacional e político locais” (KUNZE, 2006, p. 36), que passou a organizar o processo de implantação, dando continuidade às ações de reformas e adaptações do prédio e a organização do quadro de funcionários, que contaria com um escriturário, um porteiro-contínuo e os mestres das oficinas que seriam os responsáveis por ministrarem o ensino de ofícios. Ainda de acordo com

o decreto de criação das EAA's, ficaria a cargo do diretor ministrar as aulas dos cursos noturnos e de desenho.

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizes Artífices dous cursos noturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio para alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio o que aprenderem.

Art. 9º Os cursos noturnos, primario e de desenho, ficarão a cargo do director da escola. (BRASIL, 1909)

Contudo, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Antonio Cândido Rodrigues, ao propor ao Presidente da República a modificação neste item, justificou alegando que tais estabelecimentos de Ensino Profissional desde a sua implantação poderiam contar com elevada frequência de alunos, o que poderia sobrecarregar o diretor e comprometer suas funções à frente da direção desse estabelecimento. Nesse sentido, através do Decreto N. 7.649, de 11 de novembro de 1909, foi revogado o artigo 9º do decreto de criação e ficou estabelecido,

Art. 1º Os cursos noturnos primarios annexos às Escolas de Aprendizes Artífices, e a que se refere o art. 8º do decreto n. 7.566, de 23 de setembro ultimo, serão dados por professoras normalistas, nomeadas por portaria do ministro, vencendo annualmente 2:400\$000.

Art. 2º Os cursos noturnos de desenho ficam a cargo de professores dessa disciplina, nomeadas pela fórmula e com os mesmos vencimentos constantes do artigo anterior. (BRASIL, 1909b)

Diante dessa deliberação, o diretor da EAAMT providenciou a indicação dos dois nomes para os cargos acima, e “entendendo que a Escola já se encontrava em condições de receber os pedidos de matrícula dos interessados em nela se profissionalizar” (KUNZE, 2006, p. 40), publicou o primeiro edital para a seleção dos alunos no dia 18 de dezembro de 1909 na Gazeta Oficial de Mato Grosso. Seguindo o exposto no decreto de criação, o edital apresentou os seguintes critérios:

Art. 6º Serão admitidos os indivíduos que [...] possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 no mínimo e de 13 no máximo; b) não sofrer o candidato de moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício. § 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente. § 2º A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matrícula. Art. 7º A cada aluno será apenas facultada a aprendizagem de um só ofício, consultada a respectiva aptidão e inclinação. (BRASIL, 1913, p. 446, apud KUNZE, 2006, p. 40-41)

A citação anterior denota o caráter não inclusivo da instituição, bem como a preocupação especificamente com a aprendizagem de ofício e o ensino de uma profissão, reforçando o viés assistencialista e compensatório da Educação Profissional da época, cujo objetivo se concentrava em tirar crianças e adolescentes das ruas, que mediante o trabalho cotidiano, da disciplina e dos valores básicos civilizatórios eram transmitidos e ensinados pela escola.

Com o quadro de servidores definido, e após a seleção dos alunos, no dia 1º de janeiro de 1910 foi inaugurada, em Cuiabá, a EAAMT, cujo evento foi noticiado nos jornais locais e na Gazeta Oficial de Mato Grosso, conforme redação abaixo:

Teve lugar no dia 1º de janeiro corrente, conforme determinação do Sr. Ministro da Agricultura, às nove horas da manhã, [...] a solene instalação da Escola de Aprendizes Artífices [...] Ao ato que foi presidido pelo Exmº Sr. Coronel Presidente do Estado esteve presente grande número de pessoas gradadas da nossa sociedade, todo o pessoal da Escola e os **quarenta e sete meninos já matriculados**. [...] Feita demorada visita a cada uma das dependências do prometedor estabelecimento e servido profuso copo de cerveja, retirou-se o Sr. Presidente, cercado de grande comitiva, às onze horas da manhã. Noticiando o auspicioso acontecimento, nutrimos a mais viva convicção de que o novo departamento do Ministério da Agricultura será realmente, entre nós, de grandes e incontestáveis benefícios. (ESCOLA..., 1910, p. 04, apud KUNZE, 2006, p. 41-42, grifo nosso)

Conforme constata Kunze (2006), as EAA's iniciaram suas atividades sem a definição da organização curricular do curso profissional. Timidamente, no artigo 2º da lei de criação, aparece que os cursos de ofícios seriam ministrados, respeitando as necessidades de cada estado.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcconar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais. (BRASIL, 1909)

Somente em 15 de janeiro de 1910 foi apresentado um conjunto de regras acerca da organização e funcionamento das EAA's em todo o país, pelo então Ministro do MAIC, Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda, motivo pelo qual esta normativa ficou conhecida como Instruções Rocha Miranda/1910, que passou a orientar,

[...] as seções do ensino, dos alunos, das escolas e das oficinas, do pessoal das escolas, do diretor, dos professores e mestres das oficinas, do escriturário, do porteiro-contínuo, da renda, da escrituração, dos exames, das exposições e dos prêmios. [...] Certamente, foram os artigos 3º e 5º da seção do ensino que **caracterizaram a interinidade da norma** quando apenas citaram as matérias que

constariam do programa curricular do curso profissional sem justificá-las e sem apresentar os seus objetivos. [...] era a primeira vez que aparecia na legislação a composição de um currículo mínimo de ensino profissional, mesmo que de forma rudimentar. De forma inédita, foi apresentada uma orientação a esse respeito aos diretores, professores e mestres das oficinas das Instituições que continuariam com a incumbência de elaborar os programas e planos de ensino que, por sua vez, continuavam dependendo da posterior autorização do Ministro do MAIC para serem desenvolvidos. (KUNZE, 2006, p. 48-49, grifo nosso)

Tal fato demonstra a fragilidade na implantação das políticas públicas educacionais no país, pois geralmente apresentam propostas inacabadas e sem planejamento prévio de sua execução, o que nos leva a inferir que tem sido a prática no que diz respeito à implantação de tais políticas no Brasil ao longo do tempo. Em relação ao Proeja, cabe salientar que a lógica de sua implantação não foge a esta regra, principalmente no que concerne ao processo de formação dos profissionais que iriam atuar no Programa, que na maioria dos casos, se deu após a sua implantação.

Conforme referenciado anteriormente, a provisoriedade da norma era prevista pelo Governo Federal, tendo em vista que esta não era suficiente para regulamentar a organização das 19 escolas da rede e por apresentar limitações quanto às definições do Ensino Profissional ofertado por estas. Para Kunze (2006, p. 50), “o que não era esperado, porém, é que a tentativa de padronização das escolas esbarrasse nas diferenciações de cada realidade, de cada cidade, de cada estado”. A autora ainda conclui que:

Ao tentar executar o protótipo de regulamento único e generalizado para todos os estabelecimentos, o poder central ignorou que as instituições localizadas em diferentes regiões, com diferentes graus de desenvolvimento, acabariam por ter que se organizar sob as diferentes condições locais, fossem elas geográficas, sociais, econômicas, políticas e pedagógicas. (KUNZE, 2006, p. 50)

Diante disso, um novo regulamento passou a ser elaborado com o intuito de reorganizar as escolas a partir da realidade local de cada uma, muito embora o Governo Federal não abandonasse a ideia de estruturar a rede com escolas de Ensino Profissional homogêneas e uniformes. E assim, foi aprovado o Decreto N. 9.070, de 25 de outubro de 1911, conhecido como o “Regulamento Pedro de Toledo<sup>9</sup>”, composto por 49 artigos que preservaram na íntegra boa parte das Instruções Rocha Miranda/1910, sendo considerado o primeiro regulamento efetivo das EAA's. Este regulamento vigorou até o ano de 1918 e os saldos trazidos foram mais positivos do que negativos, conforme constata Kunze (2006),

---

<sup>9</sup> Pedro Manoel de Toledo ocupou o Ministério da Agricultura durante o período de 1910 a 1913, recebendo a pasta do Marechal Hermes da Fonseca após assumir a presidência do Brasil em 1910.

Para essa afirmativa, o Ministro do MAIC se apoiava nos dados referentes ao número de matrículas, taxa de frequência, taxa de conclusão de curso, produção de artefatos e renda das oficinas, apresentados pelas escolas localizadas nas capitais mais desenvolvidas como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Curitiba, que eram mais expressivos perante aos dados das demais. (KUNZE, 2006, p. 53)

Muitos fatores impulsionaram a economia brasileira nas primeiras décadas do século XX, como a expansão da economia cafeeira: o desenvolvimento do setor industrial, a intensificação dos setores comercial e bancário e a diversificação das atividades urbanas com o conseqüente aumento da população brasileira, principalmente nos núcleos urbanos, além do aumento do número de trabalhadores imigrantes que passaram a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho, ocasionando o surgimento de vários movimentos populares e operários.

Tudo isso corroborou para o Governo Federal se convencer da necessidade de um novo regulamento para reordenar a rede de escolas de forma que atendesse às novas exigências do país, “especialmente para concorrer à formação de uma classe de trabalhadores qualificados e ordeiros não vulneráveis às influências “nocivas” dos “proletários imigrantes agitadores” que conturbavam o país com as greves” (KUNZE, 2006, p. 55). A autora ainda acrescenta que as escolas seriam adequadas para formarem uma “[...] identidade operária de acordo com os padrões de eficiência e moralidade capitalistas [...]” (QUELUZ, 2000, p. 152 apud KUNZE, 2006, p. 55). Tais fatos nos levam a observar que a escola, como já mencionara Althusser (1985), se caracteriza como Aparelho Ideológico de Estado (AIE).

Lembremos que na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, As risões, etc., que consiste aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. [...] Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas. [...] Com todas as reservas que esta exigência implica podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular): O AIE religioso (o sistema de diferentes igrejas), **o AIE escolar (o sistema de diferentes escolas públicas e particulares)**, o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AE da informação (imprensa rádio-televisão, etc), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc). (ALTHUSSER, 1985, p. 43-44, grifo nosso)

Diante dessa realidade, o Congresso Nacional ao instituir o Decreto N. 3.454, de 6 de janeiro de 1918, que fixou a “Despeza Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para o exercicio de 1918”, através do artigo 97, alínea III, autorizou o Presidente da República “a rever os regulamentos das escolas de aprendizes artifices para, sem exceder as verbas

orçamentarias, melhorar-lhes o funcionamento e harmonizá-lo [harmoniza-lo] com a criação dos cursos nocturnos”. (BRASIL, 1918). Com isso, o Decreto N. 13.064, de 12 de junho de 1918, denominado Pereira Lima<sup>10</sup> foi aprovado com o objetivo de reestruturar as escolas da rede e sanar “os seus antigos e crônicos problemas – prédios inadequados, mestres desqualificados, ausência de um currículo comum, falta de equipamentos e materiais e evasão escolar – considerados como os responsáveis por algumas ineficiências fossem resolvidos de vez” (KUNZE, 2006, p. 58).

A realidade atual do Proeja nos Institutos Federais coaduna com a percepção acima mencionada, exceto em relação à questão curricular que perpassa a necessidade da construção de um currículo que atenda as reais necessidades do educando da EJA. Apesar de estar instalado provisoriamente em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Várzea Grande, por um lado, a estrutura física do *Campus* Várzea Grande não parece ser um fator que influencie na desistência dos alunos do curso, como constatado na fala de alguns dos professores entrevistados.

Os alunos nunca me relataram problema estrutural como algo que fosse significativo para desistência, como eu tinha falado, a desistência em boa parte está relacionada a aspectos vividos por cada um ali, seja no trabalho, família, saúde e de algumas coisas que são particulares. (Entrevista, P3, 21/03/2017)

Eu acho que a nossa infraestrutura pro grupo de Proeja está muito tranquilo, porque no período noturno a escola tem espaço, então eu acho que a gente está com uma infraestrutura que atende o programa nesse momento. ((Entrevista, P5, 05/04/2017)

Como nós estamos no *Campus* provisório, cria sim, em sala de aula, dentro da medida do possível fornece um conforto. Então isso não interfere no aprendizado deles, o que a gente percebe mesmo para a evasão, é mais motivos pessoais, então eu vejo assim, quando deixa de vir à escola ou pede para trancar a matrícula, simplesmente desiste, não é por causa da estrutura da escola, mas sim por problemas pessoais, motivos pessoais que eles acabam evadindo. (Entrevista, P9, 04/05/2017)

Por outro lado, na visão do professor P1, a infraestrutura do *Campus* Várzea Grande que conta com um laboratório na área de construção civil compromete a relação teoria e prática de um currículo que busca a integração entre EB e EP.

Com certeza influi, se você tem uma escola preparada, se você tem uma escola, eu vejo aqui como uma escola tecnicista, técnica, se você tem uma escola que tem laboratórios que esses laboratórios atraem, principalmente esses alunos mais velhos, que tem mais vivência e eles são mais práticos, se você dá a oportunidade de eles trabalharem na prática com aquilo que eles estão aprendendo na teoria, eu acho que o retorno é muito maior com esses alunos que já têm a vivência prática. Então talvez fosse um dos pontos onde diminuiriam a desistência se os alunos tivessem mais

---

<sup>10</sup> João Gonçalves Pereira Lima foi Ministro do MAIC durante o período de 1917 a 1918.

oportunidades de trabalhar na prática com aquilo que eles tão aprendendo na teoria. (Entrevista, P1, 27/04/2017)

Apesar dos motivos expostos por Nilo Peçanha no decreto de criação, não se pode afirmar que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices atingiu o propósito de escolarizar e/ou profissionalizar, pois conforme Cunha (2000a, p. 66) “a formação de força de trabalho qualificada para fazer frente às exigências do processo de industrialização estava ausente”. Ao sintetizar a evolução da educação profissional na primeira república, Manfredi (2002), esclarece que,

[...] foi possível notar que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem, e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX. (MANFREDI, 2002, p. 94)

A percepção de Manfredi (2002) vem ao encontro da ideia de que todo ato educativo consiste em uma ação intencional. Ou seja, inexistente neutralidade quando se fala em processos educativos. A educação sempre vai atender a dada ideologia, dependendo da visão do grupo hegemônico vigente.

A partir da década de 1920, a educação passou a ser vista como elemento primordial para a constituição da nação e qualificação dos trabalhadores. Percebe-se um novo direcionamento da filosofia educacional das EAA's, conforme ressalta Kunze (2006),

Tal visão deixava de lado a ênfase na salvação dos desafortunados, ainda que presente na legislação, e procurava estabelecer uma nova filosofia educacional, um novo modelo de escola do trabalho, voltada para o padrão da produtividade industrial e para a formação eficiente do operário qualificado nacional. (QUELUZ, 2000, apud KUNZE, 2006, p. 60)

Tendo em vista a nova percepção quanto ao papel da educação, que consistia em “erradicar” os males advindos do analfabetismo, que na visão dos gestores eram também responsáveis pelas muitas doenças e epidemias até então inexistentes, através do Decreto N. 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), e toda a rede de escolas passou a vincular-se a ele, uma vez que o órgão se tornou responsável pelos assuntos educacionais do país.

A história dessa rede de escolas foi marcada por sucessivas transformações. A primeira ocorreu a partir da Lei N. 378, de 13 de janeiro de 1937, que instituiu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde (MES), e estabeleceu que as EAA's passariam a denominar-se Liceus Industriais, e conforme artigo 37, “a Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus” (BRASIL, 1937).

Apesar da lei que transformou as EAA's em Liceus Industriais, a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso ter continuado com o mesmo nome, transformando-se em Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT) somente através da Circular N. 1.971, de 05 de setembro de 1941, expedida pelo Ministro Gustavo Capanema, passando “a se estruturar sob as novas orientações da política nacional de educação profissional que visava a preparação para o trabalho conjugada com a formação humana” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, apud KUNZE, 2006, p. 62).

O Decreto N. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, transforma os Liceus em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, conforme artigo 9º, inciso XII, fica instituída a Escola Industrial de Cuiabá (EIC). A mudança seguinte ocorreu a partir da Lei N. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, posteriormente regulamentada pelo Decreto N. 47.038, de 16 de novembro de 1959 com a criação das primeiras Escolas Técnicas Federais (ETF's). Através da Lei N. 6.545, de 30 de junho de 1978, que dispõe sobre a transformação das ETFs em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) até se transformarem em Institutos Federais (IFs) através da Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A unidade mais antiga da RFEPCT em Mato Grosso, atualmente onde se encontra o *Campus Cuiabá* – Octayde Jorge da Silva já possui 108 anos de existência. Em sua tese de Doutorado, Kunze (2011) traça um breve histórico da transformação dessa unidade, que não se resumiu apenas na mudança de nome. Segundo a autora,

[...] várias mudanças geradoras de extinções, transformações, reformas e alterações dos seus objetivos, funções, práticas, perfil, e, especialmente, das suas denominações, a saber: Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso – EAAMT (1909-1937), Liceu Industrial de Mato Grosso – LIMT (1937-1942), Escola Industrial de Cuiabá – EIC (1942-1968), Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT (1968-2002), Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso –

CEFETMT (2002-2008) e *Campus* Cuiabá "Cel. Octayde Jorge da Silva" do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT (2008 – aos dias atuais). (KUNZE, 2011, p. 14)

De 1909 até 2002, a Rede Federal dispunha de 140 unidades espalhadas em todo o país, contudo, antes da criação dos Institutos Federais e depois de um período de estagnação, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mediante da Lei N. 11.195, de 18 de novembro de 2005, retoma a expansão da Rede Federal,

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005)

Com isso, são criadas novas unidades de ensino, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Este feito foi considerado um marco histórico pelo fato de possibilitar, legalmente, a retomada da expansão da Rede.

Dando continuidade à expansão da Rede Federal, o governo Lula lançou o Plano de Expansão da RFEPCT, cuja operacionalização foi dividida em Fase I e Fase II, em que foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal no ano de 2005 com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. Neste mesmo ano, o CEFET do Paraná passou a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná através da lei N. 11.184, de 7 de outubro de 2005.

Em 2007 aconteceu o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da RFEPCT, tendo como meta entregar à população mais 154 novas unidades, perfazendo um total de 356 unidades em 321 municípios atendidos até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de Ensino Técnico, Superior e de Pós-Graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Em 2008, o Instituto de Ciências Agrárias (ICA/UFMG), então Colégio Agrícola “Antônio Versiani Athayde”, criado pelo Ministério da Agricultura em 1964, deixou de ser uma Unidade Especial da UFMG, vinculada à Reitoria, e passou ao *status* de *Campus* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desvinculando-se da Rede antes da promulgação da Lei N. 11.892/2008.

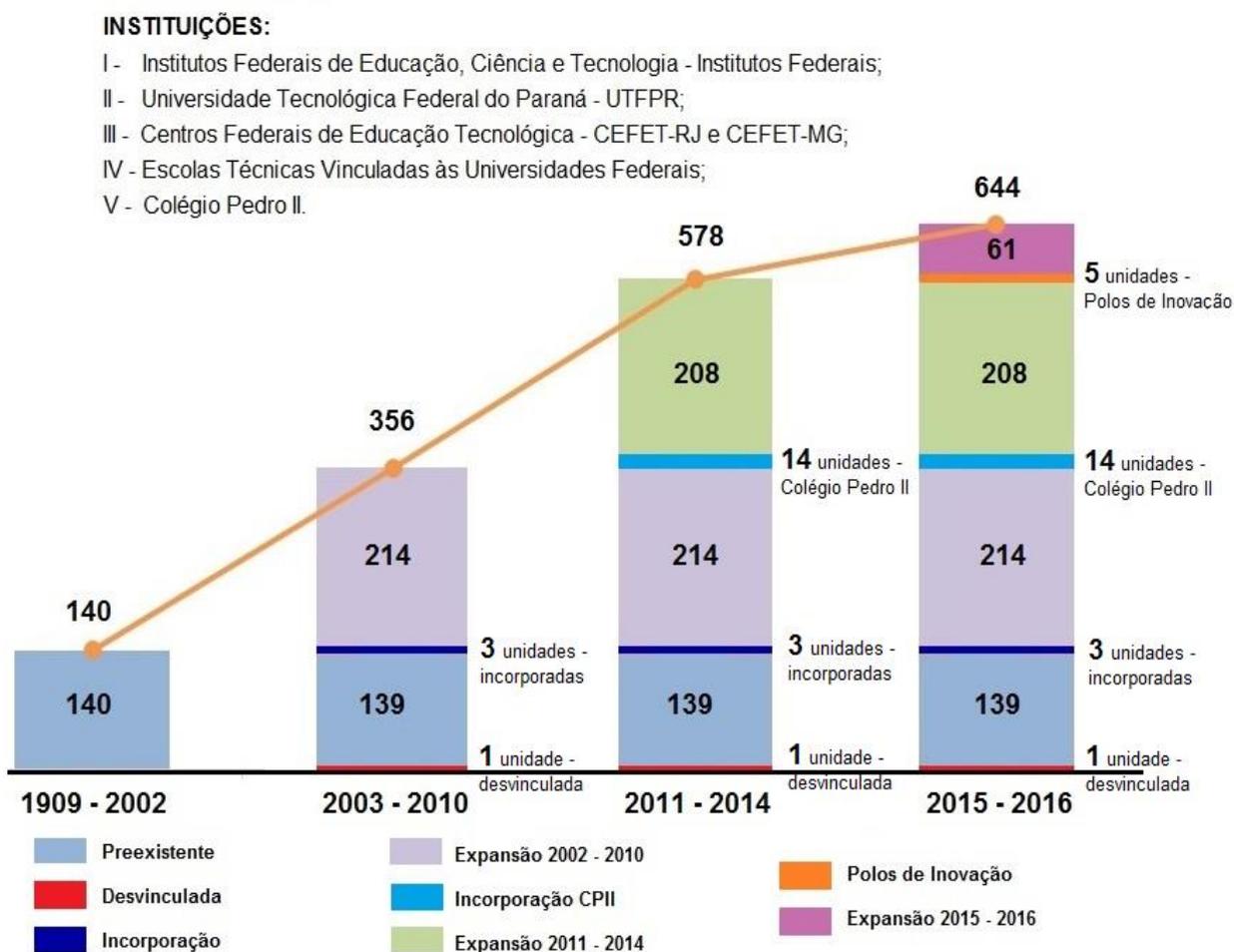
Mediante a Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e também instituiu a RFEPCT, mais três unidades

foram incorporadas à Rede. São elas: Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Todas elas passaram a vincular-se às Universidades Federais de seus respectivos estados, conforme consta no Anexo III da referida Lei. Também fazem parte: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); III - Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET-RJ e CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II.

Todavia, com o primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff, a partir de 2010, foi garantida não só a conclusão das metas previstas para o período entre 2003 e 2010, como também a continuidade da expansão da Rede Federal. Em 2012, através da Lei N. 12.677, de 25 de junho de 2012, o Colégio Pedro II passou a ter a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cujas unidades escolares passaram de forma automática à condição de *campi* da instituição, ao todo foram 14 unidades. Através do lançamento da Fase III do Plano de Expansão RFEPCT, ocorrido entre os anos de 2011 e 2014, foram construídas mais 208 novas unidades e todas entraram em funcionamento, totalizando 578 unidades em atividade, totalizando 511 municípios atendidos. É neste contexto que o *Campus* Várzea Grande, em 2013, nosso *locus* de pesquisa, foi criado.

Entre 2015 e 2016, foram criados cinco Polos de Inovação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Portaria N. 819, de 13 de agosto de 2015 do Ministério da Educação, com “o objetivo de promover o aumento da competitividade e da produtividade da economia nacional, por meio do desenvolvimento da pesquisa aplicada e da qualificação de recursos humanos para ações de pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I).” (MEC, 2017). São eles: Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Polo de Inovação Salvador; Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Polo de Inovação Fortaleza; Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Polo de Inovação Vitória; Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) – Polo de Inovação Campos dos Goytacazes; Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Polo de Inovação Formiga. Atualmente, a RFEPCT é composta por 644 unidades, entre Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II, totalizando 568 municípios atendidos em todo o país.

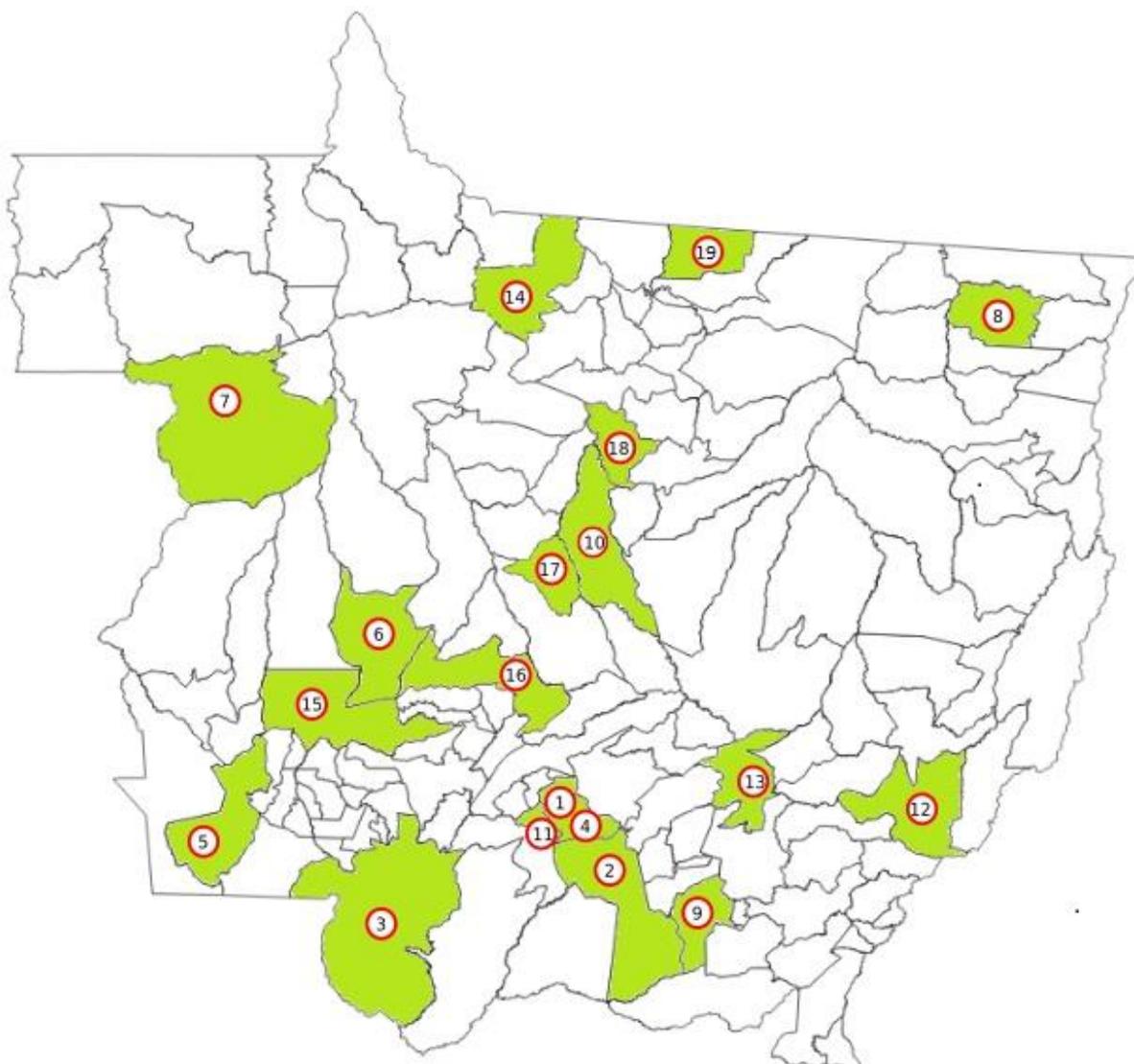
**Imagem 1 - Unidades da RFEPCT até 2016**



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados obtidos no sítio do MEC, 2017.

Em Mato Grosso, o IFMT, enquanto parte da RFEPCT, conta com 14 (quatorze) *campi* em funcionamento, sendo composto por: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande. Possui ainda cinco *campi* avançados instalados nos municípios de Diamantino, Guarantã do Norte, Lucas do Rio Verde, Sinop e Tangará da Serra. Fazem parte da I fase da expansão, o *Campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, São Vicente, Cáceres, Bela Vista, Pontes e Lacerda e Campo Novo do Parecis, da II fase da expansão fazem parte o *Campus* Sorriso, Barra do Garças, Confresa, Juína e Rondonópolis e da III fase da expansão o *Campus* Várzea Grande, Alta Floresta, Primavera do Leste, e os *Campi* avançados de Diamantino, Guarantã do Norte, Lucas do Rio Verde, Sinop e Tangará da Serra.

Imagem 2 - Mapa da RFEPCT em Mato Grosso



01. Campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva	11. Campus Várzea Grande
02. Campus São Vicente	12. Campus Barra do Garças
03. Campus Cáceres - Professor Olegário Baldo	13. Campus Primavera do Leste
04. Campus Cuiabá - Bela Vista	14. Campus Alta Floresta
05. Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste	15. Campus Avançado de Tangará da Serra
06. Campus Campo Novo do Parecis	16. Campus Avançado de Diamantino
07. Campus Juína	17. Campus Avançado de Lucas do Rio Verde
08. Campus Confresa	18. Campus Avançado de Sinop
09. Campus Rondonópolis	19. Campus Avançado de Guarantã do Norte
10. Campus Sorriso	

Fonte: IFMT, 2017.

Em um contexto histórico, no âmbito da educação dos adultos, a mobilização em prol da educação popular ocorrida após a primeira Guerra Mundial acabou beneficiando essa parcela da população, porém, somente a partir da revolução de 1930 surgem movimentos

significativos a favor da educação dos adultos. (PAIVA, 2015, p. 193). Nesse sentido, a autora ressalta a reforma do Distrito Federal ocorrida em 1928<sup>11</sup>, destacando a experiência que aconteceu entre 1933 e 1935.

O problema levantado pela experiência do Distrito Federal refletia a modificação do panorama político brasileiro no qual a luta pela recomposição política adquirira uma feição ideológica mais nítida. **Não se tratava mais apenas de lutas entre grupos dominantes pela hegemonia política, mas também de lutas entre grupos ideologicamente antagônicos**; não era mais apenas a disputa do controle político entre as elites conservadoras e elites modernizantes, entre agraristas e industrialistas, **mas também uma luta entre os detentores do poder e os grupos que desejavam a radical transformação das estruturas sócio-econômicas do país.** (PAIVA, 2015, p. 194, grifo nosso)

Após assumir o cargo deixado por Fernando de Azevedo, em 1930, no Distrito Federal, Anísio Teixeira<sup>12</sup> ficou responsável por terminar a implantação da reforma de 1928 e introduziu algumas modificações que atingiram o ensino dos adultos “o decreto N. 3.763, de 1/fevereiro/1932 modificava algumas disposições da reforma e criava os cursos de continuação e aperfeiçoamento, a serem ministrados nos estabelecimentos de ensino profissional” (PAIVA, 2015, p. 197). Somente no ano seguinte, mediante o decreto N. 4.299, de 25 de julho de 1933 houve a reforma do ensino elementar de adultos e a organização dos cursos de continuação e aperfeiçoamento. Neste mesmo ano, sob a organização de Paschoal Lemme, tais cursos não puderam ser implantados por falta de recursos orçamentários, e se organizavam da seguinte forma:

Esses cursos de Extensão deveriam ser cursos práticos de artes e ofícios para os que nele desejassem ingressar e cursos de aperfeiçoamento para os que já tivessem profissões definidas, existindo ainda os cursos de oportunidade. Estes **eram os cursos organizados de acordo com os interesses dos alunos** e com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento, funcionando em horário noturno, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias, com duração variável – **de acordo com a condição**

---

<sup>11</sup> A reforma do Distrito Federal havia cuidado da educação dos adultos ao reorganizar os cursos elementares noturnos e moralizar o seu funcionamento. Sob nova designação (Cursos Populares Noturnos), tais cursos deveriam ministrar o ensino primário elementar em 2 anos a adultos analfabetos, ensino técnico elementar, cultura geral, sobretudo higiênica, por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares. Tal reforma que, no que concerne à educação dos adultos, não logrou ser posta cabalmente em prática em virtude da Revolução de 30, chegou a provocar um crescimento significativo das matrículas nos cursos elementares noturnos (25% em 1929) em consequência da reorganização inicial. (PAIVA, 2015, p. 196, 197)

<sup>12</sup> E os educadores, em geral, e parece-me que Anísio também, defendiam a tese de que o caminho adequado para promover as transformações econômicas, políticas e sociais, em que todos estávamos empenhados, não era o da luta revolucionária de classes, de acordo com as teorias marxistas, mas o esforço pela elevação do nível cultural do povo, através de um sistema democrático de educação pública acessível a todos, por meio do qual, se desse a cada indivíduo a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades e dessa forma vir a ocupar na sociedade a situação que correspondesse melhor às suas capacidades e aspirações. (LEMME, 2004, p. 111)

**dos alunos** – e cuja natureza dependia das solicitações e interesses dos candidatos. (PAIVA, 2015, p. 197, grifo nosso)

Somente em 1934 foram iniciados os cinco primeiros cursos, com divulgação através da imprensa e das associações de classe. Constata-se que a localização das classes influenciou no acesso da classe operária aos cursos, sugerindo sua instalação nos bairros, nas sedes das associações de classe e até mesmo nos locais de trabalho dos alunos. Apesar da evolução das matrículas – 1.366 em 1934 para 5.774 em 1935 – os cursos enfrentaram problemas orçamentários.

A experiência do DF acenava para um trabalho de continuidade, uma vez que os cursos foram divididos em básicos, de informação e especializados, e as condições de matrículas foram estabelecidas para cada uma dessas modalidades, de forma a assegurar um melhor ajustamento às condições individuais dos alunos, para atender às necessidades das classes trabalhadoras do Distrito Federal.

Em uma perspectiva de difusão cultural, envolvia atividades culturais, tais como: palestras, conferências, cinemas educativos, museus, bibliotecas, teatro e radiodifusão, que passaram a ter a participação assídua dos adultos. Passou-se, então, a representar um movimento fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas, a partir da influência das ideias escolanovistas, que se concretizou na prática pedagógica dos educadores, lançando a possibilidade de lançar um novo olhar sobre a educação, encarada então não apenas como campo de luta pela recomposição do poder político (através do voto), mas como campo de difusão ideológica dentro da educação.

Com o levante comunista ocorrido em novembro de 1935, a revolta eclodiu no Rio de Janeiro, quando Anísio Teixeira deixou o cargo e se manteve afastado das atividades educacionais até 1945, com o final do chamado “Estado Novo”. Com sua saída, os cursos para os adultos foram interrompidos, mesmo com a permanência de Paschoal Lemme, contudo, com o decreto de setembro de 1935, mais uma estruturação dos cursos foi iniciada, com vistas a promover a articulação entre os cursos elementares e os cursos de continuação e aperfeiçoamento, sendo interrompido com a prisão do próprio Paschoal Lemme em fevereiro de 1936. Mesmo com o afastamento dos educadores da administração no DF, os cursos para adultos foram mantidos, porém, foram reorganizados sob a diretriz do exército, na vertente ditatorial do Estado Novo.

A experiência do Distrito Federal com a educação dos adultos é ressaltada por Paiva (2015, p. 198) devido à sua importância na história da educação do país “não somente pelas características de sua organização – configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas – mas principalmente pelo seu aspecto político”. E ainda conclui,

O país entrara na era de lutas ideológicas e no clima de radicalização que precedeu o Estado Novo se fazia necessário definir-se quanto às ideias e compromissos políticos. [...] Nesse clima de definições políticas que penetra também os meios educativos, a experiência de educação de adultos do Distrito Federal se coloca como a primeira manifestação concreta das novas exigências feitas aos educadores. Pela primeira vez no país um profissional da educação era levado à prisão por suas atividades educativas: a principal acusação à Paschoal Lemme era o da organização de cursos para operários na União Trabalhista, associação fundada pelo então prefeito Pedro Ernesto. (PAIVA, 2015, p. 199)

A partir da experiência do Distrito Federal, pela primeira vez, se fazia uma intervenção no sistema educativo por motivos ideológicos, tanto em sua perspectiva interna, com relação aos métodos e programas, quanto em sua perspectiva externa, com relação ao vínculo com a sociedade. Segundo Paiva (2015, p. 200), “a educação passou a ser não mais apenas um campo de luta pela recomposição do poder político dentro dos postulados fundamentais da ordem vigente, mas também pela transformação da sociedade a partir de novos postulados”. A autora ainda acrescenta,

Passávamos do momento de utilização da educação como instrumento da luta entre grupos dominantes pela hegemonia para o momento da disputa ideológica dentro do terreno educacional. Mas, não apenas os novos grupos ideológicos tratarão de atuar no campo educativo. Também o governo, alertado do grande poder da manipulação oferecido pela educação aos governantes, tratará de utilizá-la como instrumento de sedimentação do seu poder político e das estruturas sócio-econômicas vigentes, conforme podemos constatar através das intenções explícitas do Estado Novo de utilizar o sistema educativo e a educação extra-escolar como instrumento de difusão ideológica. (PAIVA, 2015, p. 200)

Cabe ressaltar que este período também esteve marcado pela correlação de forças entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho que diferiam entre suas concepções de educação profissional, que segundo Ventura (2001),

Em 1935, o Ministério da Educação, a partir de uma concepção mais orgânica do ensino profissional, propôs a eliminação das diferenças entre o trabalho manual, industrial e agrícola, por meio da obrigatoriedade do ensino profissional, da possibilidade de estendê-la às escolas profissionais de nível médio e até propondo a criação da Universidade do Trabalhador. Por outro lado, o Ministério do Trabalho, a partir de uma visão mais pragmática, preocupado em atender às necessidades mais imediatas das indústrias, propunha cursos profissionalizantes isolados, vinculados diretamente ao Ministério do Trabalho; pretendia, também, repassar os custos aos industriais, enquanto o Ministério da Educação defendia a criação de um órgão

burocrático federal para controlar o sistema de ensino profissional em todo o país. (VENTURA, 2001, p. 53)

A partir desses embates, foi criado em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que coadunava com as propostas do Ministério do Trabalho em propor cursos profissionalizantes na vertente do empregador, e, desta forma, pactuava com a política educacional do Estado Novo.

Outro movimento que propiciou a articulação entre escolarização e EP foi a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” lançada na década de 1960, cujo enfoque na escolarização e qualificação profissional do trabalhador também buscava em sua perspectiva a elevação da escolaridade. Trazemos com destaque o movimento “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, no qual o Movimento de Cultura Popular (MCP) atuou com assessoria no Rio Grande do Norte, e que defendia a “conscientização da massa popular, à formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da Nação”, (PAIVA, 2015, p. 265), e tinha a EP como um dos seus braços.

A “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” foi implantada em Natal, no estado do Rio Grande do Norte, e funcionou entre fevereiro de 1961 a abril de 1964, tendo suas atividades interrompidas após a deflagração do golpe militar. Com o preceito “educação como direito de todos”

Fazendo parte da sexta fase da Campanha, nasce a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler uma Profissão”, em 11 de fevereiro de 1963, ancorado pelos movimentos da época com a preocupação “pela alfabetização e pela conscientização”, que segundo Góes (1980, p. 58), “é a evolução da educação acadêmica para a educação para o trabalho”.

Seu grande diferencial, portanto, era a integração entre Educação Geral e Educação Profissional (EP) dentro do sistema oficial de ensino, com vistas à elevação da escolaridade, uma vez que a Campanha Profissionalizante passou a integrar-se ao programa educacional do Município, e desta forma, “era sua parte complementar”, visto que a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” contava com 15 mil alunos matriculados e para o prefeito Djalma Maranhão já estava assegurada a sua “vitória”.

Em fevereiro de 1963 foram iniciados oito cursos, dentre eles: corte e costura, enfermagem de urgência, sapataria, marcenaria, barbearia, datilografia, artesanato e

encadernação, dos quais, 148 alunos receberam os primeiros certificados em agosto do mesmo ano. A Campanha Profissionalizante cuja proposta era “a educação pelo e para o trabalho” aproximou-se da proposta do Movimento de Educação de Base – MEB por seu enfoque na educação popular e com isso acabou atraindo o adulto, como ressalta Góes (1980) ao justificar o que poderia ter influenciado o número de matrículas da Campanha em 1963,

O desemprego, o subemprego, a falta de qualificação profissional, as esperanças abertas pela SUDENE, com perspectivas de industrialização, devem ter sido os fatores responsáveis pelas quase mil matrículas da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão, em 1963. (GÓES, 1980, p. 97)

Esta Campanha, a partir de 1962, com o apoio da equipe de Paulo Freire, passou a produzir seu próprio material didático, vivenciando a proposta freireana. Tal concepção parte da investigação do “universo temático” do educando, que segundo Freire (2014, p. 138) “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador”.

Desta forma, toda a metodologia adotada a partir da concepção freireana se baseia em “palavras geradoras” ou “temas geradores” e a partir deles são retirados os conteúdos programáticos que farão parte do aprendizado do educando. Para Freire (2014, p. 142), “se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador”.

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. [...] É importante reenfatar que “o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*. (FREIRE, 2014, p. 130-136)

“De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” nasceu em atendimento às reivindicações populares e com o objetivo de erradicar o analfabetismo em Natal, cuja filosofia era “convocar todas as forças vivas da comunidade a um trabalho do, com e para o povo” (GÓES, 1980, p. 72). O despertar da consciência política do aluno por meio do Sistema Paulo Freire de Alfabetização foi outro eixo norteador da Campanha mediante o material didático adotado, a partir de 1962. O autor esclarece que a metodologia do Sistema Paulo Freire implica no cumprimento de etapas que devem ser executadas na seguinte ordem:

[...] levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar; seleção neste universo dos vocábulos geradores sob um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional; criação de situações existenciais, típicas do grupo que se vai alfabetizar; criação de fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no trabalho; feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. (GÓES, 1980, p. 42)

A metodologia de Paulo Freire se baseia em três momentos cruciais, o momento da *investigação* temática, ou seja, o levantamento do universo vocabular do educando a fim de identificar o seu conhecimento prévio.

Para isto, faz-se necessária a apreensão e reflexão desses temas, para que haja a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles; o momento da *tematização* destinado à descoberta de significados dessas palavras ou temas levantados pelo grupo, o que Freire (2014, p. 15) nos traz como “codificação e “descodificação”; e o momento da *problematização* que visa contribuir para a descoberta do significado desse conhecimento para a vida do educando – conscientização, e com isso, o reconhecimento da importância dos aprendizados escolares na vida das pessoas, usados para a interpretação e representação da realidade, se configurando em torno de situações-problemas reais vivenciados pelos educandos, daí sua importância, uma vez que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2014, p. 100). Essa metodologia parte do princípio da prática permeada de reflexão, assim representada por Freire (2014) como está exposto na Imagem 3.

### Imagem 3 - Esquema da Práxis de Paulo Freire



Fonte: Freire (2014, p. 107).

Ao enfatizar a importância da dialogicidade da educação na vertente da educação problematizadora, Freire (2014, p. 107) ressalta o diálogo, como fenômeno humano. Para o

autor, a teoria sem a prática vira “verbalismo”, ao mesmo tempo que a prática sem teoria vira “ativismo”, portanto, teoria e prática devem andar juntas, onde a práxis permeada de ação e reflexão consiste em ação criadora e transformadora da realidade.

Aliada à alfabetização, que consistia no “ensino de técnicas de ler, escrever e contar”, a cartilha utilizada na Campanha continha em seu conteúdo “a preocupação por uma conscientização e politização dos adultos” (NATAL, 1963a, p. 16). Adaptada do Livro de Leitura para adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife, a nova cartilha foi elaborada a partir da realidade local, por uma equipe supervisionada pela professora Maria Diva da Salete Lucena, e oportunizava aos alunos, “ao lado da alfabetização, a tomar consciência da realidade brasileira”. (NATAL, 1963a, p. 16). Todavia, duas propostas adotadas pelo MCP passaram a despertar o interesse da Campanha, que

À época, o MCP se apresentava, na área de educação de adultos, com duas propostas que internamente conflitavam: a metodologia do Sistema Paulo Freire, que utilizava projetores e *slides*, e a metodologia de Norma Porto Carreiro Coelho e Josina Maria Lopes de Godoy, centrada numa cartilha compatível com o universo cultural do adulto analfabeto. Ambas as propostas partiam da conscientização do educando, do despertar de sua consciência crítica, buscando um processo global de politização. (GÓES, 1980, p. 113)

Com isso, Góes (1980, p. 113) explica que a Campanha adotou “a escrita de Coelho/Godoy e a oralidade de Freire” enquanto proposta,

Isto é: partindo da lição da Cartilha, era aberta toda a discussão com a linguagem conscientizadora de Paulo Freire, nas classes de adultos, nos Círculos de Pais e Professores, nas Praças de Cultura, nos teatros, na imprensa, nos textos legais, no discurso político – enfim, em todas as manifestações culturais da Campanha, excetuando a escola primária de crianças e de adolescentes. (GÓES, 1980, p. 113)

Ao referir-se ao diálogo entre educadores e educandos, Freire (2014) nos traz que este é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo”, começando na escolha do conteúdo programático,

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2014, p. 115)

A investigação temática levantada a partir da realidade do educando e de sua visão de mundo, sobretudo, para Freire (2015, p. 31) “exige respeito aos saberes dos educandos”, devendo ser considerados os saberes socialmente construídos que os educandos trazem ao

chegar à escola. Em setembro de 1963, atendendo entre crianças e adultos e com a matrícula de 700 alunos, 17 cursos começaram a funcionar nos três turnos, distribuídos através de cinco Acampamentos: o de **Rocas** que ofertava cursos de corte e costura, alfaiataria, marcenaria, sapataria, telegrafia, elementos de eletricidade, barbearia, bordado a mão; o de **Carrasco** com os cursos de barbearia, corte de cabelo (feminino), enfermagem de urgência, datilografia, taquigrafia, encadernação e corte e costura; o de **Nova Descoberta** com os cursos de artesanato, bordado a máquina, cerâmica e bordado à mão; o de **Nordeste** com o curso de corte e costura; e o Acampamento de **Quintas** que se encontrava em fase de instalação. (GÓES, 1980, p. 59, grifo nosso).

Assim como aconteceu no restante do país, a história da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso esteve pautada pelas inúmeras campanhas de alfabetização que tinham como meta a redução das taxas de analfabetismo em todo o país. Contudo, em função de nosso objeto estar no Ensino Médio, na Educação Básica, não nos ateremos a elas, mas faz-se necessário tratarmos do funcionamento da EJA nos sistemas oficiais de ensino em Mato Grosso.

No campo das políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, o estado de Mato Grosso, da mesma forma que os demais estados da federação, acabou assumindo os programas de alfabetização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), através das prefeituras, assim como a partir da Lei N. 5.692/71 o Estado passou a incorporar as propostas de implantação do Ensino Supletivo. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), nesse período, a EJA nos estados e municípios esteve assim organizada:

Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isso criou uma grande variedade tanto de formas de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos. Na esfera municipal, ao contrário, raramente foram criados órgãos específicos responsáveis pela suplência, exceção feita às capitais dos estados mais populosos. Regra geral, a ação dos municípios no campo da Suplência se resumiu aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBRAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119)

Desta forma, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) criou os Centros de Estudo Supletivo (CES), que tinham como objetivo ofertar o Ensino Supletivo conforme o Parecer do Conselho Federal de Educação N. 699, publicado em 28 de

julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, e como vimos acima, foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.

O primeiro CES, do Estado de Mato Grosso, foi criado em 1974, pelo Decreto 2313/74, na cidade de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, onde atualmente funciona a Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º graus, Professora Emilia Fernandes de Figueiredo. Posteriormente foram criados os CES de Rondonópolis, Cáceres e Barra do Garças, cidades consideradas polos de desenvolvimento, como determinada os princípios das políticas do MEC. (BOFF, 2002, p. 117)

Os cursos desenvolvidos por meio dos CES dispunham de material didático organizado em “módulos” produzidos pelo Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa (IBEP) em nível de 1º grau e pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) em nível de 2º grau, em que “os módulos constituíam-se como uma unidade de ensino de uma disciplina, que o aluno devia estudar, e posteriormente submeter-se a uma avaliação, e se aprovado passaria para o módulo seguinte, e assim, progressivamente, até concluir o conjunto dos módulos de cada uma das disciplinas que constituíam cada um dos níveis de ensino” (BOFF, 2002, p. 118). Contudo, aplicavam uma metodologia própria, conforme explica Boff (2002):

Os cursos do CES usavam a metodologia do ensino personalizado, acompanhados de módulos instrucionais, que possibilitavam o estudo individualizado do aluno, de acordo com suas características e disponibilidade de tempo. O que se pretendia, era que o aluno desenvolvesse seus estudos de forma autônoma, através da autoinstrução, estudo dos módulos, uso da biblioteca e sala de vídeo. A presença não era obrigatória, e o atendimento era individual ou em grupo. O Professor tornava-se um ponto de apoio, para que o aluno pudesse recorrer a ele sempre que tivesse alguma dificuldade de aprendizagem e/ou de entendimento de conteúdo. (BOFF, 2002, p. 117-118)

A partir da promulgação da LDB N. 9.394/1996 e com as mudanças propostas no Parecer CNE/CEB N. 11/2000 e a Resolução CNE/CEB N. 01/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – ambos do Conselho Nacional de Educação que deram subsídio à elaboração da Resolução CEE/MT N. 177/2002<sup>13</sup> que aprovou o Programa de Educação de Jovens e Adultos, e a Resolução CEE/MT N. 384/2004<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> RESOLUÇÃO N. 177/2002-CEE/MT. Aprova o Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação, contendo as diretrizes e critérios de oferta da modalidade de EJA, através de cursos e exames de Ensino Fundamental e Médio, para as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

<sup>14</sup> RESOLUÇÃO N. 384/2004-CEE/MT. Fixa normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Atualmente, a Resolução CEE/MT N. 005/2011<sup>15</sup> é a legislação que ampara legalmente a organização desta modalidade de ensino em Mato Grosso, que em seu artigo 9º estabelece que a proposta pedagógica de cursos de Educação de Jovens e Adultos deve atender ao exposto nos “§ 1º- Os cursos de Educação de Jovens e Adultos podem ser organizados sob as formas presencial e a distância e § 2º- A organização prevista no *caput* poderá dar-se por disciplina, por módulo, por fase, por ano e ou por áreas do conhecimento.” (MATO GROSSO, 2011), cuja carga horária para a oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio é estabelecida na referida resolução.

Art. 15 - Os cursos de Educação de Jovens e Adultos deverão ser estruturados, observando-se, no mínimo:

**I. Ensino Fundamental:**

a) Primeiro segmento = **1.600** (mil e seiscentas) horas – distribuídas em dois anos;

b) Segundo segmento = **1.600** (mil e seiscentas) horas – distribuídas em dois anos;

**II. Ensino Médio = 1.200** (mil e duzentas) horas – **distribuídas em um ano e meio.**

(MATO GROSSO, 2011)

Um marco importante foi a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS, implantados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) no início do ano de 2008 por meio do Decreto N. 1.123/2008<sup>16</sup>, que em seu artigo 2º definia que:

Art. 2º Os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAS, têm por objetivo constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos. (MATO GROSSO, 2008)

Por intermédio deste Decreto, foram criados 16 municípios polos que iriam atuar com Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJA's em todo o estado: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Sinop, Tangará da Serra e Várzea Grande, e com isso “houve um redimensionamento dos alunos da EJA em alguns municípios de Mato Grosso.

Neste período, várias escolas deixaram de ofertar a modalidade EJA e seus alunos foram encaminhados para concluírem seus estudos nos CEJAs” (MOURA, 2016, p. 20).

<sup>15</sup> RESOLUÇÃO N. 005/2011-CEE/MT. Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

<sup>16</sup> Decreto N. 1.123 de 28/01/2008. Regulamenta a Lei Complementar n.º 49 de 1º de outubro de 1998, criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, e dá outras providências.

Atualmente, o estado conta com 23 CEJAs: temos dois na capital Cuiabá, e um nas cidades de Alta Floresta, Barra do Garças, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Confresa, Diamantino, Jaciara, Juara, Juína, Lucas do Rio Verde, Matupá, Nova Mutum, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, Rosário Oeste, Sinop, Sorriso, Tangará da Serra e Várzea Grande<sup>17</sup>. Em sua dissertação de mestrado, Bognar conclui que “os CEJAs estão se esvaindo aos poucos, com relação à proposta pedagógica inicial, diante da compreensão que a SEDUC passou a ter sobre a educação de jovens e adultos, que não considera devidamente o que pensam aqueles que atuam neste espaço formativo” (BOGNAR, 2017. p. 207-208).

Sabemos que a educação brasileira esteve marcada por uma trajetória de reformas educacionais, e, por conta disso, teve que se ajustar ao modelo vivido em cada época para atender aos interesses econômicos e políticos vigentes. Foi assim desde o descobrimento do Brasil, passando pelo período jesuítico, pombalino, colonial e republicano. A não universalização da educação ocasionou uma grande parcela de adultos não escolarizados. Tal realidade pode ser constatada nos dados da última PNAD (2015), em que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada no Brasil em 8%. Este quantitativo que corresponde a 12,9 milhões de pessoas jovens e adultas analfabetas no país, sendo necessário salientar o número de matrículas na Educação Básica, segundo o Censo de 2016. Os dados estão apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Básica, Brasil, em 2016**

<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Total</b>
8.268.092	27.588.905	8.131.988	43.988.985

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2016.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, o total de matrículas foi de 3.422.127, o que inclui matrículas nas seguintes Etapas: EJA Ensino Fundamental (1.984.534), EJA Ensino Médio (1.341.841), EJA Profissionalizante (95.752) que inclui matrículas nas seguintes Etapas: Curso FIC integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Curso Técnico (Ensino Médio) integrado à EJA e EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano.

Já a Educação Profissional apresentou um total de 1.859.004 matrículas, sendo consideradas as Etapas de Ensino Regular e/ou EJA: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio

<sup>17</sup> Regras de Organização Pedagógica – ROP. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/ROP%202017%20CEJA%20redu22657943846216.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

Integrado), Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) e Ensino Médio - Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou EJA (564.475); Curso Técnico (Ensino Médio) Concomitante, Cursos FIC da Educação Profissional e da EJA e EJA Projovem Urbano de Ensino Regular e/ou EJA (412.805); e Cursos Subsequentes (881.724).

## **1.2 A constituição do Proeja em âmbito nacional e em Mato Grosso**

Em cada sociedade há um tipo de cidadão diferente por justamente possuir a questão da conquista de seus direitos de forma diferente. Em consonância com as ideias de José Murilo de Carvalho (2016), o cidadão pleno seria titular dos direitos políticos, civis e sociais. É na perspectiva de uma formação capaz de contemplar todos os direitos do cidadão pleno, que em 2008 nascem os Institutos Federais no Brasil, com a prerrogativa de ser uma instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Neste sentido, cabe destacar que a educação se constitui parte do processo formativo de homens e mulheres Brasil afora, uma vez que o processo educativo humano deve acontecer ao longo da vida e não apenas de forma parcelar. Corroborando com esta ideia, Paulo Freire argumenta que:

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. (FREIRE, 2000, p. 40)

Contudo, temos que ter clareza de que se faz importante no contexto da educação de adultos ultrapassarmos a questão da alfabetização inicial para a alfabetização plena, uma vez que os homens e mulheres pertencentes a esta modalidade de ensino, possuem saberes vastos em diversas áreas do conhecimento, produzidos via educação popular ou informal que se constituem em um:

[...] processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural onde

os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 19-20)

Assim, se faz necessário que:

[...] para superar e ir além das iniciativas baseadas em alfabetização a curto prazo e campanhas pós alfabetização, através de políticas e programas de longo prazo, intersetoriais e integrais, que promovam ambientes de alfabetização e de aprendizagem sustentados. Sob nenhuma circunstância (por exemplo, em um afã de superar os baixos índices nas estatísticas de alfabetização) os Estados devem comprometer a qualidade e a relevância da aprendizagem. (ICAE, 2009, p. 03)

Na busca por considerar as premissas inerentes à educação de adultos defendidas em contexto global via Conferência Internacional de Educação de Adultos – V Confintea<sup>18</sup> realizada em julho de 1997, em Hamburgo na Alemanha, o Governo Federal, mediante portaria do Ministério da Educação N. 2.080, de 13 de junho de 2005, fixou as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas Escolas da Rede Federal de Educação Profissional.

Tais escolas, atualmente denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram instituídas pela Lei Ordinária N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e com isso, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), mediante a integração das três autarquias – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET/MT), Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET/CBA), e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC).

A partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2003), na qual 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com idade de 15 anos ou mais não concluíram o Ensino Fundamental. Destes, somente seis milhões se encontravam matriculados em EJA, o que corresponde a 8,8% desse público e em função da urgência de ações no sentido de ampliar as vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, mediante o Decreto N. 5.478, de 24 de junho de 2005, o Governo Federal instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja<sup>19</sup> no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica.

---

<sup>18</sup> Ver PAIVA, J.; MACHADO, M.; IRELAND, T. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

<sup>19</sup> Amorim (2016) em sua dissertação de mestrado procurou analisar e descrever os processos históricos mais imediatos que levaram ao surgimento do Proeja e os diversos aspectos, ambíguos e contraditórios, que resultaram no formato final do Programa, traçando os diversos caminhos legais e institucionais que foram

E, assim, essa articulação entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional tornou-se um programa de governo. Segundo o Ministério da Educação, o PROEJA visa contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da PNAD conforme mencionado anteriormente. Este Decreto previa a destinação de 10% das vagas oferecidas na Rede Federal de Educação Profissional para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional para Jovens e Adultos. Contudo, antes deste Decreto,

[...] algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. Assim, essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do programa, indicavam a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. (BRASIL, 2007, p. 12)

Para dar respostas a tais questionamentos, dentre outros, foi promulgado o Decreto N. 5.840, de 13 de julho de 2006, que passa a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

Com a criação do Decreto N. 5.840/2006, o Proeja anunciava a “decisão governamental de atender a um grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (LIMA FILHO, 2010, p. 113). Com isso, além das instituições federais, outras instituições passaram a adotar o programa, conforme prevê em seu artigo 1º, “§3º O Proeja poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical” (BRASIL, 2006).

Tal decisão pôde ser evidenciada no Documento Base (2007), principalmente no que concerne aos princípios e à abrangência do programa.

Trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2007, p. 12)

A partir do Decreto N. 5.840/2006, que determina a oferta de cursos e programas de Educação Profissional à formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Técnica de Nível Médio, deve-se considerar as características dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos<sup>20</sup>, podendo articular-se ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, e principalmente, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, como consta no Documento Base para Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio (BRASIL, 2007, p. 68), na forma integrada ou concomitante com a observância do disposto no Decreto N. 5.154, de 23 de julho de 2004.

O Decreto de 2006 prevê que as Instituições Federais de Educação Profissional deverão implantar cursos e programas regulares do Proeja até o ano de 2007. Porém, já a partir de 2006 deverão disponibilizar ao Proeja, no mínimo 10% 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 (Artigo 2º, § 1º). Em sua pesquisa, Sterling (2015, p. 176) afirma que por parte do IFMT, esta “prerrogativa legal nunca foi cumprida pela instituição”.

Conforme também prevê o Decreto N. 5.840/2006, tais cursos deveriam organizar-se da seguinte forma:

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e
- II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
- II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e
- III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2006)

---

<sup>20</sup> A EJA é a única modalidade que, no campo educacional, nomeia os sujeitos aos quais se destinam a prática educativa, destacando, sobretudo os elementos que os unificam: baixa escolaridade, exclusão e marginalidade social. (SILVA, 2010, p. 119). [...] Percebemos que os/as educandos/as da EJA são compreendidos/as, pelos/as educadores/as e pela instituição escolar como adultos e trabalhadores (mesmo abrigando um grande contingente de jovens), que esperam na escolarização uma instrumentalização para ascender no mundo do trabalho e na sociedade. (SILVA, 2010, p. 124)

Percebe-se um novo direcionamento para o Proeja, principalmente com a elaboração do Documento Base (2007). Ao mesmo tempo, algumas iniciativas são implementadas no sentido de viabilizar o programa, conforme podemos destacar:

Entre essas ações destacam-se a formação, em nível de pós-graduação lato sensu, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando a materialização de redes de colaboração acadêmica. Diversos outros planos estão em andamento: qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático. (BRASIL, 2007, p. 05)

Nessa perspectiva, destaca-se a integração entre governo, movimentos sociais e academia na construção de uma política que procure atender ao sujeito da Educação Profissional e da EJA ao mesmo tempo, buscando a superação de uma prática educativa fragmentada e acenando para a construção de uma formação integral do educando, que contemple a educação ao longo da vida.

A inclusão dos sujeito(s) educando(as) trabalhadores(as) do Proeja nos Centros Federais de Educação Tecnológica em 2005, transformados em Institutos Federais por meio da Lei N. 11.892/2008, passaram a desafiar práticas pedagógicas até então desconhecidas de uma instituição centenária apta a preparar/formar para o mercado de trabalho, concepção presente desde sua origem no início do século XX com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, para se voltar a uma nova concepção de formação integral, voltada para o mundo do trabalho, passando a exigir um novo direcionamento dos rumos dessa instituição, que vai desde sua constituição até sua identidade enquanto Instituição de Ensino que passa a atender não só o Ensino Médio como também o Ensino Superior,

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (BRASIL, 2008)

A contrapartida de apoio à implementação do Proeja veio por meio da SETEC/MEC que instituiu quatro frentes de formação continuada de professores, nas quais foram considerados os grandes desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e de infraestrutura, sendo elas: a primeira – a Especialização em Proeja; a segunda – Programa de Apoio ao Ensino e a Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada a

Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC), proposto e aprovado no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Ensino e a Pesquisa em Áreas Estratégicas (PRONAP); a terceira – a realização de Cursos de Formação Continuada em Proeja com cargas horárias de 120 a 240 horas, destinados aos profissionais de escolas federais e estaduais; e a quarta – os Diálogos Proeja<sup>21</sup>. Para Machado (2011),

A primeira, a Especialização Proeja, é destinada a docentes e gestores e a produção de conhecimentos por meio da reflexão coletiva e do exercício de práticas, visando a concretização da concepção inovadora deste Programa. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi estimulada a oferecer esse curso, contando com a contrapartida financeira e a orientação técnica da SETEC/MEC. Sua formatação inclui questões de implementação, organização, acompanhamento e controle do e do desenvolvimento de currículos integrados, envolvendo as interseções entre educação geral e profissional no campo da EJA e as perspectivas da inclusão educacional e da educação integral. (MACHADO, 2011, p. 700)

Casseb (2009) constata que após a implantação do Proeja no IFMT – *Campus* Octayde Jorge da Silva (antigo CEFETMT), foi ofertado o Curso de Especialização em Educação e Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja, organizado com duração de seis meses, com encontros presenciais de 15 horas semanais, nas sextas-feiras pela manhã e tarde, e sábados pela manhã.

A autora demonstra o quantitativo de docentes e técnicos administrativos que participaram das capacitações: em 2006/2 com uma turma ofertada, 17 docentes e seis técnicos administrativos, perfazendo um total de 34 alunos matriculados; em 2007/1 com uma turma ofertada, seis docentes e cinco técnicos administrativos, totalizando 36 alunos matriculados; em 2007/2 com três turmas ofertadas, seis docentes e seis técnicos administrativos, alcançando o total de 151 alunos matriculados; em 2008/2 com quatro turmas ofertadas – *Campus* Cuiabá, *Campus* Barra do Garças, *Campus* Pontes e Lacerda, e *Campus* Avançado de Sinop), 18 docentes e 11 técnicos administrativos, somando um total de 188 alunos matriculados. O público-alvo era composto por profissionais que trabalhassem preferencialmente na Rede Federal de Ensino, nas Redes Públicas de Ensino e que atuassem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e/ou na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ou que viessem atuar nos projetos pedagógicos que integrassem esses cursos.

---

<sup>21</sup> Estes Diálogos são seminários que surgiram no contexto do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, [...] cujo objetivo foi o de criar um espaço de diálogo e troca de experiências entre os diversos sujeitos e instituições sobre suas práticas, desafios, dificuldades e conquistas no âmbito da articulação da EJA com a EP. (AMORIM, 2016, p. 17)

Todavia, percebe-se a pequena participação dos profissionais da instituição nessas capacitações.

Ao analisar a implantação do Proeja enquanto política pública na Rede Federal em Mato Grosso, Sterling (2015) ressalta que a formação dos profissionais que iriam atuar com o programa na Instituição se deu somente após a sua implantação, revelando uma das fragilidades da política implantada pelo Ministério da Educação (MEC),

Tendo em vista o fato de que a formação docente para a prática educativa junto ao Proeja tenha acontecido durante o desenvolvimento do programa e não anteriormente a sua implementação, pode-se inferir que algumas fragilidades em torno da sua compreensão e operacionalização tenha aí sua explicação [...] (STERING, 2015, p. 208)

Corroborando com a afirmação acima, Scopel (2017, p. 26) ressalta que “após 10 anos de implementação do Proeja, a avaliação subsidiada pelas pesquisas acadêmicas<sup>22</sup> evidencia a não efetivação do Programa como política pública, quando assumida do ponto de vista institucional”, reforçando o que Vitorette (2014) havia identificado em sua pesquisa que:

[...] o Estado esteve presente na indução do Proeja e, para isso, houve financiamento específico, formação de professor, de gestor e de técnico administrativo e criou-se legislação apropriada para se induzir essa política. Todavia, os principais resultados indicam a não concretização do Proeja como política pública de Estado, havendo ainda uma diferenciação entre a intenção declarada e a materialização do Proeja. (VITORETTE, 2014, p. 11)

Para Moura (2006, p. 62-63), quando de sua implantação, os maiores desafios do Proeja foram: “integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos”; e desta forma, possibilitar que as ofertas oriundas do Programa pudessem contribuir “para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social”; e principalmente, “a transformação desse Programa em uma verdadeira política educacional pública do Estado brasileiro para o público da EJA”.

O autor destaca ainda a relevância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nesse contexto, considerando algumas características que essas instituições possuem ao assumir esse processo, como por exemplo, o fato de estarem “presentes em quase

---

<sup>22</sup> Produzidas pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e, posteriormente, com sua continuidade pela Rede de Pesquisa do Programa Observatório da Educação (Obeduc) / Capes – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

todos os estados da federação. Em segundo lugar, mas não com menor importância, está sua experiência no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Todavia, o mesmo autor alerta para o fato de que “é pouca ou quase nenhuma a experiência da Rede no que se refere à atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos” (MOURA, 2006, p. 62-63).

### 1.2.1 O Proeja no IFMT – *Campus* Várzea Grande

O *Campus* Várzea Grande está inserido na região metropolitana de Cuiabá, a qual abriga uma população de 832.710 habitantes (IBGE, 2014), dos quais 32% residem na cidade de Várzea Grande. Conforme explicitado no PDI (2014), os eixos tecnológicos trabalhados pelo *Campus* Várzea Grande são os de Infraestrutura e o de Gestão e Negócios, seguindo as tendências demonstradas em relatórios e pesquisas econômicas, motivo pelo qual, um dos cursos ofertados passou a ser o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, conforme as necessidades locais e atentando-se para as finalidades e características enumeradas no artigo 6º, da Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e no artigo 5º do Estatuto do IFMT:

- I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II. desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- [...] IV. orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, educacionais, locais, sociais e culturais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IFMT; (IFMT, 2008)

Diante do exposto, uma das justificativas para a criação do Curso Técnico em Serviço de Condomínio – Proeja, evidenciada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi a “melhoria da renda e na qualidade de vida da população, o *Campus* de Várzea Grande buscou, através de pesquisas e relatórios, as principais demandas do município”, uma vez que estas estão “intrinsecamente ligadas ao processo produtivo, conjuntura econômica, político e social de determinado período histórico que acabam influenciando nas demandas educacionais”. (IFMT, 2014b, p. 13). A justificativa mais contundente para a oferta do Curso em tela pode ser ainda observada no próprio PPC,

De acordo com o censo de 2010, realizado pelo IBGE, somadas, as residências em apartamentos, casas de vilas e condomínio, totalizam mais de 12,5% do total de residências no Brasil. [...] Não só os condomínios residenciais cresceram, mas também, os centros comerciais, shoppings etc. Com o crescimento do número de condomínios e comércio, a gestão desses espaços tornaram-se um desafio devido a sua complexidade e importância. As atividades e serviços são diversos, limpeza, manutenção, contabilidade, segurança etc. (IFMT, 2014b, p. 14)

A partir dos dados acima, que comprovam o aumento do número de condomínios no país, sejam estes residenciais ou comerciais, a equipe responsável pela elaboração do PPC ainda recorreu à visita junto ao Sindicato dos Empregados em Edifícios e Condomínios Residenciais e Comerciais de Cuiabá-MT (SEMPEC) representante da categoria desses trabalhadores que reforçou a carência por profissionais capacitados em atuar nessa área nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande. Contudo, não houve a apresentação de dados concretos dessa demanda a partir da realidade local.

Percebe-se ainda, que a verificação da demanda concentrada somente a partir das informações das entidades que representam os profissionais que serão qualificados não é suficiente, cabendo averiguar junto aos possíveis sujeitos educandos trabalhadores que iriam frequentar o curso a real necessidade por formação, bem como à comunidade na qual o *campus* está inserido.

Em caso semelhante, como o processo de implantação do Proeja/FIC/Pronatec em dez escolas da Rede Municipal de Goiânia, estabeleceu-se parcerias entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG/FE) que assumiram responsabilidades distintas, no sentido de construir uma proposta pedagógica que estabelecesse um diálogo com o mundo do trabalho a partir da realidade dos educandos da modalidade de EJA.

Alves e Costa (2014) nos trazem detalhes dessa articulação, que buscou a construção coletiva, o compromisso e o desafio em atender a demanda de jovens e adultos trabalhadores com uma proposta pedagógica que propiciou a integração entre a formação da Educação Fundamental e a Educação Profissional.

Realizou-se um cronograma de ações em que a SME encarregou-se de buscar adesão das escolas interessadas em assumir a educação básica integrada à educação profissional. Ao IFG coube a organização do Edital para contratação dos profissionais que iriam trabalhar nas escolas com a formação profissional e a UFG começou a traçar e organizar a formação desses profissionais na perspectiva de contribuir com o trabalho a ser desenvolvido diretamente nas escolas que iriam aderir ao projeto. A demanda pelos cursos apresentou diferenças nas dez escolas.

Nesse sentido, foram realizados diálogos com as escolas que, juntamente com seu coletivo de profissionais e toda a comunidade escolar, definiram seus interesses, disponibilidades e escolha dos cursos a serem ofertados. Algumas iniciaram com quatro ou cinco turmas, enquanto outras demandaram esforços em busca de matrículas dos estudantes. Tanto a SME quanto os coletivos de professores e demais profissionais das escolas se empenharam para isso. (ALVES; COSTA, 2014, p. 190)

Outra experiência que mereceu nossa análise foi a criação do Curso Proeja FIC Pesca no IFMT *Campus* Cáceres, considerada uma das experiências exitosas na oferta do Proeja no IFMT, cuja execução contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação do município de Cáceres, que ficou responsável pela formação geral, enquanto o IFMT se encarregou pela formação profissional e a coordenação das ações pedagógicas.

Foram ofertadas 210 vagas, em dois polos no município de Cáceres, sendo 150 vagas destinadas às séries iniciais (1º segmento do Ensino Fundamental) para o atendimento da comunidade de pescadores na região central, e 60 vagas para as séries finais (2º segmento do Ensino Fundamental) para o atendimento de pequenos produtores rurais no Distrito de Vila Aparecida. A demanda partiu da própria comunidade que reivindicou junto à Secretaria Municipal de Educação a oferta de salas de alfabetização de adultos. Conforme destaca Jesus (2013),

[...] O PROEJA FIC que mesmo não tendo se consolidado ainda como política pública, sendo apenas uma experiência pontual, de atendimento de edital do MEC, buscou na sua execução aproximar-se de um viés mais humanista e freireano, tanto que a experiência rendeu ao projeto a Medalha Nacional Paulo Freire em 2011<sup>23</sup>, concedida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, por estar entre os 5 projetos mais relevantes do País, naquele ano, em termos de alfabetização de jovens e adultos. (JESUS, 2013, p. 91)

O autor ainda nos permite refletir acerca de alguns fatores que podem justificar o fato do Proeja FIC Pesca ter sido considerado uma das experiências mais exitosas no IFMT, por atender a uma demanda específica, tornando o processo ensino aprendizagem mais significativo e voltado às necessidades do sujeito jovem e adulto trabalhador.

O fato de os estudantes do PROEJA serem, em grande maioria, de pessoas com 50 anos ou mais pode ser atribuído à especificidade do caráter da política que visa ao **atendimento prioritário de uma comunidade tradicional, composta por pessoas que comungam dos mesmos hábitos e práticas profissionais. Essa característica pode ser ainda um fator que contribui para a permanência desses sujeitos nas salas de aula, já que possivelmente sentem-se mais à vontade para aprender junto de seus pares. Além disso, a própria prática pedagógica dos docentes pode, nesse contexto, ser adequada à realidade da pesca tornando a**

---

<sup>23</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9538-0812-2011-link-medalha&category\\_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9538-0812-2011-link-medalha&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 set. 2017.

**aprendizagem mais significativa.** Isso certamente seria mais difícil em salas de aulas comuns, com maior heterogeneidade de perfis. (JESUS, 2013, p. 97, grifo nosso)

Outros fatores apontados por Lima (2016) que podem ter contribuído para o êxito na oferta do Proeja FIC Pesca no IFMT *Campus* Cáceres coadunam com a proposta emanada pelo Programa no que concerne à organização de tempos e espaços que atendam a realidade e as especificidades do sujeito da EJA.

[...] as aulas do PROEJA FIC Pesca foram concentradas nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro<sup>24</sup>, período em que o pescador não pode trabalhar. Nos outros meses as aulas foram apenas às sextas-feiras, facilitando a participação daqueles que pescam mais perto da cidade. As aulas eram realizadas no horário das 18 às 21:30 horas, com certa flexibilidade para os estudantes que não eram pescadores e trabalhavam na cidade. Alguns eram dispensados mais cedo do trabalho no período de aula (de segunda a sexta-feira, no período da piracema, e às sextas-feiras, no período da pesca). Outros precisavam chegar um pouco mais tarde, mas tudo era feito para que o trabalho não fosse um impedimento para o acesso à escola. Além do calendário diferenciado [...] As características mais humanas do PROEJA FIC Pesca em relação à escola tradicional podem ter colaborado para que o índice de evasão de estudantes ficasse em torno de 15% ao ano, bem abaixo da média nacional que está em torno de 30%, conforme dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI), citados anteriormente. O baixo índice de evasão colaborou para que noventa e cinco estudantes chegassem até o final do projeto. Pela média nacional de evasão da EJA o projeto teria terminado com menos de trinta estudantes. (LIMA, 2016, p. 98)

Nesse sentido, o Documento Base (2007) que trata da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio recomenda a organização de tempos, espaços e métodos próprios, levando em consideração cada realidade, desde que previstos no Projeto Pedagógico do Curso.

O processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios. Assim, os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo. Desta forma, as atividades desenvolvidas fora do espaço formal da escola podem ser reconhecidas no calendário escolar desde que haja previsão no respectivo projeto político-pedagógico. Para atender a especificidade da modalidade EJA, necessária se faz a organização de tempos e espaços formativos adequados a cada realidade. Assim, a organização do calendário escolar pode considerar as peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho,

---

<sup>24</sup> É o chamado período de piracema. [...] Também conhecido como período de defeso: Na maior parte do Brasil o defeso começa a partir do dia 01 de novembro e se estende até 01 de março do ano seguinte. O defeso é uma medida preventiva a fim de garantir a reprodução de espécies nativas. Entre o período de novembro a fevereiro, diversas espécies continentais entram no período de defeso. O defeso é uma medida que visa proteger os organismos aquáticos durante as fases mais críticas de seus ciclos de vida, como a época de sua reprodução ou ainda de seu maior crescimento. Disponível em: <<http://www.pescamadora.com.br/2014/10/o-ministerio-da-pesca-divulga-operiodo-de-defeso/>>. (LIMA, 2016, p. 97)

entre outras especificidades que surgirem à medida que essa política seja efetivamente implementada. (BRASIL, 2007, p. 52)

A partir das justificativas elencadas no PPC, o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja foi criado com o objetivo de “educar, crítica e humanisticamente, jovens e adultos com competência técnica para atuar na manutenção, conservação, administração e gestão de condomínios” (IFMT, 2014b, p. 16).

Quanto ao ingresso no Curso, “o discente deverá ter idade mínima de 18 anos completos até a data da matrícula do curso e ter concluído o Ensino Fundamental ou equivalente” (IFMT, 2014b, p. 20). O ingresso ocorreu mediante processo seletivo público via edital da própria instituição ou transferência externa, convênios e intercâmbios, conforme critérios e formas estabelecidas no referido edital. Como parte dos critérios de classificação e seleção para o curso na modalidade Proeja, foram adotadas entrevistas e pesquisas de realidade socioeconômica.

Conforme explicitado no PPC (2014b, p. 24), foram previstas a oferta de 60 vagas anuais, sendo 30 vagas em cada semestre. O curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja apresentava uma carga-horário total de 2.440 horas, sendo 833 horas destinadas ao núcleo profissionalizante, 1207 horas ao núcleo comum e 400 horas de prática profissional – Projeto Integrador – através do Projeto Zelar que buscou integrar todas as disciplinas do curso e previsto para ser ofertado a partir do 3º semestre. O curso previa duração de três anos, com regime de oferta e de matrícula semestrais, com aulas no turno noturno.

Cabe ressaltar que a autora da pesquisa fez parte da equipe de elaboração do PPC, e que sua relação com o objeto de estudo foi sendo construída desde o processo de implementação do Programa no *Campus*, no início de 2014, a partir da elaboração do documento que deu origem ao curso, ao longo da inserção no *lócus* de pesquisa e nos enfrentamentos que o Proeja suscitou no interior da instituição após a sua implementação.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, o *Campus* Várzea Grande foi criado em outubro de 2013. Contudo, só iniciou suas atividades em junho de 2014 com a oferta de 100 vagas para cursos do programa PRONATEC/Mulheres Mil. No início de 2015, o *campus* passou a ofertar os seguintes cursos: Desenho de Construção Civil – Integrado ao Nível Médio e Subsequente; Logística – Integrado ao Nível Médio; Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja; Inglês Básico – Formação Inicial e Continuada (FIC).

Entre outubro de 2013 e o final de 2014, apenas alguns servidores do quadro efetivo encontravam-se à disposição do *Campus*, como: oito servidores técnicos administrativos – pedagoga, assistente social, psicóloga, assistente em Libras, dois assistentes administrativos e dois assistentes de alunos; e cinco professores – um de Engenharia Civil, um de História, um de Ciências Sociais, 1 de Português/Inglês e um de Educação Física. Portanto, foi com essa equipe que o *campus* elaborou todos os seus PPCs.

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico – metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. [...] O Projeto Político-Pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento. (VASCONCELLOS, 2007, p. 168)

No caso específico do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, a equipe de elaboração contou com a participação de 1 pedagoga, 1 assistente social, 1 técnico em assuntos educacionais com formação em Ciências Sociais, 1 professora de História e 1 professora de Engenharia Civil. A responsabilidade pela elaboração das ementas do núcleo comum ficou a cargo da pedagoga, do técnico em assuntos educacionais e da professora de História; e das ementas do núcleo profissionalizante ficou a cargo da pedagoga, do técnico em assuntos educacionais e da professora de Engenharia Civil. Conforme evidenciado a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB (1996) no que se refere à gestão democrática e participativa,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988).  
[...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Corroborando com a citação anterior, Libâneo (2004, p. 07) salienta que “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. Percebe-se aí a fragilidade da concepção inicial da proposta, uma vez que o quadro de

professores do *campus* ainda não estava formado, o que dificultou a elaboração de uma proposta consistente e com participação coletiva que pudesse envolver a comunidade escolar nos projetos educacionais da instituição – alunos, professores e técnicos.

Dos profissionais que participaram da elaboração do PPC, nenhum tinha formação ou sequer já havia trabalhado com a Educação de Jovens e Adultos, o que dificultou ainda mais a elaboração da proposta, apesar de alguns desses profissionais terem uma Licenciatura em sua formação inicial, sendo esta insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos.

Tal contexto nos indica o distanciamento das ementas previstas no PPC no que se refere aos sujeitos educandos da modalidade EJA, bem como das respectivas áreas, que sequer contava com os professores específicos para a montagem. E vale indagar, como uma instituição de qualidade como o IFMT pode manter esta qualidade sem uma preparação específica para o atendimento das especificidades dos educandos? É fato que os educadores da EJA, que em geral não tiveram uma formação específica para atuar com a modalidade o fazem, e aprendem a fazê-lo, quando são incomodados, abertos ao novo e são pesquisadores, sensíveis e compromissados com o exercício de uma prática diferenciada. Contudo, pela via do ensaio e erro, e provocando nesse processo muitos afastamentos dos alunos na/da instituição.

Após a elaboração do PPC, restava o trabalho de divulgação do curso junto à comunidade local. O que no caso específico da EJA demanda além da abertura e divulgação das vagas, o convencimento dos alunos quanto à sua capacidade de frequentar um curso em uma escola como o IFMT, pois os alunos da EJA trazem consigo uma baixa autoestima.

Algumas equipes de trabalho com servidores docentes e técnicos do *Campus* Várzea Grande foram montadas no sentido de divulgar o curso e com isso, passaram a visitar escolas de EJA que ofertavam o Ensino Fundamental, terminais de ônibus, agências de emprego, além de divulgação na mídia local, como rádio e televisão e *banner* nos ônibus da cidade.

Tais ações são fundamentais para que o conhecimento do curso chegue até os educandos da modalidade, pois muitos deles sequer acessam as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e divulgar o curso do Proeja apenas pelo *site* da instituição inviabilizaria em muito o acesso à informação a muitos possíveis estudantes trabalhadores que nele poderiam se inscrever.

Por conta das características deste público-alvo, faz-se necessário que a divulgação desses cursos seja feita através de veículos de comunicação e em locais que fazem parte do cotidiano desse sujeito, o que nos permitiu dialogar com a experiência do Distrito Federal em 1934 como constatado por Lemme (2004, p. 136) “era preciso utilizar processos adequados, de forma a atingir os indivíduos para quem os cursos eram especialmente destinados: pessoas de condições econômicas e culturais geralmente modestas, operários e comerciários”. Segundo o autor, foi necessário,

Chamar a atenção desses grupos, vencer neles a natural desconfiança em relação a tais iniciativas, o esgotamento quase total em que vivem em consequência das próprias atividades a que se dedicam, as preocupações provenientes dos encargos de família, que não lhes permite dar uma atenção continuada ao aperfeiçoamento cultural e profissional, enfim, procurar vencer aquele acanhamento resultante do temor ao ridículo, de que fala Thorndike<sup>25</sup>, tal era a tarefa a realizar com a utilização de uma propaganda hábil e sugestiva. Os meios principais que usamos foram os comunicados à imprensa diária e o apelo às associações de classe através de cartas circulares. (LEMME, 2004, p. 136-137)

Tais iniciativas podem ter contribuído para a procura de matrículas nos cursos, conforme ressalta Lemme (2004),

Essa afluência de candidatos, que poderia ser atribuída à propaganda, à gratuidade dos cursos e à ausência de qualquer formalidade burocrática para a matrícula, que era feita por simples declaração verbal, foi para nós também um indício seguro de que a iniciativa vinha corresponder a uma necessidade inadiável da população do Distrito Federal. (LEMME, 2004, p. 137)

Com relação à implantação do Proeja FIC/Pronatec com parceria entre o IFG e a Rede Municipal de Goiânia, o processo de divulgação ocorreu de forma semelhante, procurando atingir os sujeitos educandos trabalhadores do Proeja.

Algumas escolas buscaram divulgar os cursos com carro de som, panfletos e mobilização nos bairros, inclusive buscando feiras, igrejas e estabelecimentos comerciais. Essa dinâmica contribuiu para a primeira etapa pedagógica, isto é, os professores puderam se aproximar da comunidade, produzir os conhecimentos para contribuir na realização inicial de investigações diagnósticas e compor o perfil e a realidade dos jovens e adultos dos respectivos bairros. (ALVES; COSTA, 2014, p. 190)

O primeiro processo seletivo do curso foi lançado por meio do Edital N. 053/2014 do dia 20 de outubro de 2014, no qual foram disponibilizadas 35 vagas para o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja do *Campus* Várzea Grande, conforme descrito no edital, embora no PPC a quantidade de vagas disponibilizadas fosse de 30 vagas semestrais.

---

<sup>25</sup> THORNDIKE, E. L. **Animal intelligence**. (Original work published 1911). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ps000178.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

As inscrições aconteceram via *internet* durante o período de 27/10/2014 a 30/11/2014, com taxa de inscrição de R\$ 10,00 a. A Direção Geral disponibilizou um servidor para fazer as inscrições dos candidatos no *campus*. Atualmente, avaliamos que tanto as inscrições via *internet*, quanto a cobrança da taxa dificultam e/ou inviabilizam as inscrições.

No edital N. 053/2014 houve 84 candidatos inscritos, 46 candidatos com inscrições deferidas, ou seja, trata-se da inscrição com o preenchimento correto, que teve sua taxa de isenção aprovada ou que efetuou o pagamento da taxa de inscrição no valor de R\$10,00 (dez reais). Porém, somente 30 candidatos compareceram para fazer a prova escrita, composta de dez questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa, valendo 10 pontos, conforme item 4.1 do edital. Destes, 29 candidatos foram aprovados. Contudo, somente 19 candidatos efetivaram a matrícula no curso. A seleção já representou uma dificuldade para o acesso, para alunos trabalhadores da modalidade, que pode aqui ser explicitada em vários elementos: o preenchimento da ficha *online*<sup>26</sup>; o ter recurso disponível e tempo para o pagamento de uma taxa; o fazer uma prova escrita para pessoas com baixa autoestima, e conseqüentemente pouca confiança na sua capacidade de produção, em especial, de textos escritos.

Diante do exposto, foi necessária a liberação de um novo edital de vagas remanescentes, no qual foram disponibilizadas 15 vagas, conforme edital N. 015/2015 de 25/02/2015. Neste edital, conforme o item 2.2.2 o candidato estava isento do pagamento da taxa de inscrição. Outra mudança ocorreu com relação aos critérios de seleção do candidato, que passou a ser avaliado através de entrevista, conforme item 3.2 do edital “a classificação dos candidatos se dará pelo somatório de um a três pontos atribuídos a cada uma das cinco questões que serão formuladas aos candidatos” (IFMT, 2015). Foi levado em consideração a renda familiar, há quanto tempo o candidato(a) estava fora da sala de aula, e a idade do candidato(a). Nesse edital, houve 19 candidatos inscritos, 16 candidatos com inscrições deferidas e todos compareceram para fazer a entrevista, 15 candidatos foram aprovados e um foi classificado caso houvesse desistência. Destes, somente 11 candidatos efetivaram a matrícula.

---

<sup>26</sup> Em outra pesquisa de Mestrado, pôde ser detectado pela assistente social que está analisando as fichas de inscrição a dificuldade na compreensão e no preenchimento da mesma, tendo sido deixados vários itens em aberto. (VISQUETTI, 2018)

**Tabela 3 - Resultado dos editais do semestre letivo 2015/1 do Proeja**

Edital	Inscritos	Inscrições Deferidas	Aprovados	Matriculados
053/2014	84	46	25	19
015/2015	19	16	15	11

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Sistema de Processos Seletivos do IFMT (relatório emitido em 28/05/2017).

Com muita dificuldade, após o lançamento de dois editais de seleção, o *campus* conseguiu formar a primeira turma do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, em 2015/1, com 30 alunos matriculados, cujo semestre letivo teve início no dia 09/02/2015 com as disciplinas de Língua Portuguesa (85h), Sociologia (17h), Matemática (68h), Informática (68h), Sistemas Construtivos (68h) e Gestão Ambiental (34h), perfazendo aulas de segunda a sexta-feira, sendo quatro aulas por dia, perfazendo um total de 20 aulas semanais.

**Tabela 4 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2015/1**

Matriculados	Situação no Período					
	Aprovado	Aprovado c/ Dep.	Reprovado p/ Falta	Cancelado	Evadido	Trancado
30	11	2	15	2	0	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir do sistema acadêmico do IFMT – *Campus Várzea Grande* (relatório emitido em 28/05/2017).

Em 2015/1 não houve nenhum caso de evasão. Porém, dois alunos tiveram sua matrícula cancelada, pois nestes dois casos específicos, os próprios alunos solicitaram o cancelamento da matrícula<sup>27</sup>.

No semestre seguinte, em 2015/2, o IFMT lançou o Edital N. 038/2015 de 18/05/2015, no qual foram disponibilizadas 30 vagas para o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja do *Campus Várzea Grande*. As inscrições aconteceram via *internet* durante o período de 18/05/2015 a 07/06/2015, com taxa de inscrição de R\$ 10,00. Houve

<sup>27</sup> Um aluno solicitou o cancelamento da matrícula por ter sido aprovado no processo seletivo do Curso Técnico – Subsequente do Campus, motivo pelo qual fez a opção de cursar somente o Curso Técnico uma vez que já era portador de diploma do Ensino Médio, contudo, depois de matriculado no outro curso, o mesmo foi considerado evadido no semestre 2016/1; A outra aluna solicitou o cancelamento da matrícula justificando que iria se candidatar ao processo seletivo do Curso Técnico – Subsequente do *campus*, porém não constatamos nenhuma matrícula da aluna no referido curso, e que a aluna já era portadora de diploma de Curso Superior quando ingressou no Proeja.

quatro candidatos inscritos e todos tiveram suas inscrições deferidas. Entretanto, nenhum candidato compareceu para fazer a entrevista, conforme item 4.1 do edital.

Diante do exposto acima, foi necessário o lançamento de um novo edital para o preenchimento das 30 vagas, motivo pelo qual foi lançado o Edital N. 064/2015 de 30/06/2015, e conforme item 2.2.2 do edital, o candidato estava isento do pagamento da taxa de inscrição. O critério de seleção dos candidatos se deu através do somatório de um a três pontos atribuídos a cada uma das cinco questões formuladas aos candidatos, tais como:

3.2.1 Os critérios que serão analisados na entrevista são:

- a) renda familiar (per capita);
- b) tempo decorrido da conclusão do Ensino Fundamental;
- c) faixa etária;
- d) questionário sociocultural;
- e) assistir à palestra de apresentação do curso. (IFMT, 2015, p. 03)

A palestra de apresentação do curso procurou dirimir qualquer dúvida que o candidato pudesse ter em relação ao curso pretendido, procurando sanar uma falha identificada no semestre anterior. Nesse edital, houve 46 candidatos inscritos e todos com as inscrições deferidas, somente 19 candidatos compareceram para fazer a entrevista e todos foram aprovados. Destes, somente sete candidatos efetivaram a matrícula. Percebe-se que em todos os editais lançados, apesar de terem candidatos inscritos e com inscrições deferidas, muitos não compareceram para fazer a prova ou a entrevista. Outra situação que chamou a atenção, foi o fato do candidato mesmo tendo sido aprovado no processo seletivo, não ter comparecido para efetivar a matrícula no curso, o que carece pesquisa acerca dos motivos de tal desistência.

Com apenas sete alunos ingressantes em 2015/2 não foi possível formar a turma do 1º semestre e desta forma, esses alunos foram matriculados no 2º semestre do curso juntamente com os 28 alunos do semestre anterior. As disciplinas correspondentes ao 1º semestre foram cursadas pelos alunos no decorrer do curso – entre 2015/2 e 2017/2, na mesma organização prevista para as dependências conforme Subseção V que trata da Dependência e Progressão Parcial na Organização Didática do IFMT (2014) que será tratada mais adiante neste mesmo capítulo.

O semestre letivo 2015/2 que estava programado para acontecer entre 03/08/2015 a 18/12/2015, devido a uma greve que durou quase três meses, só começou no dia 13/10/2015. Portanto, com a retorno da greve, o calendário acadêmico do *Campus Várzea Grande* foi refeito, contemplando 100 dias letivos no semestre, e para isso, todos os sábados

foram considerados letivos – as aulas foram ministradas de segunda a sábado, ficando da organizadas conforme o Quadro 2.

**Quadro 2 - Calendário Letivo Campus Várzea Grande 2015/2 - Pós-Greve**

13/10/2015	Início do Período Letivo 2015/2 e início do 1º bimestre – 2015/2
23/12/2015 a 10/01/2016	1ª parte das Férias Docentes 2016 (19 dias)
02/03/2016	Final do Período Letivo 2015/2 e final do 2º bimestre – 2015/2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Calendário Letivo 2015/2 – Pós-Greve do *Campus Várzea Grande*.

É possível que a greve e a forma como foram feitas as reposições das aulas no calendário acadêmico em 2015/2 tenha contribuído para a evasão no semestre, tendo em vista que 14 alunos foram considerados evadidos em tal semestre. Destes, nenhum aluno era da turma que ingressou em 2015/2, ou seja, todos os evadidos ingressaram em 2015/1. Conforme especificado anteriormente, todos os sábados foram considerados letivos, não sendo diferente para os alunos do Proeja que tiveram aulas todos os sábados à tarde.

Cabe salientar, que em se tratando do sujeito jovem e adulto trabalhador, esse é um aspecto negativo, pois a maioria deles é responsável pelo sustento de suas famílias e, portanto, trabalham aos sábados o dia inteiro. Esta realidade, presente no cotidiano da maioria dos educandos da EJA/Proeja, é ressaltada no título da dissertação de Silva (2004, p. 89) ao pesquisar os alunos não-permanentes da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, quando esta cita a entrevista realizada com um sujeito da pesquisa, “Num tive condição de terminar o ano que eu saí pra trabalhar. Tava passando dificuldade das coisas, eu tinha que escolher, **ou trabalha e come ou fica com fome e estuda**, né. (E-9)”.

Percebe-se na fala de alguns professores entrevistados do Proeja do IFMT – *Campus Várzea Grande*, que o perfil de sujeito educando trabalhador é considerado nos momentos do planejamento e do fazer pedagógico.

Sempre realizei um planejamento diferenciado para alunos do Proeja, porque sei que se trata de um público também diferenciado que precisa de um tratamento especial, porque **são pessoas que trabalham, a maioria tem família para cuidar, uma carga horária de trabalho alta**. Então o que eu faço com as minhas aulas de matemática, considerando cada conteúdo, meu foco central é preparar as aulas,

levando em consideração a resolução de problemas que configuram situações do dia a dia, nessa oportunidade aproveite também para fazer a conexão da matemática com outras áreas do conhecimento a fim de motiva-los, a fim de mostrar que o nasce na matemática não morre apenas na matemática, que se expande para outras áreas também. É claro, que nunca deixo de tratar a parte conceitual que constitui a base daquilo que eu quero que é essencial, ou seja, o conceito não está dissociado da prática, são duas vertentes que devem caminhar juntas lado a lado. (Entrevista, P5, 05/04/2017, grifo nosso)

Muito embora a fala desse professor demonstre a preocupação com o sujeito educando trabalhador atendido no Proeja, o planejamento do curso não se ateu a tais especificidades, ao propor uma Organização Curricular nos moldes da estrutura rígida do horário de aula do ensino regular, contemplando quatro aulas por noite. Ao traçar o perfil dos sujeitos atendidos na EJA, o Documento Base (2007) ressalta que,

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (ARROYO, 2004) é um aspecto fundamental. (BRASIL, 2007, p. 42)

Com o início do semestre letivo 2015/2 no dia 13/10/2015, tanto os egressos quanto os ingressantes iniciaram o 2º semestre do curso com as disciplinas de Língua Estrangeira: Inglês (34h), Filosofia (17h), Educação Física (34h), Artes (34h), Física (68h), Química (51h), Leitura de Projetos Prediais (51h) e Materiais de Construção (51h), perfazendo aulas de segunda a sábado.

**Tabela 5 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2015/2**

Matriculados		Situação no Período					
Ingressantes	Egressos	Aprovado	Aprovado c/ Dep.	Reprovado p/ Falta	Cancelado	Evadido	Trancado
7	28	8	3	10	0	14	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir do sistema acadêmico do IFMT – *Campus* Várzea Grande (relatório emitido em 28/05/2017).

Ao final do semestre letivo 2015/2, conforme a Tabela 5, há uma taxa de 40% de evasão, ou seja, dos 35 alunos matriculados, 14 alunos foram considerados evadidos do curso. Cabe salientar que o estudo das causas da desistência/permanência/evasão dos educandos no curso é objeto de estudo de outra pesquisa conforme mencionado no início deste capítulo, sendo nosso objeto de estudo compreender em que medida a prática pedagógica dos

professores que atuaram no Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT *Campus Várzea Grande* contribuiu ou não para a desistência ou permanência dos educandos no Curso, a partir da escuta aos sujeitos professores.

Ao pesquisar os fatores relacionados ou não à prática pedagógica dos docentes no Instituto Federal do Ceará (IFCE) que poderiam contribuir para a evasão escolar da EJA no Proeja, Rocha (2011) ressalta que,

Reverendo os escritos de (DURKHEIM, 1978), — [...] de um modo natural, espontâneo, predeterminado, o educando não chegaria a determinados destinos ou estados, se o processo educativo não o —”forçasse” a “chegar”. Vemos nestas afirmações que a condução desses Jovens e Adultos depende, tanto quanto deles próprios, ser também de responsabilidade da Instituição que se propõe realizar o processo educativo. Lembrando que está em pauta a educação de Adultos e Jovens, o modelo escolar em prática no IFCE, transmissor de um conjunto sistematizado de conhecimentos e valores, impostos pela sociedade e impregnada pelo modo de produção dominante, gera sem dúvida, conflitos e tensões ao receber educandos que trazem suas aprendizagens e valores forjados na experiência vivencial. (ROCHA, 2011, p. 89)

A grosso modo, a afirmação de Rocha (2011) traduz as práticas e os enfrentamentos vivenciados no Proeja do *Campus Várzea Grande* desde o momento de implantação do curso. Por um lado, educadores sem nenhuma formação para trabalhar com o sujeito educando da EJA, e por outro, educandos que sequer sabiam o perfil de egresso do curso pretendido e sua área de atuação, plenamente identificado nas entrevistas com os educadores.

Freire (2006, p. 35) ao tratar da evasão escolar na cidade de São Paulo quando se tornou Secretário Municipal de Educação<sup>28</sup> recusa o conceito de evasão, ao afirmar que “[... os educandos] populares brasileiros não se evadem da escola, não a deixam porque querem. [... Os educandos] populares brasileiros são *expulsos* da escola [...]”.

Neste contexto, podemos inferir alguns posicionamentos no sentido de identificar os condicionantes que poderiam contribuir para a permanência desse educando na instituição, como o próprio auxílio estudantil disponibilizado por meio de editais desde 2015, nos quais todos os educandos do Proeja participaram, sendo beneficiados com bolsas de auxílio alimentação e auxílio transporte.

---

<sup>28</sup> Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo entre 1989 e 1991 no governo de Luiza Erundina pelo Partido dos Trabalhadores (PT). (GADOTTI; TORRES, 2006, p. 11)

Outro fator preponderante para a permanência do educando diz respeito à atuação do educador do Proeja e seu compromisso ético-político com o educando jovem e adulto da classe trabalhadora, já que este “tem um papel fundamental no trato com as especificidades da formação dos sujeitos jovens e adultos”. (OLIVEIRA; MACHADO, 2011, p. 05). Mas, o que fazer diante de um professor que não tem a formação necessária para trabalhar com o sujeito educando da EJA? Até o presente instante, a instituição ainda não possui uma política de formação continuada para os professores que tenha por finalidade capacitá-los para o atendimento das demandas relativas à Educação de Jovens e Adultos e nem mesmo para as demais modalidades.

Ao explicitar o seu compromisso com o sujeito jovem e adulto da classe trabalhadora atendido no Proeja *Campus Várzea Grande*, um professor entrevistado admite a similaridade do conteúdo trabalhado entre o Ensino Médio Integrado regular e o Proeja. Entretanto, a sua prática pedagógica em sala de aula se pautou nas especificidades do sujeito atendido nas duas modalidades.

Então, teoricamente os planos do médio [Ensino Médio Integrado regular] e do Proeja eles são similares, a diferença está no modo como a disciplina é feita em sala, geralmente no médio ela é mais expositiva e no Proeja a gente faz muita roda de conversa, que também flui melhor que uma aula expositiva.

**Pesquisador: Como são realizados os planejamentos, a elaboração do plano de ensino da disciplina?**

Então, como eu disse, eles são similares, médio e Proeja, mas por conta de uma dificuldade que apareceu, então por acidente, **acabou surgindo uma nova forma de expor as aulas no Proeja que foram num aspecto modular que ela ficou, minha disciplina ela tem uma aula por semana e no Proeja a gente tem uma questão que os alunos chegam bastante cansados e as vezes atrasado por causa do serviço deles, e eles não podem ficar até o fim por que muitos dependem de ônibus, então as aulas atravessam os horários finais dos ônibus, então por eu ter essa dificuldade os alunos mesmo sugeriram que eu fizesse uma espécie de modular**, que eu pegasse duas aulas numa semana e intercalasse com outro professor pra ver se funcionava melhor e acabou dando muito certo, a matéria começou a fluir depois disso e foi muito bem recebido pelos alunos, então esse modo de preparação entrou no planejamento depois, de um acidente, se tornando um objetivo pra se manter sempre nos próximos planos de aula. (Entrevista, P8, 27/06/2017)

Percebe-se aqui a sensibilidade do professor ao estar atento às necessidades dos educandos, como também da Coordenação do Curso na época em que o fato ocorreu, em planejar junto com os professores uma nova forma de organização das disciplinas do semestre.

Foi uma outra discussão, e a gente propôs a forma modular [...] então nós pegamos os professores daquele semestre e a gente tentou deixar um professor só no dia, um conteúdo, uma só disciplina no dia [...] Então esse formato de deixar uma disciplina, por noite, por dia de aula melhorou tanto pro professor que tem mais tempo de trabalhar, que o que acontecia quando tinha quatro aulas de duas disciplinas diferentes, o professor começava ter um entendimento, um retorno dos alunos a aula acabava, então esse formato que a gente deixou um professor, uma disciplina por noite, período, ele tem tempo de ter esse feedback dos alunos, se entendeu ou não entendeu e se não entendeu ele dedica mais tempo pra que aquele conteúdo seja realmente entendido e não passe pra frente porque tem que cumprir só o conteúdo e o tempo que ele tem. [...] mas o que é mais importante é que o aprendizado melhorou por conta do tempo para se trabalhar a disciplina e ter o feedback dos alunos. (Entrevista, P2, 25/05/2017)

A oferta do Proeja no IFMT a partir da articulação da EJA e EP, após a reformulação do Programa no ano de 2006, passou a desafiar os institutos a rever sua tradição, suas práticas e o seu papel na formação dos trabalhadores, tendo em vista a nova visão de trabalhador do governo vigente, muito embora inexista uma política institucional que possibilite a formação continuada dos docentes e da equipe pedagógica dos *campi* que deem conta de atender a demanda por uma formação do trabalhador, que vá além das prerrogativas da política neoliberal, formando-se em uma perspectiva crítica, cidadã e consequentemente integral.

Na prática, o que existe são ações isoladas de alguns *campi* no sentido de sanar suas demandas locais, assim como a iniciativa do próprio servidor por sua capacitação/formação. Assim como é possível perceber que a nível institucional não há diretrizes para a oferta do Proeja nos *campi*, além das orientações já existentes nos documentos nacionais, o que pode evidenciar “o lugar ou o não lugar” destinado ao Proeja no IFMT, conforme ressaltam Oliveira e Machado (2011, p. 05), os quais apontam que “O processo de investigação tem revelado que na gestão do Proeja nos Institutos Federais de Goiás e do Espírito Santo coexistem, em perspectivas diferenciadas, elementos que vem reservando ao Programa um “não lugar” na sua estrutura”, plenamente identificados pelo “estranhamento da presença dos alunos do Proeja, avaliados por alunos dos demais cursos técnicos e por professores das instituições, como não dignos de ocupar uma vaga nestas “escolas de excelência”.

Tal percepção também foi constatada por Stering (2015), em sua tese de Doutorado, em que uma das professoras entrevistadas pertencente ao quadro docente do *Campus* Octayde Jorge da Silva – Cuiabá evidenciou sua concepção quanto aos sujeitos do Proeja:

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. [...]. 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)

Stering (2015) constata ambiguidades nas falas dos docentes que entrevistou, ao passo, que sua análise se deu a partir do processo de formação desses sujeitos – se oriundos de escola pública ou particular e o seu compromisso ético-político com a classe trabalhadora do Proeja, e consequentemente a assunção ao Programa dentro da Instituição. Para a autora, “a fala de Docente 5A representou a educação na perspectiva do *status quo*, atuando como dispositivo de força, às vezes, violento, visando produzir mais imobilidade que ruptura” (STERING, 2015, p. 210).

Voltando à pesquisa realizada por Oliveira e Machado (2011), outra questão interessante diz respeito à luta pela superação da condição do “não lugar” a partir da experiência do IFG com a criação de uma coordenação específica para tratar do Proeja. Cabe salientar, que no IFMT, em nível de Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), não há nenhuma Diretoria ou Coordenação específica para tratar da política do Proeja na instituição. Talvez esta possa ser a razão pela qual não exista no âmbito institucional diretrizes para a oferta do Proeja nos *campi*, que busquem atender às especificidades da oferta desta modalidade dentro de uma perspectiva local e regional, considerando que o estado de Mato Grosso possui uma extensão territorial continental. Em razão disso, agrega uma população composta de muitos migrantes de outros estados do país, comunidades quilombolas e povos indígenas. Tais ações exigiriam pensar em uma política para o Proeja que atendesse às especificidades de cada *campus* do IFMT, norteada a partir de uma política central adotada pela PROEN.

Cabe ressaltar ainda, que o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja não tem uma coordenação específica, sendo o coordenador de curso responsável pelo eixo de Gestão e Negócios – que engloba dois cursos ofertados pelo *campus*, o Curso Técnico em Logística Integrado ao Nível Médio e o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, o que representa o acúmulo de dois cursos sob a responsabilidade desse coordenador. E o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja já teve quatro coordenadores de curso desde que iniciou em 2015/1 de 09 de fevereiro de 2015 a 08 de janeiro de 2016 – o educador

P3 permaneceu na função de Coordenador de Curso do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja; de 08 de janeiro de 2016 à 18 de julho de 2016 – foi designado o segundo Coordenador de Curso; de 18 de julho de 2016 a 02 de maio de 2017 – a terceira Coordenadora de Curso foi nomeada; de 02 de maio de 2017 até a presente data – a educadora P5 é a quarta Coordenadora de Curso a assumir a coordenação em menos de 3 anos, além da função de Coordenador de um Projeto Integrador – atividade de extensão de um dos cursos ofertados pelo *Campus*.

Em artigo intitulado *A experiência do Proeja: a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no programa do IFES – Campus Vitória*, que propõe apresentar as experiências de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *Campus Vitória*, Oliveira, Scopel e Ferreira (2013) destacam algumas ações que buscaram garantir a permanência e o sucesso desse público na Instituição. Dentre elas, está o preparo dos professores para trabalhar com as especificidades desse sujeito educando, que estes professores também conheçam os princípios pedagógicos, políticos e filosóficos que embasam o Programa, bem como o comprometimento e a importância do papel da gestão com o Proeja. As autoras finalizam suas considerações constatando que:

[...] ainda, os desafios e as dificuldades da implantação da proposta curricular, na perspectiva da integração, norteamo dado pela própria concepção do Programa. Porém, vale destacar que, no *Campus Vitória*, há um grupo de profissionais (professores e pedagogos) que trabalha de forma articulada e assim, consegue envolver diversos outros profissionais vinculados a serviços de apoio (psicóloga, assistente social etc) para exercitar a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar dos educandos do Proeja na Instituição. (OLIVEIRA; SCOPEL; FERREIRA, 2013, p. 27)

Com vistas a dirimir os problemas enfrentados com a elevada taxa de evasão e o baixo índice de procura no Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja o *Campus Várzea Grande* buscou soluções junto à Pró-Reitoria de Ensino. Contudo, sem perspectivas de (re)configuração dessa política pública em um formato que atenda às necessidades do sujeito educando do Proeja na instituição, principalmente no que se refere à organização do tempo e espaço, uma vez que o próprio Documento Base (2007, p. 52) nos dá uma diretriz a este respeito, apontando que “o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios”.

Entretanto, a opção da gestão do *Campus* em conjunto com a PROEN foi pela extinção do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, o que ao nosso ver, se configura em uma opção equivocada, já que o encerramento do acesso inviabiliza, aos alunos que por motivos de saúde e/ou trabalho ou ainda questões pessoais outras, tiverem que se afastar temporariamente, e estão sem a possibilidade de retorno junto a outra turma, bem como demandaria reiniciar um processo de divulgação e convencimento da população frente à oferta de cursos de Proeja. Desta forma, faz-se necessário re(pensar) o Proeja no *Campus* Várzea Grande de modo que atenda as especificidades da modalidade EJA.

Diante do exposto, em reunião ocorrida no dia 05/11/2015 na sede da Reitoria do IFMT entre o Pró-Reitor de Ensino, a Diretora de Ensino Médio, a Diretora Geral do *Campus* Várzea Grande, o Chefe de Departamento de Ensino do *Campus* Várzea Grande e o representante da comissão que trata das Políticas do Proeja no IFMT, ficou decidida a suspensão da oferta do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja a partir de 2016/1, conforme documentado no Memorando N. 085/2015 da Direção Geral do *Campus* Várzea Grande do dia 17/11/2015, enviado ao Reitor do IFMT com cópia ao Pró-Reitor de Ensino. A partir de então, o curso continuaria apenas com a turma em andamento dos alunos com matrículas ativas.

**Tabela 6 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2016/1**

Matriculados	Situação no Período					Trancado
	Aprovado	Aprovado c/ Dep.	Reprovado p/ Falta	Cancelado	Evadido	
21	9	0	4	0	8	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir do sistema acadêmico do IFMT – *Campus* Várzea Grande (relatório emitido em 28/05/2017).

Em 2016/1 o curso iniciou com 21 alunos matriculados no dia 21/03/2016, no 3º semestre do curso, com as disciplinas de Língua Portuguesa (68h), Sociologia (17h), Língua Estrangeira: Espanhol (34h), Matemática (51h), Geografia (34h), Instalações Hidrossanitárias Prediais (85h) e Direito Condominial (51h), perfazendo aulas de segunda a sábado, uma vez que em função da greve, todos os sábados foram considerados letivos no calendário de 2016. Ao final do semestre, nove alunos foram aprovados em todas as disciplinas e oito alunos foram considerados evadidos, o que corresponde a 38,1% de evasão.

O semestre letivo 2016/2 teve início no dia 15/08/2016 com apenas 13 alunos matriculados no 4º semestre do curso com as disciplinas de Língua Estrangeira: Inglês (34h), Filosofia (17h), Educação Física (34h), História (34h), Física (51h), Química (51h), Motores Elétricos (34h) e Instalações Elétricas e Telecomunicação Predial (85h), perfazendo aulas de segunda a sábado. A evasão no curso continuou nesse semestre como pode ser observado na Tabela 7.

**Tabela 7 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2016/2**

Matriculados	Situação no Período					
	Aprovado	Aprovado c/ Dep.	Reprovado p/ Falta	Cancelado	Evadido	Trancado
13	9	2	0	0	2	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir do sistema acadêmico do IFMT/VGD (relatório emitido em 28/05/2017).

No semestre (2017/1) que começou no dia 30/01/2017, iniciamos com 11 alunos matriculados no 5º semestre do curso, com a formalização de um trancamento de matrícula no início do semestre letivo. Sendo assim, efetivamente tínhamos 10 alunos frequentando as aulas. As disciplinas ofertadas nesse semestre foram: Língua Portuguesa III (34h), Língua Estrangeira II – Espanhol (34h), Geografia II (34h), Sociologia III (17h), Matemática III (34h), Segurança do Trabalho (34h), Orçamento (85h) e Manutenção Predial (68h), perfazendo aulas de segunda a sexta. Somente a partir de 2017, o calendário do *campus* foi regularizado em função da greve ocorrida em 2015 e as aulas passaram a acontecer de segunda a sexta-feira.

**Tabela 8 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2017/1**

Matriculados	Situação no Período					
	Aprovado	Aprovado c/ Dep.	Reprovado p/ Falta	Cancelado	Evadido	Trancado
11	6	3	1	0	0	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir do sistema acadêmico do IFMT – *Campus* Várzea Grande (relatório emitido em 11/07/2017).

O semestre (2017/2) teve início no dia 24/06/2017 com 11 alunos matriculados no último semestre do curso – 6º semestre. Porém, tivemos novamente a formalização de um

trancamento de matrícula (o mesmo aluno que trancou em 2017/1), já que a cada semestre o aluno precisa formalizar seu trancamento de matrícula, tendo direito a dois trancamentos dentro do curso, conforme previsto na Organização Didática do IFMT (2014). Portanto, efetivamente iniciamos com 10 alunos frequentando as aulas. Contudo, no mês de julho constatamos que houve uma evasão, tendo em vista que a aluna não renovou sua matrícula e informou à instituição que havia mudado de estado, ficando inviável a continuidade no curso. As disciplinas ofertadas nesse semestre foram: Educação Física (34h), Filosofia (17h), História (34h), Biologia (68h), Contabilidade (68h), Recursos Humanos (51h) e Administração de Condomínio (68h), com aulas ministradas de segunda a sexta.

**Tabela 9 - Situação dos alunos do Proeja no final do semestre 2017/2**

Matriculados	Situação no Período					
	Aprovado	Aprovado c/ Dep.	Reprovado p/ Falta	Cancelado	Evadido	Trancado
11	9	0	0	0	1	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir do sistema acadêmico do IFMT – *Campus Várzea Grande* (relatório emitido em 27/11/2017).

As informações apresentadas nas tabelas de 4 a 9 demonstram a situação dos alunos do Proeja nos semestres letivos de 2015/1 a 2017/2. Foram explicitados os resultados dos alunos aprovados com dependência nos referidos semestres. Desse modo, ressaltamos que a Organização Didática (2014, p. 39) do IFMT, em seu artigo 179, prevê que o aluno do Ensino Médio Integrado regular e Proeja poderá obter a progressão parcial “em até 2 (dois) componentes curriculares”. Definindo, portanto, como as dependências devem acontecer:

§ 3º Os componentes curriculares de dependência deverão ser trabalhados a partir das dificuldades detectadas após uma avaliação diagnóstica que envolva todo o conteúdo do componente, não sendo obrigatoriamente exigido que o discente utilize todo o período letivo para superar as dificuldades apresentadas.

§ 4º O discente poderá realizar a dependência em turmas regulares ou por meio de estudo individualizado, utilizando metodologias presenciais e não presenciais, desde que definidas pelos docentes de cada componente curricular, sob a supervisão da respectiva equipe pedagógica. (IFMT, 2014, p. 39)

Cabe salientar que o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja teve a sua primeira e única turma concluída no final de 2017/2.

## **2 SUJEITOS PROFESSORES DO PROEJA – CAMPUS VÁRZEA GRANDE: ENTRE EXPECTATIVAS E COMPREENSÕES**

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território, a diversidade. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor. (ARROYO, 2007. p. 18)

Em se tratando da EJA, quando nos referimos à diversidade, logo nos vem à cabeça a ideia de que estamos falando do sujeito educando, que se caracteriza pelas múltiplas identidades e saberes que estes apresentam. Neste capítulo, pretendemos lidar com as diversidades, que será tratada aqui ao se observar um outro sujeito desta modalidade: o professor que atua no Proeja. Buscamos estudar sua especificidade, que em geral, pode estar permeada por uma prática construída a partir de suas vivências e de sua formação enquanto profissional docente, seja este professor licenciado ou professor da área técnica, como é o caso dos professores que atuam nos Institutos Federais. Segundo Machado (2011),

O professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar). (MACHADO, 2011, p. 692)

Complementando o que foi exposto acima, e parafraseando Souza (2005, apud MACHADO, 2011, p. 692), a autora ainda acrescenta que “se produzem diferentemente as identidades profissionais, a socialização profissional, a concepção da profissão, as práticas profissionais e os processos de profissionalização”.

Como instrumento de coleta de dados deste capítulo, utilizamos a aplicação de entrevistas semiestruturadas e pesquisa junto ao sistema acadêmico do IFMT. E, a partir da análise inicial das entrevistas e das pesquisas realizadas, buscamos apreender e analisar o perfil sociocultural dos professores e como eles vêm o curso do Proeja no IFMT, identificando as percepções que possuem quanto à modalidade e o curso.

A escrita deste capítulo, voltado para a análise empírica dos dados coletados nas entrevistas, nos proporcionou refletir sobre as práticas, quer seja enquanto pedagoga, educador e gestor da instituição, sendo também sujeitos desta pesquisa, que atuam diretamente com o grupo de professores pesquisados.

Para desenvolver a pesquisa, realizamos observações, entrevistas, transcrições, trabalhamos com documentos (PDI, PPCs, sistema acadêmico, normativas, diários, legislações etc.), dissertações, teses, artigos, livros e apropriamo-nos dos relatos dos professores – os quais também nos fizeram ver-nos presentes em alguns deles, compartilhando as angústias, incertezas, fracassos, conquistas, vitórias e todos os enfrentamentos e expectativas que esse grupo de professores já passou com o Proeja – *Campus Várzea Grande* desde a sua implantação em 2015/1 – e nos levando a refletir sobre eles. Para Duarte (2004),

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. (DUARTE, 2004, p. 216)

Neste contexto, torna-se relevante destacar que dos 10 professores entrevistados, cinco estavam no *campus* quando iniciou a primeira turma em 2015/1. Conforme relatado no Capítulo 1, isto se deve ao fato do *Campus Várzea Grande* ter sido criado em 2013 e ter iniciado suas atividades com os cursos regulares somente em 2015/1, assim sendo, por tratar-se de um *Campus* recém-implantado, ainda estava formando o seu quadro efetivo de servidores.

## **2.1 Perfil sociocultural dos sujeitos professores do Proeja – Campus Várzea Grande**

Entre 2015/1 e 2017/2, 32 professores atuaram no Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, do *Campus Várzea Grande*, sendo 25 professores do núcleo comum e sete professores do núcleo profissionalizante, entre efetivos e contratados, considerando que alguns desses professores ministraram mais de uma disciplina. O Quadro 3 mostra o perfil do total de professores que atuaram no curso no período referenciado.

**Quadro 3 - Caracterização dos professores que atuaram no Proeja entre 2015/1 e 2017/2**

Professor	Sexo	Faixa Etária	Vínculo c/ IFMT		Nível de Escolarização	Tempo de Serviço no IFMT	Área de Atuação	
			Efetivo	Contratado			Núcleo Comum	Núcleo Profissionalizante
E1	M	55 a 59	-	sim	Mestrado	1 ano	sim	-
E2	M	40 a 44	sim	-	Mestrado	9 anos	sim	-
E3	M	30 a 34	sim	-	Doutorado em andamento	4 anos	sim	-
E4	M	40 a 44	sim	-	Mestrado em andamento	7 anos	sim	-
E5	M	25 a 29	sim	-	Mestrado em andamento	14 anos	-	sim
E6	M	50 a 54	sim	-	Especialização	9 anos	sim	-
E7	M	30 a 34	sim	-	Mestrado	8 anos	sim	-
E8	F	40 a 44	sim	-	Mestrado	14 anos	sim	-
E9	F	40 a 44	sim	-	Mestrado	5 anos	sim	-
E10	M	30 a 34	-	sim	Mestrado em andamento	20 meses	sim	-
E11	M	45 a 49	sim	-	Doutorado em andamento	7 anos	-	sim
E12	M	50 a 54	sim	-	Mestrado em andamento	7 anos	sim	
E13	F	35 a 39	sim	-	Especialização	18 meses	-	sim
E14	M	40 a 44	sim	-	Doutorado	1 ano	sim	-
E15	F	35 a 39	-	sim	Especialização	1 ano	sim	-
E16	F	30 a 34	-	sim	Mestrado	2 anos	sim	-
E17	F	40 a 44	-	sim	Especialização	1 ano	sim	-
E18	F	30 a 34	sim	-	Mestrado	5 anos	-	sim
E19	F	30 a 34	-	sim	Especialização	1 ano	sim	-
E20	M	25 a 29	-	sim	Mestrado	1 ano	sim	-

E21	F	25 a 29	-	sim	Doutorado	1 ano	sim	-
E22	F	25 a 29	-	sim	Especialização	1 ano	sim	-
E23	M	25 a 29	-	sim	Especialização	1 ano	-	sim
E24	M	25 a 29	-	sim	Especialização	1 ano	-	sim
E25	F	30 a 34	sim	-	Mestrado	2 anos	sim	-
E26	F	35 a 39	sim	-	Especialização	7 anos	sim	-
E27	M	35 a 39	sim	-	Mestrado	3 meses	sim	-
E28	F	45 a 49	sim	-	Mestrado	6 anos	sim	-
E29	M	35 a 39	sim	-	Doutorado	6 anos	sim	-
E30	M	25 a 29	-	sim	Especialização	4 meses	-	sim
E31	F	25 a 29	-	sim	Especialização	10 meses	-	sim
E32	M	30 a 34	sim	-	Mestrado	5 anos	sim	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas com os professores e do Sistema Acadêmico do IFMT.

Dos 32 professores que atuaram no Proeja entre 2015/1 e 2017/2, observamos que a idade dos professores varia entre 25 a 59 anos; tivemos 11 professores com especialização, 12 professores com mestrado, três professores com doutorado, quatro professores com mestrado em andamento e dois professores com doutorado em andamento; 19 professores eram do quadro efetivo e 13 professores eram contratados. O tempo de serviço no IFMT varia entre quatro meses e 14 anos.

O Quadro 4 mostra como os professores que aceitaram participar da entrevista foram caracterizados na pesquisa<sup>29</sup>. Para traçar o perfil desses professores, primeiramente, consideramos alguns aspectos como: sexo, faixa-etária, vínculo com o IFMT, tempo de serviço na instituição e experiência com EJA/Proeja antes de atuar no programa do *Campus*.

<sup>29</sup> Todos os professores entrevistados na pesquisa a partir deste capítulo serão identificados como P1 (Professor 1), P2 (Professor 2) e assim por diante.

**Quadro 4 - Caracterização dos professores entrevistados**

Professor	Sexo	Faixa Etária	Vínculo c/ IFMT		Tempo de Serviço no IFMT	Experiência c/ EJA/Proeja
			Efetivo	Contratado		
P1	M	45 a 49	sim	-	7 anos	sim
P2	F	40 a 44	sim	-	5 anos	não
P3	M	30 a 34	sim	-	4 anos	sim
P4	M	40 a 44	sim	-	7 anos	sim
P5	F	40 a 44	sim	-	14 anos	sim
P6	F	25 a 29	-	sim	1 ano	não
P7	F	35 a 39	sim	-	18 meses	não
P8	M	30 a 34	-	sim	20 meses	não
P9	F	30 a 34	sim	-	2 anos	não
P10	M	50 a 54	sim	-	10 anos	sim

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas com os professores.

No Quadro 4 tivemos cinco professores do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Destes, cinco tinham experiência profissional com a EJA/Proeja antes de atuar no programa do *Campus Várzea Grande* e cinco professores nunca trabalharam com EJA/Proeja. As idades variam entre 25 e 54 anos. Oito professores são do quadro efetivo e 02 professores são contratados.

O tempo de serviço dos professores entrevistados varia entre 01 e 14 anos na instituição, sendo que muitos deles já atuavam em outros *campi* do IFMT e com a criação do *Campus Várzea Grande*, estes foram removidos – esta é uma característica marcante dos servidores que atuam no *campus*, a maioria foi oriunda de processos de remoção, dos sete professores efetivos, seis foram removidos de outros *campi*, o que justifica também suas experiências em programas de Proeja. Dos dez professores entrevistados, quatro tinham menos de dois anos de experiência na instituição.

Os professores, tanto os efetivos, quanto os contratados, por atuarem em todos os níveis e modalidades de cursos ofertados pelo *campus*, tiveram sua carga-horária distribuída

conforme as normas institucionais do IFMT, que tratam da regulamentação das atividades do trabalho docente na instituição, podendo constar na carga-horária do docente atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão.

Conforme a Instrução Normativa N. 01/2015<sup>30</sup>, que regulamenta, no âmbito do *Campus Várzea Grande* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, a distribuição dos encargos didáticos de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional a comporem os Planos de Trabalho Docente, a carga-horária do docente do *campus* poderá ser assim distribuída:

Art. 4. São consideradas atividades de ensino próprias da atuação Docente:

- a) Regência de aulas nas diversas esferas de atuação da Instituição.
- b) Atividades de manutenção do ensino.
- c) Atividades de apoio ao ensino.

Art. 5. Entendem-se como atividades de ensino de regência as aulas, presenciais ou a distância, de natureza teórico-prática, a serem ministradas em sala, em laboratório, em campo ou em ambientes tecnológicos, com duração expressa de 50 (cinquenta) minutos, desde que previstas na carga horária dos componentes curriculares dos cursos ofertados pelo *Campus Várzea Grande*. (IFMT, 2015, p. 3).

Art. 6. São consideradas atividades de manutenção do ensino as ações didático pedagógicas relacionadas ao estudo, à organização, ao planejamento, à preparação de aulas, à elaboração de material didático, à produção e correção dos instrumentos avaliativos e às atividades de controle e registro acadêmico, dentre outras.

§1º As atividades de manutenção do ensino, para efeito de registro de carga horária nos Planos de Trabalho Docente, poderão ser contabilizadas até o limite 18 (dezoito) horas, conforme a seguinte fórmula:

$CHme = CHra * 0,80$  onde:

CHme – Carga horária de manutenção do ensino

CHra – Carga horária de regência de aula.

Art. 7. São consideradas atividades de apoio ao ensino aquelas diretamente vinculadas às matrizes curriculares ou aos programas de acompanhamento de discentes dos cursos regulares da Instituição e que incidam na melhoria das condições de ensino aprendizagem.

§1º Atividades de apoio ao ensino compreendem, embora não exclusivamente, ações diversas relacionadas ao ensino, como projetos de ensino, de nivelamento, de reforço, dentre outros, e ações que envolvam de modo geral o atendimento ao discente. (IFMT, 2015, p. 02-03)

Desta forma, o *Campus Várzea Grande* só oferta um curso de Proeja, o que inviabiliza que um determinado professor, por mais que demonstre perfil para atuar com esta modalidade, tenha sua carga-horária distribuída somente nesta modalidade, e assim, possa melhor atender às especificidades do público da EJA. A escolha dos professores que atuaram no Proeja – *Campus Várzea Grande* não se deu por perfil, formação, afinidade, ou escolha pessoal por parte do professor, o que nos faz refletir acerca dos efeitos dessa atuação em uma

---

<sup>30</sup> Fundamentada através da Resolução do Conselho Superior do IFMT (CONSUP) nº 046/2013, que regulamenta as atividades docentes no âmbito do IFMT.

modalidade que necessita do engajamento do corpo docente, o que corroboraria para a sua efetivação enquanto política pública de fato e conseqüentemente, a sua institucionalização como oferta permanente.

Nesta perspectiva, cabe destacar a necessidade do perfil do professor para atuar na EJA, conforme destaca o Documento Base (2007) faz-se necessário assumir a EJA enquanto campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos,

[...] as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores. Nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 35-36)

Conforme exposto na citação acima, reconhecer a EJA enquanto campo de conhecimento específico, subentende reconhecer as suas especificidades, sendo, portanto, necessário instituir políticas/diretrizes que favoreçam o atendimento dessa modalidade. Como exemplo, podemos citar que a própria Instrução Normativa N. 01/2015 do IFMT deveria prever que as atividades de ensino – compostas pela regência às aulas, manutenção do ensino e apoio ao ensino, cuja carga-horária e projetos fossem atribuídos ao Proeja na instituição, tivessem um cálculo diferenciado, haja vista a natureza do trabalho pedagógico que deve ser realizado com o Proeja, o que requer estudo, pesquisa e formação continuada de professores e gestores para trabalharem no Programa. O próprio Documento Base (2007) traz orientações a respeito desta necessidade,

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. (BRASIL, 2007, p. 60)

Ao pesquisarem o Proeja no Instituto Federal de Goiás (IFG) no período de 2006 a 2011, Rodrigues e Vitorette (2014), a partir dos dados apresentados revelaram que,

[...] a maioria dos professores pesquisados assinala que o critério de entrada no Proeja foi por distribuição de carga horária [...] O dado nos revela uma dificuldade grande na implementação do Proeja, pois atuar em algo que você não opta por fazer representa um grande desafio, e esses profissionais podem, em grande parte, não se

envolver efetivamente no curso ou tentar descaracterizá-lo. (RODRIGUES; VITORETTE, 2014, p. 261)

A realidade evidenciada no IFG não difere da realidade vivida no IFMT – *Campus Várzea Grande*. Conforme a citação acima, os encargos didáticos dos professores do *Campus Várzea Grande* que atuaram no Proeja também se deram por distribuição de carga horária, que em muitas áreas só dispõe de um professor na referida área, como veremos no Quadro 5 que traz a formação dos professores entrevistados, principalmente com relação à formação específica para trabalhar com a modalidade.

O Quadro 5 mostra os dados relativos à formação dos professores entrevistados na pesquisa. E para tanto, definimos alguns critérios como: formação em nível médio – se estudou em escola pública ou privada, nível de escolarização, formação específica em EJA, quantidade de turnos trabalhados na instituição e quantidade de disciplinas ministradas.

**Quadro 5 - Formação dos professores entrevistados**

Professor	Formação em Nível Médio		Graduação		Nível de Escolarização	Formação em EJA
	Pública	Privada	Licenciatura	Outra		
P1	sim	-	-	sim	Doutorado em andamento	-
P2	sim	-	sim	-	Mestrado	-
P3	-	sim	sim	-	Doutorado em andamento	-
P4	sim	-	sim	-	Mestrado	sim
P5	sim	-	sim	-	Mestrado	sim
P6	-	sim	sim	-	Doutorado	-
P7	-	sim	-	sim	Especialização	-
P8	sim	-	sim	-	Mestrado	-
P9	sim	-	sim	-	Mestrado	-
P10	sim	-	sim	-	Especialização	sim

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas com os professores.

Dos 10 professores entrevistados, sete concluíram o Ensino Médio em escola pública. Dentre esses, a fala de um educador merece atenção, pois ao ser questionado como foi sua formação em nível médio, que curso realizou e onde estudou, o entrevistado demonstra que não tinha nenhuma pretensão para seguir o magistério.

Primeiro eu fiz o colegial, é o de preparação geral, preparatório na época para fazer vestibulares, depois fiz o antigo magistério. Ambos de nível médio. [...] Concluí, nunca exerci, quando eu estava finalizando já tinha como ideia de nunca exercer. (Entrevista, P4, 20/03/2017)

Um dado relevante da pesquisa com este professor foi o fato de apesar de revelar ter feito o magistério no Ensino Médio, embora sem a intenção de exercer a profissão, este professor acabou fazendo duas licenciaturas em sua Graduação, ou seja, cursos de formação de professores com habilitação específica para a docência.

Cabe salientar que este professor também tem formação específica na área de Proeja em nível de especialização, já que a maioria das licenciaturas não propicia a formação para atuar na modalidade EJA. Tal realidade está bastante presente em âmbito nacional, o que reforça ainda mais que este professor, ao se tornar um profissional docente, se preocupou com a necessidade da formação continuada. Esta situação também nos faz refletir sobre como nos tornamos professor/a? Tardif (2012) ao referir-se ao saber docente salienta que,

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 11)

Nesse sentido, o autor acrescenta que não dá para falarmos de saber sem considerarmos o contexto do trabalho, haja vista que o saber não é algo solto “que flutua no espaço” (TARDIF, 2012, p. 11). Ainda mais, se considerarmos a realidade dos IF’s que contemplam a educação profissional, onde muitos professores da área técnica antes de exercer a profissão docente na instituição, já exercia a profissão de sua formação técnica.

Paulo Freire (2006), ao ser indagado como se voltou aos problemas da educação e em sua trajetória ao escrever a *Pedagogia do Oprimido*, esclarece,

[...] ninguém nasce educador, ninguém nasce médico ou engenheiro ou professor. A gente se vai fazendo médico, professor ou engenheiro. O que ocorre com muitos de nós – influenciados por nossas condições ambientais – é que, desde a mais tenra idade, quase sempre revelamos em nossos brinquedos ou jogos preferidos, nas representações de nossas fantasias, na exteriorização de alguns desejos, certos gostos, certas inclinações, certas atitudes que apontam em nós um possível educador, um possível artista plástico ou um possível médico. Isto se deu comigo. [...] Não

nasci professor, como afirmei antes, mas o gosto da curiosidade, a afirmação de mim mesmo, o risco da aventura, o respeito dos outros e de mim em que cresci apontavam o professor apaixonado que julgo ser ou estar sendo hoje. (FREIRE, 2006, p. 99-100)

Torna-se relevante trazer aqui que o IFMT – *Campus* Várzea Grande, a partir de 2017/1, passou a ofertar o Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização *Lato Sensu* em Formação Docente para a Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja, através da Modalidade de Educação a Distância, não havendo procura de nenhum docente do *Campus* por esta capacitação.

Tal fato ocorreu também em nível nacional, em que nos anos de 2006 a 2010 foram ofertados cursos de especialização em Proeja, subsidiados pelo Governo Federal, para atender a formação dos profissionais dos IFs. Contudo, a procura destes profissionais pelos cursos foi ínfima, conforme salientado no capítulo anterior com a pesquisa de Casseb (2009) no *Campus* Octayde Jorge da Silva – Cuiabá. Em pesquisa semelhante, Castro (2014) constata a mesma situação no IFG,

Durante o processo de implantação dos cursos vinculados ao PROEJA no IFG a instituição promoveu, participando de editais lançados pela Setec, duas especializações, uma chamada pública para capacitação de servidores e a entrada em uma rede de pesquisa vinculada ao PROEJA, processos formativos destinados a servidores que não tinham experiência profissional com esta modalidade de educação. Contudo, ao longo de seis anos de implantação e implementação, ou seja, de 2006 a 2012, internamente houve pouca adesão aos processos formativos. A não participação de servidores, por um lado, foi justificada pelo fato de que um curso de especialização não correspondia à demanda de qualificação dos servidores, pois o interesse recaía sobre os de *stricto sensu*. De outro, contudo, verifica-se que o pouco interesse da comunidade por este público se dá em função de um possível comprometimento da qualidade do ensino da Instituição, afinal, são estudantes com dificuldades de aprendizagem e que não têm uma “base”, o que dificultaria a consolidação de um ‘centro de excelência’ [...] Por isso, nem mesmo um curso de formação continuada, que demandaria um tempo menor, mas que cumpriria o papel de capacitar os servidores para esta modalidade de educação, não se efetivou. (CASTRO, 2014, p. 6-7)

Inevitavelmente, isso se reflete na formação dos professores que atuaram no Proeja no *Campus*, principalmente com relação à formação dos professores entrevistados, já que a maioria deles já se encontra em nível Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado e até Doutorado, sendo que sete professores possuem licenciatura e apenas os dois professores da área técnica não possuem nenhuma formação pedagógica. Quanto à titulação dos professores pesquisados, um possui Doutorado, dois têm Mestrado e estão fazendo o Doutorado, cinco com Mestrado e dois com Especialização. Destes, três professores têm formação específica com Educação de Jovens e Adultos em nível de especialização, dos quais, pudemos perceber

em suas falas que as especificidades dos alunos são consideradas nas práticas que estes desenvolvem com os educandos do Proeja.

[...] é sair da zona de conforto, de comodidade, eu tenho que pensar em um material diferenciado para eles, para isso tem desgaste, tem que pesquisar, procurar o melhor, tem que fazer leituras, em contato com a turma alinhar aquilo de melhor que você está pretendendo fazer, ou seja, as suas pretensões se concretizam junto com eles [...] (Entrevista, P4, 20/03/2017)

[...] eu acho que eles são muito tranquilos, cada um com a sua maneira de lidar com essa fase da vida, com esse momento da vida, uns mais desprendidos, mais bem resolvidos, outros mais resistentes, mas eu acredito que o professor cumpre o papel dele não só no momento em que ensina algum conteúdo específico, mas no momento em que atende o aluno na deficiência, na dificuldade que o aluno tem, que é justamente perceber quem é esse aluno e como é que eu vou lidar com esse aluno. (Entrevista, P5, 05/04/2017)

Então, as aulas elas têm que conversar com o aluno, elas têm que ser cotidiana, não pode ser uma coisa, digamos assim, fora da realidade. Você tem um grupo de alunos que hoje está no Mato Grosso e você vai falar sobre crustáceos, vai falar sobre coisas marinhas, coisas que eles talvez nunca viram, e aí é fora da realidade dele. Então você tem que fazer com que o aluno converse e muitas vezes é falando da família dele mesmo [...] (Entrevista, P10, 11/12/2017)

A fala acima corrobora com o exposto no primeiro princípio norteador do Documento Base (2007) ao explicitar o papel e o compromisso das entidades públicas que integram os sistemas educacionais, não só no que diz respeito ao acesso dos jovens e adultos em suas ofertas educacionais, mas também assegurando a permanência e o êxito desses sujeitos. Tal princípio parte da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso à RFEPT, da qual os Institutos Federais fazem parte.

Esta preocupação pode ser percebida na fala do professor P10, quando este destaca elementos que desenvolvem o sentimento de pertença e favorecem o atendimento das especificidades do sujeito do Proeja nos Institutos Federais.

[...] a gente precisa reunir mais os professores que têm interesse em trabalhar com o Proeja, não é todo mundo que tem interesse. [...] atender melhor eles à noite, ter uma coordenação, um grupo de pessoas que talvez seja mais voltado para o Proeja, pelo adulto [...] E o adulto, às vezes ele precisa, ele tem mais problemas para resolver e às vezes ele não tem o tempo de vir aqui durante o dia para poder conversar com alguém, então à noite teria que ter uma equipe. Eu acho que precisa dessa equipe multidisciplinar para atender assim, e uma equipe semanal mesmo, a pessoa tem que ser o que é, a pessoa tem que ser de segunda a sexta, pra dizer assim 'oh, pessoal nós estamos aqui, sabemos do desafio de vocês, mas a gente está aqui para ir com vocês até onde der e só se vocês não quiserem mesmo, mas a gente está aqui com vocês'. Então eu acho que é isso que a gente precisa fazer. (Entrevista, P10, 11/12/2017)

Quando o professor reconhece o seu papel enquanto mediador para que este educando tenha acesso ao conteúdo sistematizado, promovendo a inclusão, um princípio que “precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola”, como também reconhecendo suas especificidades e a necessidade do corpo docente e corpo técnico em saber lidar com este aluno, e assim, “questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares” (BRASIL, 2007, p. 37).

Com relação aos sujeitos da pesquisa – os professores, no sistema acadêmico do IFMT – *Campus* Várzea Grande, entrecruzando com os dados das entrevistas, verificamos os dados no Quadro 6.

Quadro 6 -Carga-horária atribuída aos professores entrevistados

Professor	Regime de Contratação	Semestre em que ministrou aulas no Proeja	Turnos Trabalhados	Quant. Disciplinas Ministradas no Campus	Quant. Total de Aulas por Semana	Modalidades e Níveis
P1	DE <sup>31</sup> /40h	2015/2	3 turnos	3	7 aulas	Integrado regular <sup>32</sup> , subsequente e Proeja
P2	DE/40h	2015/2	3 turnos	1	10 aulas	Integrado regular (2 cursos distintos) e Proeja
P3	DE/40h	2015/1	2 turnos	4	5 aulas	Integrado regular (2 cursos distintos) e Proeja
		2017/1	2 turnos	5	14 aulas	Integrado regular (3 cursos distintos), Proeja e no Ensino Superior
P4	DE/40h	2015/1	2 turnos	2	23 aulas	Subsequente e Proeja
P5	DE/40h	2015/2	3 turnos	1	6 aulas	Integrado regular (2 cursos distintos) e Proeja
P6	40h	2016/2	3 turnos	2	22 aulas	Integrado regular (2 cursos distintos) e Proeja
P7	DE/40h	2015/2	3 turnos	3	9 aulas	Integrado regular (1 curso) e Proeja
P8	20h	2016/2	2 turnos	1	11 aulas	Integrado regular (2 cursos distintos) e Proeja
P9	DE/40h	2017/1	3 turnos	3	2 aulas	Proeja
P10	DE/40h	2015/1	3 turnos	2	14 aulas	Integrado regular (2 cursos distintos) e Proeja
		2017/2	3 turnos	2	22 aulas	Integrado regular (3 cursos distintos) e Proeja

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas com os professores e do Sistema Acadêmico<sup>33</sup> do IFMT

<sup>31</sup> DE – Dedicção exclusiva.

<sup>32</sup> Integrado regular: iremos tratar do Ensino Médio Integrado destinado aos jovens na faixa etária de 15 a 18 anos ofertado no turno diurno, que são os 03 cursos ofertados pelo *campus*: Curso Técnico em Desenho de Construção Civil Integrado ao Nível Médio; Curso Técnico em Edificações Integrado ao Nível Médio; Curso Técnico em Logística Integrado ao Nível Médio.

Conforme evidenciado no Quadro 6, os professores do *Campus* Várzea Grande têm sua carga-horária distribuída em todos os cursos ofertados pelo *Campus* e atuam nos três turnos, em função da própria natureza de criação dos Institutos Federais previsto na Lei N. 11.892 de 29/12/2008, conforme explicitado pelo artigo 2º quando trata das possibilidades de atuação “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”.

Portanto, os professores do *Campus* Várzea Grande ministram aulas em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados por esta instituição, além de atender às atividades de pesquisa e extensão, conforme artigo 6º, incisos VII e VIII da referida lei que trata das “finalidades e características<sup>34</sup>” dos Institutos Federais. Esta realidade reflete a mesma situação da pesquisa realizada por Rodrigues e Vitorette (2014) quando constataram que,

A pesquisa Proeja desenvolvida com os docentes que atuam no programa na forma integrada demonstrou que eles atendem outras formas de organização no ensino médio (médio sem formação técnica, sequencial, integrado, concomitante ou subsequente) e no nível superior ou fundamental (Proeja-FIC), em geral com uma carga horária de trabalho densa, que, muitas vezes, por falta de tempo e formação específica para o trabalho com jovens e adultos trabalhadores, não lhes permitem atender os desafios que o curso se lhes apresenta. (RODRIGUES; VITORETTE, 2014, p. 260)

A partir das entrevistas, percebeu-se que alguns professores apresentaram uma carga-horária em aulas reduzida, haja vista que tais professores atuaram nos primeiros semestres – 2015/1 e 2015/2 – quando os cursos no *Campus* estavam iniciando. A partir de 2016, percebeu-se que a quantidade de aulas atribuídas começou a aumentar, em função da

---

<sup>33</sup> Observamos ao realizar a terceira entrevista que o roteiro deixava uma dubiedade para quem respondia, provocando divergências nas informações prestadas pelos entrevistados, ao serem indagados: “Em quais turnos você trabalha na Instituição? Quantidade de disciplinas que ministra na Instituição? Quais?”, sem explicitar que tratava-se do semestre em que o mesmo ministrou aulas no Proeja. E o entrevistado respondia referindo-se ao período 2017/1em que a pesquisa estava sendo realizada. Para resolver esta divergência apuramos dados no sistema acadêmico do *campus*. Torna-se relevante trazer aqui, apenas os dados que refletem o momento em que o educador ministrou aulas no Proeja, e desta forma, esta realidade poderá evidenciar se o entrevistado dispunha naquele semestre específico de horário disponível para o planejamento individual ou coletivo, ao analisar a quantidade de disciplinas ministradas por este e sua carga-horária total no referido semestre.

<sup>34</sup> Lei N. 11.892 de 29/12/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências em seu artigo 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...] VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; [...] (BRASIL, 2008).

ampliação das turmas e cursos, uma vez que os professores atuavam em todos os níveis e modalidades e nos três turnos do *Campus*. A Instrução Normativa N. 01/2015 que regulamenta a distribuição dos encargos didáticos no *Campus* Várzea Grande, estabelece que para as atividades de ensino devem ser consideradas as quantidades mínimas e máximas de aulas, dependendo do regime de contratação do professor.

**Art. 5.** Entendem-se como atividades de ensino de regência as aulas, presenciais ou a distância, de natureza teórico-prática, a serem ministradas em sala, em laboratório, em campo ou em ambientes tecnológicos, com duração expressa de 50 (cinquenta) minutos, desde que previstas na carga horária dos componentes curriculares dos cursos ofertados pelo *Campus* Várzea Grande.

**§2º Os docentes com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais** deverão cumprir a carga horária mínima de 8 (oito) e máxima de 12 (doze) aulas semanais, convertendo-se o número de aulas em horas, para efeito de registro de carga horária nos Planos de Trabalho Docente, conforme normatizado pelo presente regulamento.

**§3º Os docentes com regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e 40 (quarenta) horas com Dedicção Exclusiva** deverão cumprir a carga horária mínima de 8 (oito) e máxima de 22 (vinte e duas) aulas semanais, convertendo-se o número de aulas em horas, para efeito de registro de carga horária nos Planos de Trabalho Docente, conforme normatizado pelo presente regulamento.

**§4º Os docentes contratados** nos termos da Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993, **com regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais** deverão cumprir a carga horária mínima de 16 (dezesesseis) e o máximo de 22 (vinte e duas) aulas semanais, convertendo-se o número de aulas em horas, para efeito de registro de carga horária nos Planos de Trabalho Docente, conforme normatizado pelo presente regulamento. (IFMT, 2015, grifo nosso)

A atuação dos professores nos três turnos do *Campus* dificulta a organização de reuniões pedagógicas que contemplem a participação de todos os envolvidos, haja vista que se faz necessário o planejamento em momentos distintos para a realização do planejamento coletivo voltado para a realidade de cada curso. Em 2015/1 a semana pedagógica foi planejada de forma a contemplar o planejamento de cada curso ofertado pelo *Campus*.

Desde a implantação do *Campus*, em 2015/1, o único semestre em que foi previsto o planejamento coletivo foi na semana de 02 a 06 de fevereiro de 2015, com momentos previstos para o planejamento com vistas à integração curricular, quando podemos perceber nos objetivos explicitados no projeto da semana pedagógica 2015/1: planejar e implementar o Plano de Ensino para 2015/1; e analisar e propor atividades interdisciplinares tais como: projetos, visitas técnicas, aulas de campo. Para isto, o planejamento coletivo foi organizado por curso, com o objetivo de elaborar o plano de ensino voltado ao perfil de cada curso.

Nesta perspectiva, ressalta-se a importância do planejamento coletivo e individual para a prática pedagógica dos professores, sendo que estes são caracterizados também como

momentos de estudo e revisão das práticas, enquanto processo permanente de construção da identidade docente, o que coaduna com a afirmação de Freire (2006),

Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser, é algo que sempre me acompanhou ao longo dos anos. E é uma qualidade indispensável também a um bom professor. [...] O professor tem o dever de “reviver”, de “renascer” a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas [...]. (FREIRE, 2006, p. 103)

Além deste aspecto, o exercício da reflexão sobre a prática, antes, durante e após cada aula é fundamental ao educador progressista. Segundo Freire (2006), cabe a este educador sempre ao desenvolver sua prática, reconstruir, pesquisar, refletir sobre o fazer-pensar, compreender e viver plenamente a vida como processo contínuo, como vir a ser, ser curioso, renascer a cada dia, a cada aula, e não ficar em uma metodologia tradicional, pautada em blá-blá-blá ou ideias inertes. Sendo assim, é fundamental pensar a prática; indagar sobre o que se faz – antes, durante e após este fazer – para construir um fazer cada vez melhor, revendo os equívocos quando estes ocorrem e aprendendo a melhorar criticamente a prática, haja vista que uma ação-reflexão-ação crítica, intencionada e desenvolvida individual e coletivamente, pode cada vez mais ser assertiva, no sentido freireano.

Freire (2015, p. 30), ao enfatizar a importância da pesquisa para a prática pedagógica, alerta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, reafirmado ainda em nota de rodapé em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2015, p. 30)

Diante do exposto, cabe-nos indagar por que nos semestres posteriores a 2015/1 tal planejamento deixou de acontecer, alertando para a responsabilidade da Coordenação de Curso e da equipe pedagógica em planejar e propiciar esses momentos, assim como a da instituição em prever em seu calendário acadêmico que tais planejamentos aconteçam.

Na semana pedagógica de 2015/1 constatou-se com o planejamento e as ações nela previstas, a preocupação com o Proeja no sentido de sensibilizar os docentes à realidade desta modalidade e dos sujeitos pertencentes a ela. Para isto, foram planejadas duas palestras que tratavam do Proeja, com pesquisas já realizadas a partir da realidade do programa no

âmbito do IFMT<sup>35</sup> no *Campus* Octayde Jorge da Silva – Cuiabá, na busca de estabelecer um diálogo com a experiência do *Campus* que deu origem à implantação do Proeja no IFMT.

Neste sentido, tais palestras procuraram evidenciar os problemas resultantes das práticas implementadas por docentes e equipe pedagógica que não favoreciam a implantação e a continuidade do Proeja na instituição, conforme destaca Bittencourt (2013, p. 06) “foram apontadas falhas na operacionalização do programa, como professores não capacitados para nele atuarem, falta de infraestrutura, projeto pedagógico não adequado e discriminação contra essa modalidade de ensino”. Já Santos (2013) constatou que,

O currículo integrado a ser praticado com o Proeja não foi construído, os docentes tiveram dificuldades na construção dos conhecimentos com estes alunos [...] a flexibilidade no percurso do curso não foi implementada [...] o IFMT/Cuiabá tem dificuldades de oferecer infraestrutura e estratégias pedagógicas para os alunos do Proeja. (SANTOS, 2013, p. 07)

Algumas dificuldades apontadas acima, também puderam ser evidenciadas na implantação do Proeja do *Campus* Várzea Grande, principalmente no que diz respeito ao trabalho voltado para a integração do currículo. Em virtude disso, cabe salientar que, na visão dos professores entrevistados, o *Campus* Várzea Grande não propiciava reuniões/encontros que favorecessem o estudo e o planejamento de atividades interdisciplinares, visitas técnicas ou outra atividade na perspectiva do currículo integrado.

Contudo, percebeu-se que existem algumas semelhanças entre a realidade vivenciada no *Campus* Octayde Jorge da Silva – Cuiabá, e a realidade apontada nas entrevistas com os dez professores entrevistados no *Campus* Várzea Grande, sendo que dois professores concordaram que há espaço para discutir e planejar coletivamente.

Para o sujeito P6, a sala dos professores é um local apontado para esse tipo de discussão e troca entre os professores “inclusive na sala de professores, direto a gente troca ideias, aulas que podemos fazer juntos, coisas que a gente pode elaborar em grupo” (Entrevista, P6, 08/06/2017). Assim, notou-se que existe um esforço por parte dos professores em superar as dificuldades de suas práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

---

<sup>35</sup> BITTENCOURT, N. F. B. O Significado da Formação e Inserção no Mundo do Trabalho para os Jovens do Proeja. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2013, cujo objetivo foi analisar o significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do Proeja/IFMT/Cuiabá. SANTOS, A. C. C. O Ensino no Proeja como Estratégia de Cidadania e Inclusão Profissional. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2013, cujo objetivo foi analisar o ensino do Proeja/IFMT/Cuiabá como estratégia de resgate da cidadania e inclusão profissional para os alunos.

Já o entrevistado P8 reforçou a importância do diálogo que deve haver entre os professores e apontou a sala dos professores como um espaço onde isso ocorre dentro do *campus* “eu considero que as salas dos professores é um espaço bom pra isso” (Entrevista, P8, 27/06/2017). Ao ser questionado sobre a troca de informações e práticas que ocorrem na sala dos professores, o professor acrescenta, a partir da pergunta da pesquisadora: Vocês conseguem fazer esta troca?

Foi justamente ali que a gente conversou pra fazer essa troca. (Entrevista, P8, 27/06/2017)

**Pesquisador: Você acredita que fora esse espaço, esse tempo que vocês têm na sala dos professores, você sente a necessidade de ter reuniões planejadas para vocês discutirem o planejamento coletivo do Proeja?**

Acho que seria interessante, porque pra gente ter uma coisa mais formal, pra trocar as ideias de como está acontecendo, como está sendo o aproveitamento das novas formas de ensinar, eu acho que seria interessante encontros quinzenais, alguma coisa assim. (Entrevista, P8, 27/06/2017)

Retoma-se aqui a discussão a respeito da importância do Coordenador de Curso e a equipe Pedagógica e o papel de ambos frente a estes professores no sentido de promover o planejamento coletivo que propicie a integração curricular – Educação Básica e Educação Profissional, e a socialização das experiências vivenciadas por estes no cotidiano da sala de aula.

Assim, ao serem questionados se no *Campus* Várzea Grande há espaço para discutir e planejar coletivamente, os outros professores relataram,

Gostaria que houvesse, a escola, o IFMT como um todo, eu acho que não oferecem ainda essa oportunidade de debater a formação das ementas, talvez porque falta profissional, mais profissionais na área da pedagogia, ou talvez alocar melhor os profissionais da área de pedagogia, mais perto, mais próximo dos professores principalmente nos períodos que não tem aula [...] (Entrevista, P1, 27/04/2017)

Então, pela instituição eu também não participei, não soube. (Entrevista, P2, 25/05/2017)

Não, não há. Não há nenhum espaço pra gente discutir o Proeja seja lá qualquer questão que fosse. Na verdade, o Proeja, ele ainda tem muitas dificuldades no meu modo de ver para ser implantado. Não acho que há nenhum espaço e não há nenhum preparo na Instituição. (Entrevista, P3, 21/03/2017)

Espaço específico para planejar, discutir assuntos referentes ao público do Proeja não há. (Entrevista, P4, 20/03/2017)

Com os colegas, eu acho que há espaço, mas a gente acaba não fazendo isso, esse processo não aconteceu nem aqui, nem em experiências anteriores. (Entrevista, P5, 05/04/2017)

Eu nunca participei de nenhuma reunião específica pra isso aqui na escola, mas eu acredito que a escola abriria esse espaço, a gente conversou em alguns momentos nas reuniões pedagógicas mesmo, nos conselhos de classe que eu participei nos semestres desde 2015/2, mas uma reunião específica pra isso não. ((Entrevista, P7, 20/06/2017)

Se todo o corpo docente juntamente com a coordenação sentar e fazer isso com certeza dá, mas eu percebo que há uma deficiência ainda nesse sentido, então dá pra se fazer? Dá, porém não está ocorrendo como deveria sentar todo mundo, trabalhar a questão da interdisciplinaridade, o que daria pra fazer? o que você está trabalhando? Se dá pra aproveitar ou não? Como que você está trabalhando? Qual a experiência que você está utilizando que daria [certo], já que comigo tal forma não dá certo”. Então a gente ter esse contato, eu percebo que há falta disso. (Entrevista, P9, 04/05/2017)

A fala da maioria dos entrevistados indicou a necessidade de se planejar encontros pedagógicos, seja para o planejamento coletivo ou para discutirem os problemas vivenciados nas turmas do Proeja e demais cursos ofertados pelo *Campus*, sendo este um momento profícuo de formação dos professores, conforme afirma Nóvoa (1997, p. 26) “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.”

Nessa perspectiva, reforçamos a necessidade de garantir momentos contínuos para o planejamento coletivo, assim como ressaltamos a responsabilidade e a importância da instituição em garantir ao longo de cada período letivo, a previsão destes momentos no calendário acadêmico, buscando a superação de um currículo fragmentado, sendo esta uma das concepções definidas no Documento Base (2007, p. 35) “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.”

Além disso, a formação continuada é fundamental à *práxis* pedagógica dos profissionais da educação envolvidos com o Proeja, a qual deve estar pautada também em princípios básicos, como os propostos por Paulo Freire (2006, p. 80):

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:

a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;  
 a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;  
 a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Tais princípios têm orientado a equipe pedagógica na construção dos encontros pedagógicos para o planejamento coletivo a partir de 2017/2, com a participação de todo o corpo docente, no sentido de nortear as ações de uma nova proposta pedagógica para os Cursos ofertados pelo *Campus* com vistas a permitir a integração curricular. Em um primeiro momento, percebeu-se que este trabalho poderia desencadear a necessidade de reformulação das matrizes curriculares dos cursos, com vistas a propiciar o diálogo entre os componentes curriculares, e desta forma, facilitar a interdisciplinaridade, o planejamento de visitas técnicas e a execução dos projetos integradores, considerando-se que a forma como o *Campus* vem planejando e executando suas visitas técnicas e seus projetos integradores não contempla a integração curricular em sua totalidade, já que em muitos casos, uma visita técnica só chegou a envolver o componente curricular propositor da visita.

Tal intento, tem possibilitado, a partir das práticas presentes no dia a dia do *Campus* Várzea Grande, apreender as reais necessidades acerca da formação continuada dos professores, o que nos remete também ao que Imbernón (2010) nos traz a respeito da formação continuada advinda da diversidade das práticas educativas presentes no cotidiano escolar,

Se a diversidade das práticas educativas é evidente, se o contexto influi na forma de ensinar e pensar a educação, se é difícil falar de professores, sendo melhor falar “profissionais e professores”, a alternativa a essa formação padronizadora e solucionadora de problemas genéricos (ao “treinamento”) é a sua progressiva substituição, dirigida por especialistas acadêmicos que dão soluções a tudo, **por uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, isto é, da prática das instituições educacionais. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação;** que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica. (IMBÉRNON, 2010, p. 55, grifo nosso)

Nesse sentido, após quatro semestres sem momentos de planejamentos coletivos, iniciamos em 2017/2 encontros periódicos para o planejamento coletivo e reformulação das ementas dos componentes curriculares – núcleo comum e núcleo profissionalizante, e a consequente reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) dos Cursos Integrados

ao Ensino Médio regular. O Proeja não foi contemplado, tendo em vista a extinção do Curso Técnico em Serviço de Condomínio. Contudo, este processo formativo que o *Campus* está experimentando poderá contribuir em muito para o (re)pensar da oferta de cursos na perspectiva do Proeja nos próximos anos.

Conforme exposto no capítulo anterior, a elaboração do PPC do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja se deu com apenas cinco profissionais do quadro efetivo do *campus*, destes, três técnicos-administrativos e apenas dois professores, revelando a fragilidade do que fora exposto no que diz respeito ao planejamento participativo. Este, com certeza, é um dos principais problemas enfrentados pelos novos *campi* advindos do processo de expansão que precisam planejar seus projetos pedagógicos antes mesmo de terem o seu quadro efetivo de profissionais formado – técnicos e docentes, opondo-se à “essencialidade da participação”, onde se espera “que o planejar seja **do** grupo e não **para** o grupo” (VASCONCELLOS, 2007, p. 93, grifo do autor).

Além disso, no caso dos profissionais que chegam na instituição, estes precisam passar por momentos de estudo e planejamentos coletivos em que sejam inteirados da proposta de trabalho da escola e integrados no trabalho que vem sendo desenvolvido, pois por mais que cada um faça o melhor de si, quando não há um conhecimento da proposta, dos princípios que a norteiam, jamais conseguirão colocá-la em prática. Nesse sentido é fundamental que as reuniões de estudo e planejamento coletivo ocorram, inclusive, quando se pode aprofundar as leituras e discussões do próprio Documento Base norteador do Proeja.

Em alguns momentos, percebeu-se o distanciamento entre o que foi planejado e o que está sendo executado, principalmente no que diz respeito às práticas de integração expostas na Organização Curricular presente no PPC do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, o que corrobora com a afirmação acima do autor.

Contudo, percebeu-se também que alguns projetos planejados pelo *Campus*, que foram executados conforme seu planejamento, propiciaram maior integração do currículo, e consequentemente, poderão alcançar maiores resultados na formação dos alunos.

## **2.2 As expectativas e compreensões do Proeja na perspectiva dos professores**

Dando continuidade às análises das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, procuramos identificar as compreensões que os sujeitos professores do Proeja *Campus Várzea*

Grande têm da modalidade e do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja. Levamos em consideração os relatos que dizem respeito à implantação do Proeja no *Campus* Várzea Grande a partir dos questionamentos: como o corpo docente recebeu o Proeja na instituição? Qual é o seu entendimento sobre a integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade EJA? Que significado tem a oferta do Proeja no IFMT – *Campus* Várzea Grande?

Percebe-se nas falas, que alguns professores oriundos de outros *campi* já traziam experiência em trabalhar com o Proeja no IFMT, compartilhavam a descrença pelo programa e incertezas com relação ao seu próprio processo de formação em lidar com o sujeito jovem e adulto.

Eu vou falar de duas coisas que eu senti, primeiro em relação à direção, talvez a direção de ensino que tinha um entusiasmo muito grande em relação ao Proeja queria instalar duas turmas, que não deu certo por falta de procura. E outra visão que tenho dos professores da instituição, alguns que já tinham tido a experiência de ter dado aula pro Proeja em outras instituições no interior do estado que vieram pra cá, que não acreditava que o Proeja fosse deslanchar como a direção achava que iria. Eu era um desses professores que achava que o Proeja não iria deslanchar como a direção achava que iria. (Entrevista, P1, 27/04/2017)

A fala do professor P1 denota a realidade de grande parte dos profissionais que atuam com o Programa na instituição, quando este relata a falta de crença dos professores que já haviam trabalhado com o Proeja em outros *campi*, e, portanto, já traziam as marcas de experiências que não deram certo para esta instituição e não acreditavam na possibilidade e viabilidade do Programa, bem como seu fortalecimento. Nesse sentido, Patto (1993), ao abordar o fracasso escolar, demonstra em sua pesquisa que o(s) professor(es) e demais profissionais ao não acreditarem nas possibilidades de um aluno aprender e, aqui no caso da fala do professor P1 “que não acreditava que o Proeja fosse deslanchar”, não investe na aprendizagem e desenvolvimento deste aluno, contribuindo com o fracasso do mesmo.

Vale salientar que o próprio entrevistado P1 destaca o entusiasmo da direção de ensino do *Campus*, na época da implantação do Curso, que como vimos era um dos profissionais que investia no Proeja e que acreditava em sua realização. Mas sozinho/a uma pessoa consegue viabilizar todo um programa? Por outro lado, podemos mais uma vez destacar a importância da gestão do IFMT. Ao reafirmar isto, referimo-nos à responsabilidade da Reitoria e Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) em assumir de fato o Programa na instituição, propondo diretrizes que favoreçam a implantação, acompanhamento e avaliação dos cursos ofertados nos *campi*.

Nesta perspectiva, percebe-se, mediante a aproximação junto às pesquisas realizadas em nível de Mestrado e Doutorado com cursos de Proeja no IFMT, que os problemas apontados para o fracasso e a extinção desses cursos nos *campi* são basicamente dificuldades em compreender a proposta emanada pelo Documento Base (BRASIL, 2007) que norteia o programa, e a não efetivação de uma proposta que contemple a integração curricular ocasionada pela falta de formação dos profissionais que atuam com o Proeja na instituição. Portanto, os professores percebem que mudam de *Campus*, porém, tais lacunas permanecem de um *Campus* para outro dentro da instituição.

Assumir o Proeja enquanto Programa permanente dentro do IFMT é reconhecer o direito à educação a esta parcela da população que esteve sem acesso à educação formal, e conseqüentemente, a necessidade de se reparar uma dívida histórica de exclusão, uma vez que, conforme abordado anteriormente, nas constituições brasileiras e em outras legislações ficou evidenciada a negação desse direito. Reconhecer o acesso à educação aos sujeitos educandos da EJA enquanto direito humano fundamental é reconhecer de fato que esse sujeito tem direito à educação de qualidade, como também precisa ser atendido nas suas necessidades e especificidades educacionais, e não somente como uma prerrogativa legal que precisa ser cumprida. Para tanto, faz-se necessário que o sujeito educador da EJA também assuma seu papel e responsabilidade diante de sua própria formação e a respeito do processo de formação desses sujeitos que retornam aos bancos escolares após muitas formas de superação e adversidades.

Nesse sentido, as falas expostas a seguir demonstram a necessidade da formação continuada (em especial a em serviço), enquanto responsabilidade<sup>36</sup> pessoal do profissional e institucional (da instituição que o contrata) desde o processo inicial de implantação do Programa, como também ao longo da implementação do mesmo, perpassando por cursos, palestras, momentos de planejamento coletivos, estudos em pequenos grupos, reuniões pedagógicas específicas do Proeja, discussões ampliadas, trocas de experiências, entre outras, como demonstram as falas a seguir, quando da implantação do Proeja:

Eu estava na instituição, mas não tive participação efetiva na organização, estruturação, na implementação do curso não, não participei de fato dessa organização, mas já estava no *campus*. O que eu percebia conversando com os colegas que iam inicialmente fazer parte, inclusive eu no início, era só uma certa

---

<sup>36</sup> Responsabilidade que perpassa pela busca pessoal por cursos e aprimoramento dentro dos níveis e da(s) modalidade(s) em que atua, pela assunção da participação em cursos, planejamentos, encontros, palestras, seminários, semanas pedagógicas, oficinas, grupos de estudos, etc. relacionados ao Proeja.

insegurança em como trabalhar com o Proeja, pela falta de experiência de alguns com esse público específico. (Entrevista, P2, 25/05/2017)

Alguns professores ficaram em silêncio, não tinham o que argumentar sobre o curso, sobre o sujeito aluno do Proeja, alguns achavam viável, outros não, por causa mesmo da falta de suporte pra lidar com esse público, de formação mínima necessária. Existia um certo medo, pelo pouco que pude observar, porque é um público diferenciado, que precisa de um tratamento diferenciado. (Entrevista, P4, 20/03/2017)

A preocupação do educador P4 é pertinente à medida em que se preocupa com a necessidade de formação para lidar com o sujeito jovem, adulto e idoso, uma vez que este reconhece as especificidades desse público, e, conseqüentemente da necessidade de um tratamento diferenciado a este perfil de aluno. Em especial, quando diagnosticamos que mesmo os professores oriundos das licenciaturas, não tiveram em sua formação inicial uma discussão sobre a EJA que possa alicerçar esse processo de formação dos educandos, tampouco os professores da Educação Profissional. Tal constatação feita por nós é também ressaltada por Ventura (2012), que afirma:

Depreende-se da exposição até aqui apresentada que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica. Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico. (VENTURA, 2012, p. 74)

No caso do Proeja que prevê a integração entre Educação Básica e Educação Profissional, o processo de formação dos professores torna-se ainda mais relevante, uma vez que envolve duas modalidades da Educação Básica – a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Contudo, o processo de formação (inicial e continuada) e as práticas pedagógicas dos professores do Proeja do *Campus Várzea Grande*, fundamentais para proporcionar o conhecimento do Programa, dos documentos que o norteiam, as especificidades dos sujeitos da modalidade EJA e princípios teórico-metodológicos do trabalho pedagógico, que trariam uma certa segurança na atuação dos profissionais e que poderiam contribuir, inclusive, para reverter alguns pré-conceitos e resistências criados frente aos sujeitos e ao Programa serão objeto de discussão do próximo capítulo da dissertação, que focará na observação da prática pedagógica do professor em sala de aula.

Por outro lado, a recepção do Programa por parte de alguns professores foi vista como positiva.

[...] na época quando criou-se o PPC, a proposta de ter um curso de Técnico em Serviços de Condomínio, na verdade todo o nosso quadro ainda não estava completo, mas boa parte dos professores que estavam aqui no *campus* já tinham sido removidos, já estavam trabalhando, já tinham alguma experiência com Proeja, já tinham lidado com o Proeja em algum momento da carreira deles enquanto educadores. **A recepção acredito que foi dentro das nossas possibilidades, dentro das nossas condições**, acho que foi uma recepção avaliada como positiva. (Entrevista, P3, 21/03/2017, grifo nosso)

A fala destacada acima denota a sensação de incerteza em lidar com o público do Proeja, também evidenciado nas falas anteriores quando os entrevistados denunciam a “falta de suporte pra lidar com esse público, de formação mínima necessária” (Entrevista, P4, 20/03/2017), mesmo advindos de outros *campi*, e trazendo experiências de suas atuações anteriores no IFMT, ficou evidente a falta de formação inicial e continuada aos professores da instituição para atuação no Proeja, justamente como foi explicitado no capítulo anterior – a falta de uma política institucional que possibilite a formação continuada dos docentes e a equipe pedagógica dos *campi*, como na concepção proposta por Freire (2015, p. 49) “ensinar exige consciência do inacabamento.”

A formação inicial e continuada assim pensada, conforme nos aponta o Parecer CNE/CEB N. 11/2000, destaca a necessidade de uma formação docente específica para a educação de jovens e adultos.

[...] pode-se dizer que 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. [...] No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, *a permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000, p. 57-58)

Assim, mais uma vez, a luta pela garantia do direito à uma educação de qualidade social, perpassa, conforme apontam os professores para a necessidade de cursos de formação inicial como a graduação/licenciaturas que ofertem disciplinas que tratem da EJA, assim como esteja a discussão sobre os sujeitos e práticas pedagógicas direcionadas à modalidade, presentes nas ementas e implementadas nas disciplinas, além da responsabilidade institucional na oferta de cursos de formação continuada.

De um modo geral, foi possível perceber a partir das entrevistas, que os professores entrevistados têm uma visão limitada do Programa, apesar de alguns já terem atuado no Proeja em outros *campi* do IFMT, uma vez que em nenhuma das entrevistas se fez menção ao Decreto que deu origem ao Programa, bem como aos documentos oficiais que passaram a definir as concepções e princípios, como por exemplo o próprio Documento Base (2007), ao serem indagados sobre o significado da oferta do Proeja no *Campus* e a percepção que estes têm a respeito da integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade EJA.

Percebe-se aqui, possivelmente a identificação de um dos fatores que dificulta a viabilização de um curso coerente com as concepções e os princípios delineados no referido documento, pois a apropriação dos princípios norteadores do Programa poderia favorecer para viabilizar sua implementação nos *campi* do IFMT. Isto certamente influencia na qualidade do curso implementado, na integração e viabilização de um currículo integrado e interdisciplinar, conforme prevê o próprio Documento Base.

Neste contexto, o desconhecimento dos pressupostos do Programa pode vir a contribuir para a diminuição do número de alunos, e, em última instância esta não compreensão dos sujeitos, suas demandas, necessidades, interesses, no tratamento dispensado a eles, e, conseqüentemente, podendo resultar em seu afastamento da instituição, recaindo, inclusive, em um dos aspectos para a justificativa da suspensão da oferta do Proeja no *Campus* Várzea Grande, como em tantos outros *campi* do IFMT. Este, portanto, deveria ser um dos pontos de partida da instituição no processo de formação continuada dos professores.

A partir das falas dos professores entrevistados, buscamos elementos que pudessem evidenciar qual significado tem a oferta do Proeja no IFMT – *Campus* Várzea Grande na visão desses professores. No Documento Base (2007), temos explicitado o que é, e o que se faz necessário compreender quanto aos pressupostos dessa política pública educacional:

[...] o PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. [...] Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a

vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 12-13)

Contrariando o exposto acima, na visão do educador P1 o Proeja tem um significado meramente social, visto como uma política pública educacional de caráter compensatório.

Eu vejo como um significado social, meramente social, que vai alterar muito pouco a vida dessas pessoas que formarem nos cursos técnicos, porque eles não vão conseguir competir de igual para igual com os alunos que tem a formação integral. (Entrevista, P1, 27/04/2017)

A visão do professor perpassa pela negação e privação de direitos do educando da EJA historicamente construídos no contexto educacional brasileiro, e assim, grande parte dos professores ainda concebe a esta parcela da população uma educação assistencialista, aligeirada e compensatória. Faz-se necessário assumir a EJA enquanto modalidade da educação prevista na LDB/96, no Parecer do CNE/CEB N. 11/2000 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e assim sendo, assumi-la como um direito previsto na legislação, afastando a ideia de compensação.

Nesse sentido, Cury (2000) ressalta a necessidade de se reparar essa dívida histórica de exclusão, que durante séculos, no plano legal conforme constatado nas constituições brasileiras e em outras legislações, ficou evidenciada a negação do direito à educação às classes menos favorecidas desse país, e desta forma, assume-se a perspectiva da educação como direito humano fundamental, sendo necessário assumir os princípios da EJA expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assumindo as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, pois nesse raciocínio:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. (BRASIL, 2000, p. 05)

Ao propor uma reflexão a respeito dos avanços no campo do direito à educação, cabe ressaltar que na história da educação brasileira somente em meados do século XX o processo de escolarização básica no país teve início, e que o seu crescimento em termos de rede pública de ensino se deu no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, a partir da

abertura política, pois a educação brasileira esteve marcada por reformas e campanhas educacionais que buscaram se ajustar ao modelo vivido em cada época para atender aos interesses econômicos e políticos vigentes, com raras exceções.

O direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico. Por isso é fundamental que esse direito seja reconhecido e efetivado em uma legislação que decorra do poder soberano. Em nossa tradição, a lei se formaliza pelo preceito escrito. [...] A formação em lei de uma situação de fato ou de um princípio jurídico democrático abrangente deve se impor como o modo normal de funcionamento da sociedade, como lugar de igualdade de todos. Será, pois no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena nacional. (CURY, 2005, p. 21)

Após o regime ditatorial e com a retomada do poder pelos civis em 1985, os anos posteriores “representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119). Dentre os quais, podemos destacar principalmente, a promulgação da Constituição Federal de 1988 em vigor até hoje, que trouxe o reconhecimento do conceito de educação como direito público subjetivo, considerada como direito de todos e dever do Estado, estendendo aos que não tiveram acesso na idade considerada apropriada,

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 208 – 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 [...]. (BRASIL, 1988)

Desde a Constituição Federal (1988), que se propõe fortemente o exercício pleno da cidadania para a sociedade brasileira, cidadão, do ponto de vista jurídico é o indivíduo que possui seus direitos políticos e civis válidos. Ou seja, o indivíduo que pode votar e ser votado, que está em pleno gozo de seus direitos e deveres.

Apesar do reconhecimento dos direitos das pessoas jovens e adultas com a responsabilização do Estado através do Ensino Fundamental obrigatório, público e gratuito na CF/1988, a Educação de Jovens e Adultos durante o período da redemocratização, conforme ressaltam Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), “é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro”.

Acerca disso, vale ressaltar que todas as conquistas e garantias presentes nas Constituições Federais expressaram o resultado de muitas lutas coletivas ao longo dos anos pelo direito à educação, conforme salienta Cury (2005, p. 247), “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. E ainda acrescenta que “não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária” (CURY, 2005, apud BOBBIO, 1992, p. 75).

Oito anos após a promulgação da CF/1988, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96 que regulamenta o direito à educação para todos. Tal fato traduz a maior conquista já alcançada no que diz respeito à universalização do ensino no país, que, em seu artigo 2º, explicita que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e ainda acrescenta quanto ao direito à educação e do dever de educar,

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio; [...]

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

**VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;**

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

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.[...]. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Na Educação de Jovens e Adultos, além da garantia de oferta a este público prevista no artigo acima, Haddad e Di Pierro (2000) salientam que,

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121-122)

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista na referida Lei como uma “modalidade” da Educação Básica – nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O professor Carlos Roberto Jamil Cury, relator conselheiro do Parecer 11/2000, que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assim conceitua que o termo modalidade “é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000, p. 26).

E, desta forma, a LDB N. 9.394/96 traz uma nova concepção para a Educação de Jovens e Adultos, procurando romper com a perspectiva compensatória prevista pelo ensino supletivo da Lei N. 5.692/71 “a LDB acompanha esta orientação, suprimindo a expressão ensino supletivo, embora mantendo o termo supletivo para os exames. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal, já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção”. (BRASIL, 2000, p. 30). A nova LDB destina no Capítulo II, Seção V, os artigos 37 e 38 para reafirmar a EJA enquanto modalidade da Educação Básica,

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

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Percebe-se, então, a preocupação não só pela garantia da oferta, como também o reconhecimento às especificidades dos sujeitos jovem, adulto e idoso ao definir no artigo 37, no parágrafo 1º que as oportunidades educacionais devem considerar “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Para Paiva (2009), tal parágrafo evidencia que,

a preocupação está posta em garantir a proposta pedagógica que possa servir aos objetivos dos sujeitos alunos, tanto pelo currículo proposto, como também pelas questões estruturantes do atendimento, que dizem respeito a horários, temáticas, tempo de permanência em classe, apontando, ainda, para as formas de cursos e exames. Isso, por um lado garante o processo de aprendizagem nos cursos, por outro não exclui os exames como forma de atestar e confirmar aprendizados ao longo da vida, não necessariamente realizados na escola. Parece-me que esse entendimento, no entanto, não têm sido a tônica nos modelos de exames praticados, mesmo quando as formas de fazê-lo têm evoluído, rompendo as de massa, para avaliações em bancas, em comissões permanentes, etc. Não pelos modelos, é claro, mas pelos instrumentos que, mesmo nos casos em que se buscaram alternativas mais condizentes com a realidade dos sujeitos, o “conteúdo” desses instrumentos é, ainda, pautado firmemente no escolar, sem chance de aferir conteúdos para além da escola, da prática cotidiana, social e cidadã. (PAIVA, 2009, p. 199-200)

Atribui-se ao poder público, então, a responsabilidade em garantir o acesso e permanência desse “sujeito” na escola conforme previsto no parágrafo 2º do mesmo artigo, mais especificamente o sujeito trabalhador. Paiva (2009, p. 200) ressalta que, na escola regular, o governo tem financiado programas de merenda escolar e livros didáticos como forma de garantir a permanência do educando. Contudo, grande parte desses programas ainda são inacessíveis para o público da Educação de Jovens e Adultos.

A autora sublinha ainda que, ao referir-se diretamente ao sujeito trabalhador no que diz respeito ao acesso e a permanência deste na escola, deduz-se que a intenção do legislador possa ter sido “na perspectiva de fazer cumprir o direito, prever vantagens para as empresas, por meio de programas que favoreçam a redução da jornada de trabalho e acesso a classes mantidas nos próprios locais de trabalho, garantindo também a permanência” (PAIVA, 2009, p. 200-201).

Com relação ao artigo 38, conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000, p. 122), “a única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio”.

Ao concluir as conquistas alcançadas na nova LDB que, pela primeira vez, dispôs de uma seção destinada a tratar a Educação de Jovens e Adultos como direito e reconhecida enquanto modalidade da Educação Básica, Haddad e Di Pierro (2000) concluem que,

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122)

Esta nova concepção assumida a partir da LDB N. 9.394/96 e a necessidade de fixar diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos impulsionou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a realizar um processo de ampla discussão, por intermédio do conselheiro Jamil Cury com os diversos atores da EJA pelo país, principalmente através de audiências públicas com o objetivo de “incorporar e apreender sentidos e significados que vêm constituindo as práticas nos mais diversos espaços de atuação” (PAIVA, 2009, p. 204).

No Parecer CNE/CEB N. 11/2000, Jamil Cury, ao defender o direito à Educação de Jovens e Adultos ressalta a necessidade de se reparar uma dívida histórica de exclusão, que durante séculos, no plano legal, conforme constatado nas constituições brasileiras e em outras legislações, ficou evidenciada a negação do direito à educação às classes menos favorecidas desse país, e assim, assume-se a perspectiva da educação como direito humano fundamental. Entretanto, para isso, a EJA precisa desempenhar três funções – função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

[...] a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...] deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. [...] A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de

uma nova oportunidade de equalização. [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000, p. 7; 9; 10; 11, grifo do autor)

Esse entendimento da responsabilidade pessoal dos profissionais e institucional do IFMT de garantia do acesso, permanência e conclusão com sucesso, perpassando as funções reparadora de um direito negado; equalizadora em que os educandos tenham acesso a saberes, técnicas e tecnologias de qualidade social; e qualificadora de garantia educativa ao longo da vida, está presente na fala dos professores P2, P4 e P5, quando estes percebem a importância da oferta desta modalidade e enfatizam a oferta do Proeja como um direito desse sujeito educando, conquistado a partir de lutas em prol do acesso à educação, destinada a uma parcela da população que esteve excluída do processo de escolarização em nosso país.

Pelo contato com os alunos, pela resposta aos alunos para mim é extremamente importante que o *campus* ofereça, continue oferecendo essa modalidade, a gente está numa comunidade que precisa disso, que carece disso, é uma forma de, a gente só precisa expandir o atendimento a esse público, mudar o formato talvez, o formato é realmente que atrapalha, mas **é de suma importância porque você atende um público que é muito carente no Brasil de maneira geral, os adultos que estão afastados da escola e que não completaram a sua escolaridade**. Pros nossos alunos aqui eu vejo que tem um valor muito grande, que muito enxergam no Proeja, no curso que estão fazendo [de Serviço de Condomínio] como algo que realmente pode mudar a vida deles [...]. (Entrevista, P2, 25/05/2017, grifo nosso)

Na minha concepção significa uma forma de pelo menos tentar **devolver ao público do Proeja um direito que foi cerceado** principalmente por questões políticas, históricas antigas [...] então a intenção do *campus*, da instituição como um todo é tentar devolver a eles esse direito que eles perderam e que vem perdendo ao longo da história. (Entrevista, P4, 20/03/2017, grifo nosso)

Eu acredito que o Proeja hoje ele atende uma demanda que, a gente percebe que tem muito ainda. A nossa dificuldade é no número pequeno de alunos, que a gente já discutiu isso algumas vezes e não entendemos o porquê. Mas eu acho que tem muita demanda, eu acho que o *Campus* tem essa missão de ofertar, eu acho que a gente precisa, quando a gente pensou na possibilidade de não ofertar mais o Proeja, de não abrir, eu fiquei bastante preocupada **porque eu acho que é um curso que precisa ser ofertado e precisa ser pelo Instituto Federal, quem é que vai ofertar se não for um Instituto Federal? Então eu entendo que o papel do Campus Várzea Grande, principalmente que a gente tá aqui em outro mundo, eu acho que ele é fundamental nesse processo**. (Entrevista, P5, 05/04/2017, grifo nosso)

As falas acima dos professores reafirmam a questão do direito à educação ao público da EJA, cabendo neste contexto, situarmos a responsabilidade também dos Institutos

Federais na efetivação de fato desse direito, principalmente no que diz respeito ao acesso, permanência e êxito desses sujeitos jovens e adultos, enquanto prerrogativa legal disposta na Lei N. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que trata da criação dos IF's, quando esta se refere à obrigatoriedade da oferta para o público da educação de jovens e adultos, conforme o artigo 7º:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

Ao tratar do significado da oferta do Proeja no *Campus Várzea Grande*, o professor P5 faz referência ao papel dos Institutos Federais na oferta desta modalidade, conforme previsto na Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e que determinou a obrigatoriedade, ficando o percentual a cargo de cada instituição de ensino, como consta no artigo 7º, inciso I, acima citado e artigo 8º “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei [...]” (BRASIL, 2008).

Além da própria lei de criação dos Institutos Federais acima mencionada, o Parecer CNE/CEB N. 11 (2000, p. 28-30) ressalta a complexidade da legislação educacional existente no país, que além de compreender as de caráter nacional, como a Constituição Federal e a LDB, também compreende as legislações estaduais e municipais, como as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas respectivamente, pelas quais os entes federados gozam de autonomia para estabelecer uma “normatividade própria, harmônica e diferenciada”. Diante disso, o relator Jamil Cury argumenta sobre a necessidade de se estabelecer diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos.

Se a lei nacional não estipula a duração dos  **cursos**  – por ser esta uma competência da autonomia dos entes federativos –, e se ela não prevê a frequência – como o faz com o ensino presencial na faixa de sete a quatorze anos –, é preciso apontar o que ela prevê: a oferta desta modalidade é obrigatória pelos poderes públicos na medida em que os jovens e os adultos queiram fazer uso do seu direito público subjetivo. A organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, faz parte da autonomia dos entes federativos. (BRASIL, 2000, p. 31, grifo do autor)

E, além disso, expõe os motivos que justificam estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para a EJA,

As diretrizes curriculares nacionais da EJA são indispensáveis quando da oferta destes cursos. Elas são obrigatórias pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão. (BRASIL, 2000, p. 32)

Contudo, tendo em vista que o IFMT consiste em uma instituição de ensino com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, poderá instituir uma política de formação para a EJA que venha ao encontro da classe trabalhadora e que atenda ao exposto pelo relator nas referidas diretrizes. O que significa que o IFMT, além das Diretrizes (2000), e do próprio Documento Base (2007), possui documentos norteadores suficientes para definir as ações pedagógicas necessárias para o atendimento da demanda em relação à formação do trabalhador, com garantia de acesso, permanência e êxito.

Na prática, a oferta de cursos na perspectiva do Proeja deve articular a Educação Básica à Educação Profissional, de forma a considerar os saberes construídos pelo jovem e adulto ao longo da vida, em consonância com as especificidades regionais, na perspectiva de integração e jamais da justaposição de saberes, sem privilégios a uma ou outra possibilidade, mas na junção e fortalecimento destes, como forma de ressignificar e construir novos saberes.

Quando o professor P5 se refere ao “papel do *Campus* Várzea Grande, principalmente que a gente tá aqui em outro mundo”, podemos fazer referência ao disposto no artigo 6º, inciso IV, da Lei N. 11.892/2008, quando esta trata das finalidades e características dos Institutos Federais,

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:  
IV - **orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008, grifo nosso)

Corroborando com a citação anteriormente apresentada, o *Campus* realizou o mapeamento da demanda dos seus cursos a partir das necessidades apontadas no município de Várzea Grande e da capital Cuiabá, já que o município está localizado na região metropolitana da capital. No caso do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, essa demanda se baseou nos dados do IBGE (2010) que comprovaram não só o aumento de condomínios residenciais no país, mas também, os centros comerciais, *shoppings* etc.; e, por último, a visita da equipe do *Campus* junto ao Sindicato dos Empregados em Edifícios e Condomínios

Residenciais e Comerciais de Cuiabá-MT (SEMPEC) que reforçou a carência por profissionais capacitados em atuar nessa área nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande, conforme consta da justificativa do PPC explicitado no capítulo I.

Com base na fala do professor P2, o *Campus Várzea Grande* está localizado em uma das regiões mais carentes e populosas do município de Várzea Grande, que segundo a classificação feita pela Prefeitura Municipal<sup>37</sup>, fica na região Norte, conhecida como “Grande Glória”, que compõe os bairros Jardim dos Estados, Novo Mundo, Distrito Pari e Petrópolis, sendo este último onde está a região do Chapéu do Sol em que se localiza o *Campus Várzea Grande*. Um dos principais problemas enfrentados pelos discentes é a precariedade do transporte público. O último horário da linha de ônibus que circula no bairro é exatamente às 22 horas, o que acaba condicionando a este horário a saída dos alunos da última aula que dependem do ônibus. Contudo, a aula termina às 22h25, ou seja, os alunos que necessitam de ônibus sempre acabam perdendo cerca de 30 minutos da última aula.

Na opinião do professor P6, a instalação do *Campus Várzea Grande* foi um avanço para a região. Quando questionado sobre o significado da oferta do Proeja no *Campus*, ele ressalta sua importância pelo fato da maioria dos alunos ser daqui da região “[...] a maioria é aqui por perto, tanto que eles vêm andando, então eu acho que foi um avanço pra região aqui, pena que teve pouca procura”. (Entrevista, P6, 08/06/2017). Vale destacar que os possíveis alunos do Proeja, assim como os educandos da EJA, necessitam ser convencidos que ainda é tempo de estudarem e que a partir da implementação do Proeja, o IFMT tornou-se um espaço onde se dá esse processo educacional, pois a maioria desse público ainda desconhece a instituição como um espaço acessível a eles.

Com relação ao professor P10, cuja prática pedagógica foi observada, percebemos o reconhecimento pela oferta do Proeja no *Campus Várzea Grande*, devido à necessidade da comunidade por escolarização e qualificação.

Tem um significado enorme, porque é um grupo de pessoas que precisa se qualificar. Nós temos muitas pessoas aqui na comunidade, ao redor da comunidade que precisa ter uma educação, porque já passou por uma educação escolar, porque essa pessoa já passou da idade, ela trabalhou o tempo todo, talvez não teve oportunidade na época que precisava. E agora ela está dentro de casa assistindo novela e muitas vezes ela está procurando, buscando uma forma até nessa crise que está de, sei lá, de implementar um pouco o ganho dela. (Entrevista, P10, 11/12/2017)

---

<sup>37</sup> RELAÇÃO DOS BAIRROS ORGANIZADOS POR REGIÃO. Disponível em: <<http://www.varzeagrande.mt.gov.br/storage/Arquivos/3.0anexo2.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Todavia, este mesmo professor não concorda com a forma como o curso foi criado e ofertado pelo *Campus*, haja vista que, em sua concepção, a oferta não atendia à demanda da comunidade e dos alunos que frequentaram o curso.

Então o que a gente precisa ver é o seguinte, é uma procura de um curso, eu acho que um curso mais interessante, não sei, Proeja, Técnico em Condomínio talvez seja interessante. Eu não vejo muito assim, talvez a instituição veja, talvez o grupo de pessoas que pensaram o Técnico em Condomínio tenham uma visão melhor do que a minha, de que isso é o melhor para as pessoas daqui da comunidade e ao redor. Eu vejo assim, um senhor que está fazendo o Proeja com a gente, ele vem lá do São Mateus, ele não vai trabalhar nessa área, mais outras pessoas que estão no Técnico em Condomínio, eles estão totalmente fora, eles não sabem nem o que eles vão fazer quando eles saírem, e eles não devem trabalhar também, porque uma é vendedora, outra trabalha em mercado e não tem condição. Então, eu vejo assim, quando a gente arranjar um curso de Proeja, a gente arranjar pessoas interessadas naquele...

**Pesquisador: Em atuar naquela área.**

Em atuar na área, em atuar na área, porque quando você encontra pessoas que tem interesse aí a coisa flui, a coisa fica legal... a pessoa vem porque ela sabe que aquilo ali vai dar resultado para ela. (Entrevista, P10, 11/12/2017)

A fala do professor coaduna com as constatações já feitas no Capítulo 1 quando propomos uma discussão acerca da criação do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja e as justificativas expostas no PPC para a sua oferta. Constatou-se a ausência do diálogo com a comunidade local na qual o *Campus* está inserido, o que carece de propor uma investigação que averigüe em quais circunstâncias tais cursos estão sendo criados nos *campi* do IFMT, sendo este um fator determinante para a permanência/não permanência dos sujeitos educandos do Proeja nesta modalidade, haja vista que a criação de tais cursos deve partir das reais demandas desses sujeitos.

### **3 DO CURSO PLANEJADO AO VIVENCIADO NO PROEJA DO IFMT/VGD: AVANÇOS, DESAFIOS E DIFICULDADES**

Este capítulo se propõe a analisar o planejado e o vivenciado nas práticas pedagógicas do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja a partir da observação da prática pedagógica em sala de aula e das entrevistas com os outros professores do curso.

Faz-se necessário que o engajamento dos professores no planejamento, desenvolvimento, revisão e o reencaminhamento do trabalho pedagógico, guie-se pela ação e reflexão que a prática pedagógica envolve. Ação e reflexão que não se limitam apenas ao espaço da sala de aula, mas também ao que acontece em seu entorno e até mesmo “fora” dela, e que acabam por determinar sobre o que acontece no seu interior. Afinal, é preciso que o aluno vivencie e veja nas ações do professor a corporificação da proposta, caso contrário, será difícil fazer com que aquilo que foi idealizado, efetive-se de fato, como por exemplo, a própria materialização da proposta de integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na sala de aula.

#### **3.1 A integração entre EB e EP na modalidade EJA: “integrar uma coisa à outra?”**

Enquanto política pública educacional que busca a integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o Proeja, através do Documento Base (2007, p. 13), propõe uma formação humana integrada a uma formação profissional em uma perspectiva de “formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele”.

O dualismo estrutural da educação brasileira marcado pela separação entre cultura geral *versus* cultura técnica, torna-se latente desde 1940, quando a educação nacional passou a ser organizada a partir das leis orgânicas,<sup>38</sup> “segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção” (CIAVATTA, 2012, p. 87).

---

<sup>38</sup> Conhecida como a Reforma Capanema, as Leis Orgânicas do Ensino abrangeram todos os ramos do primário e do médio, sendo decretadas entre os anos de 1942 e 1946. Para saber mais, indicamos a leitura de ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Isto porque a busca pela superação do dualismo da sociedade e da educação brasileira, as lutas pela democracia e a defesa pela escola pública nos anos 1980, marcadas principalmente, pelo primeiro projeto de LDB e os princípios de educação contidos na CF/1988, originaram a ideia de integração entre formação geral e formação profissional no Brasil.

O primeiro projeto de LDB que teve a liderança do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, buscou “assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica”. (CIAVATTA, 2012, p. 88). Corroborando essa ideia, Saviani (1989, p. 13) salienta que se pretendia a “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Nesse sentido, o Documento Base (2007) reforça a necessidade de se promover uma educação que supere esse dualismo histórico na educação do país,

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma *educação pobre para os pobres*. [...] Assim, 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. (BRASIL, 2007, p. 35)

Nessa perspectiva, verificou-se a compreensão dos professores do curso a respeito da integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade EJA. Para isso, partimos do seguinte questionamento: qual é o seu entendimento sobre a integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

Olha, é um dificultador muito grande, eu sinto entre essa integração, por isso eu sou um crítico muito forte do Proeja, **os alunos que chegam no Proeja não são nivelados**. Vou dar o exemplo dos alunos daqui, tinha aluno que tinha apenas o sexto ano e fez uma prova e deu como concluído o ensino básico, e aluno que tinha já tinha cursado quase inteiro o ensino médio desistiu no terceiro ano. Então para você tentar nivelar esse aluno é muito difícil, pra você conseguir dar a mesma disciplina, mesma matéria, mesmo entendimento, se eu for dar uma equação do segundo grau para eu explicar a trajetória de uma balística por exemplo na Física, é muito complicado, porque o aluno não viu função, então ele não sabe resolver função, matematicamente falando ele não sabe resolver. Então eu consigo explicar para ele como funciona a teoria, mas ele não vai conseguir resolver matematicamente a equação. (Entrevista, P1, 27/04/2017, grifo nosso)

A referência que o professor tem sobre o aluno do Proeja nos leva a refletir acerca da ideia do aluno real e do aluno ideal. Tal concepção explicitada pelo professor pode revelar suas expectativas em relação ao que ele deseja como aluno ideal. O que é o aluno ideal? O aluno que já chega “nivelado” segundo o educador acima? Será que somente os alunos do Proeja não chegam “nivelados”, ou encontramos alunos assim também no Ensino Médio Integrado regular? O que os professores fazem com os alunos “não nivelados” do Ensino Médio Integrado regular?

Em todas as salas de aula encontramos alunos inseridos nos mais variados níveis de aprendizagem. Ao pesquisar a “Representação social do bom aluno: e suas implicações éticas na educação”, Cordeiro, Donaduzzi e Schlindwein (2008) ressaltam que,

O contexto educacional é constituído por sujeitos, sujeitos esses que se encontram e foram construídos a partir de uma dada realidade social. Partindo deste pressuposto, pode-se pensar que os fenômenos educacionais, entre eles: a relação professor/aluno, a seleção de conteúdos, a metodologia adotada, a forma de avaliação utilizada, o fracasso escolar e outros, não têm sua origem unicamente na sala de aula nem em processos cognitivos individuais. Ao contrário, eles extrapolam a sala de aula e os muros da escola. (CORDEIRO; DONADUZZI; SCHLINDWEIN, 2008, p. 152)

Nesse sentido, as autoras trazem ainda pesquisas que têm utilizado a Teoria das Representações Sociais, com estudos focalizados no cotidiano escolar e nas práticas docentes, e citando Alves-Mazzotti (2000), que elencou os principais achados relacionados à representação social dos professores, expõem que:

1. O baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele;
2. Os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; (CORDEIRO; DONADUZZI; SCHLINDWEIN, 2008, p. 153)

As autoras enfatizam ainda, que a pesquisa acima coaduna com os estudos de Rangel (1997), uma vez que este, também embasado na Teoria das Representações Sociais, aponta as seguintes constatações:

1. Os conceitos que os professores formam a respeito dos alunos são influenciados pelo tipo de relação estabelecida entre eles;
2. O “mérito” pelo sucesso ou fracasso escolar recai sobre habilidades pessoais, omitindo-se as causas sociais mais amplas e o compromisso (pedagógico e social) da escola com essas causas;
3. Existe, para os professores, uma estreita relação entre sucesso na escola e sucesso na vida e no trabalho. (CORDEIRO; DONADUZZI; SCHLINDWEIN, 2008, p. 155)

Diante do exposto anteriormente, cabe salientar que o professor em questão é o mesmo que percebe o Proeja enquanto política pública de significado meramente social e de caráter compensatório “que vai alterar muito pouco a vida dessas pessoas que formarem nos cursos técnicos, porque eles não vão conseguir competir de igual para igual com os alunos que tem a formação integral” (Entrevista, P1, 27/04/2017). O excerto do nosso entrevistado reforça a afirmação das autoras, quando este relaciona o sucesso na escola ao sucesso destes alunos em suas vidas e no mundo do trabalho.

Neste contexto, cabe salientar que o direito à educação conquistado pelo educando do Proeja perpassa também pela formação integral do educando, pois a Educação Básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, assim como a “formação integral” garantida aos alunos do Ensino Médio Integrado regular, sendo esta, uma das finalidades dos cursos técnicos integrados, conforme evidenciado no Documento Base (2007, p. 35) que “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.” O Documento Base ainda complementa que,

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (BRASIL, 2007, p. 35)

Retomando o nosso questionamento a respeito da integração entre Educação Profissional e Educação Básica na EJA, o conceito de formação integrada remonta do século XIX a partir da educação socialista que pretendia a formação omnilateral “no sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica<sup>39</sup>” (CIAVATTA, 2012, p. 86). Ancorada nesse conceito, Ramos (s.d, p. 03) ressalta que a formação omnilateral baseia-se em “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”.

O conhecimento, historicamente, sempre esteve reservado a uma minoria, representada pelas elites, tais como: os filósofos, os sábios, os religiosos. Na Europa, com o desaparecimento do aprendizado da “oficina do artesão e o controle do saber pelas

---

<sup>39</sup> “Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX”. (CIAVATTA, 2012, p. 86)

corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos”. A autora ainda ressalta que os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo, esta, com fins beneficente e baseada no trabalho produtivo. (MANACORDA, 1990, apud CIAVATTA, 2012, p. 87).

A Educação Básica compreende o processo pelo qual o ser humano tem acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade na qual está inserido. Já a Educação Profissional, conforme especificado na LDB/96, é responsável pelo conhecimento relacionado ao mundo do trabalho. Partindo desse pressuposto, a integração proposta pelo Documento Base (2007) do Proeja vai além do conceito apresentado pelo professor P4 como exposto a seguir,

Bom, eu acredito aí que o significado do meu entendimento está no próprio texto aí, **integrar uma coisa à outra, ou seja, uma coisa acrescida da outra** é um jeito que se achou acredito para oferecer ao aluno do Proeja, por exemplo, uma forma de [...] oferecer dois cursos, um curso como sendo de formação geral e outro como sendo de formação técnica profissional. No caso da EJA, é tem-se a EJA, referente a Ensino Fundamental, e a EJA referente a Ensino Médio, de qualquer modo sendo no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio também se tem o integrado, porque oferece a esse público um curso que é de nível técnico junto com outro que é de nível básico referente ao fundamental ou de nível básico referente ao Ensino Médio, então eles acabam recebendo duas informações diferentes ao mesmo tempo, dois cursos diferentes. (Entrevista, P4, 20/03/2017, grifo nosso)

Para Ramos (2012, p. 122), o sentido da integração proposto para o Ensino Médio Integrado não é simplesmente a sobreposição de disciplinas, ou seja, juntar formação geral e formação específica ao longo de um curso, como também não é a adição de mais um ano de disciplinas do núcleo profissionalizante com os três anos do Ensino Médio “a chamada estrutura 3 + 1”. Contrária a este conceito, ao propor a integração curricular, Ramos (2012, p. 122-123) salienta que a integração exige “que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Nesse sentido, a autora propõe o seguinte movimento no desenho do currículo integrado:

1. **Problematizar fenômenos – fatos e situações** significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar –, como **objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas**: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.
2. **Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s)** nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e **localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais)**, identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).

3. **Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica**, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.

4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, **organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas**. (RAMOS, 2012, p. 123-124, grifo nosso)

Tal configuração requer o trabalho coletivo, interdisciplinar e integrado, com a participação efetiva dos professores envolvidos no processo, contemplando, assim, as diversas áreas do conhecimento – necessárias à formação geral e formação profissional. Constatou-se que desde a elaboração do PPC do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, tal proposta não foi colocada em prática, principalmente no que diz respeito ao planejamento coletivo no sentido de superar a fragmentação do currículo que ocorre nos cursos integrados do *Campus* e suscitando propostas que permitam a integração curricular.

O trabalho idealizado no formato proposto por Ramos (2012) requer a sensibilização dos professores para a necessidade de encontros periódicos e planejados, sendo este um fator primordial para a construção de um currículo integrado, que posteriormente possa se concretizar por meio de práticas pedagógicas que permitam essa integração. Todavia, tanto a construção do currículo integrado, quanto a adoção de práticas integradoras nos cursos vão demandar interação, envolvimento e planejamento coletivo entre os profissionais – professores e equipe pedagógica.

Nos três primeiros anos de implantação do *Campus* Várzea Grande, observou-se a prática a partir de projetos pedagógicos de cursos construídos sem a participação efetiva da comunidade escolar, e com isso, pudemos observar também como cada componente curricular – núcleo comum e núcleo profissionalizante, se comportou ao longo dos cursos, sendo este, o momento escolhido para a reformulação dos projetos, tendo em vista que levou-se em consideração o fato da maioria dos cursos ofertados pelo *Campus*, entre eles, o Proeja, estar formando a sua primeira turma; como também o fato do *Campus* dispor somente agora de um número suficiente de professores efetivos para a realização de tal proposta.

Assim, salientamos que a proposta de reestruturação dos PPC's dos Cursos Integrados do *Campus*, pode trazer novas perspectivas de um (re)pensar do Proeja, pois o próprio Documento Base (2007) reforça a necessidade de integração entre EB e EP na modalidade EJA,

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, prioritariamente, na perspectiva de um *projeto*

*político-pedagógico integrado*, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – *integrada, concomitante e subsequente* (Decreto nº 5.154/04) e o Decreto nº 5.840/2006 prever, **especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas *integrada e concomitante*. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um currículo integrado. [...] é imprescindível que se incorporem, ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a oferta integrada.** (BRASIL, 2007, p. 39, grifo nosso)

Partindo desse pressuposto, em determinadas falas obtidas nas entrevistas, notou-se claramente a fragilidade da concepção do que vem a ser essa integração a partir das recomendações expostas no Documento Base (2007). Todavia, buscamos evidenciar nas falas dos professores a concepção de integração entre EB e EP na modalidade EJA, e, desta forma, a percepção que estes têm a respeito da proposta do Proeja.

[...] quando você faz a ligação, **você faz a conexão do que você aprende na básica e aplica na técnica, a compreensão é muito maior**, a propriedade daquele conhecimento ela é bem melhor, então funciona, conceitos de física que eram trabalhados em disciplinas envolvendo eletricidade, por exemplo montagem de algum circuito, ficou pelo que os alunos falaram, ficou um pouco mais fácil de relacionar, então essa relação **na verdade ela precisa existir, é interessante e importante que ela exista o tempo todo, porque aí não fica conteúdo vago, pontual e desconectado, então eu acho que em qualquer momento na educação profissional a gente precisa fazer essa conexão**, até independente do nível que a gente trabalhe é importante fazer essa conexão porque aí o conteúdo ganha sentido pra aplicá-lo, você consegue isso no seu dia-a-dia em várias situações. (Entrevista, P2, 25/05/2017, grifo nosso)

Em relação aos conteúdos do núcleo comum e do núcleo técnico, acho que do modo que está sendo dado aqui no nosso *campus*, eu não acho que eles casam, embora devesses fazer, ou seja, **o núcleo comum tem uma série de conhecimentos ali, que articulados deveriam garantir uma base para o ensino técnico que vai ser dado, que é mais especializado, essa é a proposta e eu acho que isso é interessante**. Por isso que a gente sempre busca pelo menos na área de humanas, **casar, vamos dizer assim, os assuntos que eles gostam na Sociologia, principalmente de política com a ação deles enquanto profissionais técnicos**. Por exemplo, eu estive num primeiro momento com eles discutindo alguns conceitos essenciais da Sociologia, pra mostrar pra eles que são Técnicos em Serviço de Condomínio, **que o espaço do condomínio é um espaço social, ali tem discussões sobre público e privado, tem discussões sobre regras, sobre leis inclusive também que regem o direito, e portanto, são necessárias**. A sociologia também vai fazer uma discussão sobre regras, sobre a importância da regra, de se fazer boas regras, principalmente de se criar consenso para que os indivíduos obedeçam essas regras, **sempre tentei mostrar pra eles que há um diálogo, de modo que o ensino profissional é uma continuação do Ensino Médio [e vice-versa]**, só que dada uma especificidade maior no campo de atuação que eles vão agir. [...] (Entrevista, P3, 21/03/2017, grifo nosso)

Eu entendo que **é uma proposta que ela tenta superar uma dualidade** que tem, que surge de uma tradição que a gente tem **de uma educação tecnicista, a gente formar meros técnicos, pra ter um profissional que seja mais reflexivo** [...] (Entrevista, P8, 27/06/2017, grifo nosso)

A expressão dos professores entrevistados denuncia a prática que vem ocorrendo no *Campus* no que se refere ao planejamento coletivo. Apesar de expressar muito bem como a sua disciplina pode dialogar com as outras disciplinas do curso, o educador reconhece que a maneira como está sendo feita no *Campus* não favorece para que isto ocorra, embora devesse fazer.

Conforme já mencionado anteriormente, a prática do planejamento coletivo não ocorre no *Campus*, pelo menos de forma sistematizada e planejada. Os professores que conseguem estabelecer algum diálogo entre as disciplinas, ou seja, que conseguem desenvolver algum trabalho interdisciplinar, o fazem, a partir do planejamento por meio de conversas esporádicas na sala dos professores, não sendo proporcionado no IFMT um momento específico, previsto no calendário escolar para o planejamento e estudo coletivo.

Fica evidente a necessidade dos professores por horários definidos no calendário para o planejamento coletivo, sendo este o princípio fundamental para que ocorra a integração do currículo. De acordo com a concepção emanada pelo Proeja, integrar significa a indissociabilidade entre a Educação Básica e a Educação Profissional, e nesse sentido, isso pressupõe ir além da junção de conteúdos da Educação Básica com os conteúdos da Educação Profissional, conforme ressaltado por Henrique, Silva e Baracho (2011, p. 453) “significa pensar uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados, integrados e contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo”.

Para isso, os autores apontam ainda algumas práticas pedagógicas que propiciam a integração curricular. Dentre elas, estão “a participação em atividades de pesquisa ou projetos de extensão, as visitas técnicas ou aulas de campo, atividades de laboratório e atividades que envolvem duas ou mais disciplinas” (HENRIQUE; SILVA; BARACHO, 2011, p. 455).

O *Campus* Várzea Grande desenvolveu, ao longo dos períodos letivos, alguns projetos de ensino-aprendizagem que se tornaram parte integrante de todos os cursos ofertados pelo *Campus*, como a “Semana da Inclusão para a Diversidade” que visa estabelecer, através da Jornada da Diversidade, diálogos e intercâmbios de saberes, tendo como tema norteador a diversidade da cultura afro, bem como suas influências na construção da nossa história. Outro projeto de ensino são as “Expedições Seculares”, que tem como objetivo planejar e executar visitas técnicas/aulas de campo a locais que possibilitem trabalhar as questões étnico-raciais *in loco* e de forma interdisciplinar.

Este projeto já realizou visitas em 2015: para as aldeias do povo Pareci, próximo a cidade de Campo Novo do Pareci; em 2016 foram realizadas visitas às cidades históricas de Cáceres e Vila Bela da Santíssima Trindade e às comunidades quilombolas de Retiro e Boqueirão; e em 2017 foi realizada entre os dias 18 a 21 de abril, visita à aldeia indígena Barranco Vermelho, da etnia Rikbaktsa em Brasnorte-MT.

Os projetos de ensino desenvolvidos pelo *campus* foram elaborados atendendo às concepções propostas por Vasconcellos (2007),

[...] o Projeto de Ensino-Aprendizagem corresponde ao plano didático. [...] Tradicionalmente, fala-se de Plano de Ensino-Aprendizagem e não de Projeto. Os conceitos de projeto e plano podem ser aproximados. Aqui estamos preferindo projeto a plano em função do significado mais vivo, dinâmico e potencialmente mobilizador do primeiro enquanto plano nos remete mais à ideia de produto, projeto traz subjacente a ideia de processo-produto, ou seja, projeto, da forma como estamos concebendo, inclui o conceito de plano e o transcende, na medida em que remete também a todo processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática, e não apenas o seu registro. (VASCONCELLOS, 2007, p. 97)

Neste ponto, cabe ressaltar que a proposta das “Expedições Seculares” é gerar um “produto” para a “Jornada Científica do IFMT” que acontece anualmente no *Campus*, com a apresentação de trabalhos científicos, como também outros trabalhos produzidos nas disciplinas dos cursos ofertados pelo *campus*, o que inclui o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja. Contudo, um dado importante de nossa pesquisa foi a constatação por meio dos relatórios das visitas técnicas, de que em todas as visitas das “Expedições Seculares” os educandos do Proeja não estiveram presentes, ou seja, não participaram deste projeto de ensino, talvez porque no Ensino Médio Integrado regular os educandos tenham disponibilidade de tempo para realizar as viagens que duram cerca de três dias fora de seus domicílios.

Os Projetos de Ensino-Aprendizagem desenvolvidos no *Campus* buscam contemplar os vários componentes curriculares dos cursos ofertados, o que ocorre na prática e consequentemente as propostas de integração curricular acabam acontecendo, muito embora alguns professores entrevistados não tenham conseguido explicitar os conceitos e o seu entendimento acerca da integração entre EB e EP. Ao enfatizar a importância da integração, o educador P6 explica que:

Eu acho extremamente importante, porque pra eles como já estão alguns em idade avançada, é uma oportunidade de um novo emprego, tanto que já tem gente na sala que trabalha com condomínio e eles fizeram pra se profissionalizar mesmo com o trabalho deles e pra quem não tem, e simplesmente quer fazer um nível médio, aí fica a critério, mas eu acho interessante de ter uma opção nova pra eles, de muita

gente fala que se conseguindo concluir o curso vai ter uma nova oportunidade de emprego. (Entrevista, P6, 08/06/2017)

Contudo, ficou evidente que existem alguns indícios da integração curricular emanada da proposta do Proeja, quando, ao relatar sobre suas práticas, e se consegue realizar atividades interdisciplinares, este mesmo educador responde:

Sim, semestre passado quando estava dando aula de física também, eu e o [Professor de Engenharia Elétrica], eu estava dando aula de física e ia dar um pouco de elétrica, o conteúdo tinha elétrica, e o [Professor de Engenharia Elétrica] dava equipamentos elétricos, então a gente deu algumas aulas juntas, eu ensinava a teoria da física e ele ensinava como ver isso no equipamento em si, abrir uma tomada e ver como é por dentro, abrir uma lâmpada e ver como são os filamentos, como que a corrente elétrica é transportada. E então a gente deu a aula nesse sentido juntos. (Entrevista, P6, 08/06/2017)

A prática acima aconteceu a partir de conversas entre os professores na sala dos professores, o que demonstra que o trabalho interdisciplinar a partir da integração entre EB e EP é possível de ser feito. O que pode estar faltando são momentos organizados para que os professores possam planejar juntos e desta forma, propor práticas integradoras. Nesse sentido, Ramos (2012) propõe discutir as possibilidades e desafios na organização do currículo de Ensino Médio integrado ao ensino técnico sob os seguintes pressupostos:

a) conceba o **sujeito como ser histórico-social** concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à **formação humana** como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o **trabalho como princípio educativo** no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a **unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos** e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à **construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos**, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) **seja centrado** nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como **eixos o trabalho, a ciência e a cultura**. (RAMOS, 2012, p. 109-110, grifo nosso)

No mesmo entendimento de Ramos (2012), ao referir-se ao currículo integrado, o Documento Base (2007, p. 40) suscita alguns questionamentos que permeiam essa integração: qual o sentido de se integrar o currículo? O que, na verdade, se deseja integrar? E como integrá-lo?

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p. 41)

Uma das formas de se trabalhar a integração curricular que busque superar a fragmentação e a desarticulação dos conteúdos e das disciplinas ocorre por meio de práticas interdisciplinares. Rodrigues e Costa (2013) sugerem o trabalho através de eixo temático, tema gerador e projetos de ensino-aprendizagem, enquanto metodologias possíveis de serem trabalhadas nas instituições de ensino, por serem formas de se organizar o currículo a partir da realidade dos educandos da EJA. Segundo Rodrigues e Costa (2013, p. 02),

A interdisciplinaridade propõe romper com a prática estanque das disciplinas; pressupõe um diálogo constante entre os(as) educadores(as) de cada área, tornando-se um desafio à cultura dominante, que se pauta no individualismo, no tecnicismo e na especialização no campo da educação. Desta forma, a interdisciplinaridade propõe uma formação integral contrapondo-se à atual tendência fragmentada do mundo capitalista.

O papel da escola nesse processo de formação é essencial, mas, em se tratando de sujeitos jovens e adultos trabalhadores, não podemos deixar de considerar a importância do trabalho enquanto instância que participa do processo de socialização do indivíduo. Cabe ressaltar que o modo de produção de cada momento histórico, além de relacionar-se com o modo econômico de cada sociedade, também revela o modo de produzir e reproduzir a vida material do homem. Para Marx e Engels (1998),

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam produzir. [...] A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 1998, p. 11)

O mundo do trabalho passa por transformações que suscitam o debate acerca da importância ou não da categoria trabalho na constituição do indivíduo na sociedade contemporânea. Alguns autores defendem a ideia da centralidade do trabalho como elemento fundante da sociedade, já outros abordam a questão da perda da centralidade do trabalho enquanto elemento estruturante das relações sociais e da construção de identidade dos indivíduos. Antunes (2000) é contrário à visão da perda da centralidade do trabalho. Nós concordamos com ele quando destaca que,

A importância da categoria do trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana. Nesse plano mais abstrato, parece desnecessário dizer que aqui não estou me referindo ao trabalho assalariado, fetichizado e estranhado (labour), mas ao trabalho como criador de valores de uso, o trabalho na sua dimensão concreta, como atividade vital (work),

como “**necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza**” nas conhecidas palavras de Marx em *O Capital*. (ANTUNES, 2000, p. 167, grifo do autor)

Sachuk e Araújo (2007) salientam que as relações de trabalho e as relações socioculturais e econômicas sofrem alterações à medida em que são influenciadas pelas mudanças no mundo do trabalho. E, com isso, alteram-se os também os sentidos que são atribuídos à categoria trabalho, determinando aos indivíduos novas formas de apreensão e influenciando no modo de agir, pensar e sentir. Em razão disso, para os autores,

Acredita-se que discutir os sentidos do trabalho presentes nas organizações contemporâneas e suas implicações na constituição do homem enquanto sujeito parece ser uma oportunidade não apenas de se evidenciar os aspectos de empobrecimento e ausência de significados que o trabalho tem gerado na atualidade, mas também, e sobretudo, de repensar a importância do trabalho na constituição do homem e o papel das organizações na humanização do trabalho. (SACHUK; ARAÚJO, 2007, p. 65)

Nessa perspectiva, o Proeja que consiste na integração entre Educação Básica e Educação Profissional não pode perder de vista que a formação do Técnico de Nível Médio além de propiciar a continuidade nos estudos, busca também a inserção desse profissional no mundo do trabalho. E nesse sentido, cada curso ofertado pelo *Campus Várzea Grande* prevê que o aluno desenvolva uma prática profissional, compreendida no Projeto Pedagógico do Curso “como uma metodologia de ensino que contextualiza e coloca em ação o aprendizado, permeando assim todo o curso, não se configurando em momentos distintos” (IFMT, 2014c, p. 35). Esta ação se configura através de um projeto integrador, que busca integrar os componentes curriculares do referido curso.

No caso do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, optou-se pelo “Projeto Zelar”, que busca,

[...] oportunizar aos discentes a prática profissional atrelada a real possibilidade de inseri-lo no mundo do trabalho. [...] este projeto pode consolidar no mercado a profissão dos administradores e prestadores de serviço em condomínios, valorizando e dignificando esses trabalhadores. (IFMT, 2014c, p. 142)

Para tanto, o objetivo do projeto foi “capacitar o discente do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja para criação de microempresas especializadas em consultoria/auxílio técnico de condomínios comerciais e residenciais, oportunizando a ele a formação profissional” (IFMT, 2014c, p. 137). Tal capacitação, em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), proporcionou palestras, cursos e oficinas, que buscaram uma integração teórico-prática.

Mediante a organização curricular<sup>40</sup> proposta no PPC do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, se propôs a interdisciplinaridade entre as diversas disciplinas do curso. Com base nessa organização curricular do curso, a prática profissional do curso foi desenvolvida através do projeto integrador, previsto para ser desenvolvido a partir do 3º semestre “essa gama de conteúdo e informações obtidas nesse terceiro semestre, justificam o desenvolvimento do Projeto Zelar, já a partir desse período, e doravante os demais semestres dão subsídios para a capacitação criativa e empreendedora dos estudantes para a concepção de suas empresas” (IFMT, 2014c, p. 30). Todavia, o que se constatou é que os alunos só começaram a desenvolver o projeto no último semestre do curso, ou seja, em 2017/2, revelando a fragilidade entre o que foi planejado no PPC e a proposta que está sendo executada. Para Vasconcellos (2007),

O autêntico processo de planejamento, além da elaboração, traz implícita uma exigência de **realização**. O tipicamente humano é, a partir da realidade, projetar a finalidade, esboçar o plano de ação e agir de acordo com ele, influenciado, determinado, tendo-o como referência. [...] O plano passa a constituir-se em guisa, referência, orientação, direção de ação, interferindo, pois, no seu desenrolar. Esta prática comum de se fazer plano e depois se esquecer dele, não se comprometer com sua realização, é marca da atividade humana alienada, onde alguns pensam e decidem, outros executam. Aliás, como analisamos, este é o ponto que no cotidiano escolar mais desacredita o plano e, por consequência, a própria ideia de planejamento: as coisas vão para o papel e depois não acontecem! Não basta ter uma finalidade inicial; é preciso que ela acompanhe a atividade de concretização, ainda que o resultado – em função de fatores intervenientes – saia diferente do ideal inicial. A realização do planejado não vai se dar de forma linear, mas por um processo de aproximações sucessivas. (VASCONCELLOS, 2007, p. 86-87, grifo do autor)

Vasconcellos (2007, p. 93) ainda ressalta que “quanto maior o nível de participação, maiores as chances de vermos o planejado realizado. A proposta metodológica do planejamento participativo favorece este envolvimento, visto que nasce na própria participação ativa de cada membro”, enfatizando assim, a necessidade da participação no planejamento e sua importância no contexto educacional. Uma vez que tal prática não ocorreu no Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja, evidenciou-se o distanciamento entre o que fora planejado e o que pôde ser colocado em prática pelos professores do Curso.

A partir da análise das entrevistas realizadas com os professores, buscou-se estabelecer um confronto entre o discurso presente nas entrevistas, o que foi delineado no

---

<sup>40</sup> A Organização Curricular é um item do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja. Disponível em: <[http://vgd.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/3c/9c/3c9c9972-0cc5-4114-80e4-5b133709dbf6/ppc\\_tecnico\\_em\\_servicos\\_de\\_condominio\\_-\\_proeja.pdf](http://vgd.ifmt.edu.br/media/filer_public/3c/9c/3c9c9972-0cc5-4114-80e4-5b133709dbf6/ppc_tecnico_em_servicos_de_condominio_-_proeja.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2017.

PPC, o que está prescrito no Documento Base (2007) que norteia o Programa e o que realmente pôde ser constatado na prática em sala de aula mediante a observação da prática pedagógica de um desses professores pesquisados.

Os critérios para a escolha e o convite ao professor cuja prática foi observada se pautou nas concepções e princípios delineados no Documento Base (2007), e após análise dos professores entrevistados, buscamos identificar qual professor poderia aceitar e contribuir com a observação de sua prática pedagógica no sentido de fornecer os subsídios necessários para esta análise e que poderia apresentar o seu plano de aula, disponibilizar os recursos utilizados nas aulas, como também o material didático utilizado como textos, atividades, experimentos e outros.

Contudo, todos os professores entrevistados não estavam ministrando disciplinas no semestre 2017/2, o que nos levou a analisar qual professor no referido semestre poderia contribuir com a nossa pesquisa. Um fator determinante para a realização do convite foi o fato deste professor ter ministrado uma disciplina no início do curso em 2015/1 para os ingressantes, e estar ministrando outra disciplina para os alunos que iriam concluir o curso no final de 2017, ou seja, com os mesmos alunos que iniciaram o curso.

Muito embora o objetivo de nossa pesquisa seja compreender a experiência do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja do IFMT *Campus* Várzea Grande, a partir da escuta dos professores, revelando elementos que contribuíram para a permanência/não permanência dos educandos do Curso. Tais elementos perpassam pela assunção ao Programa pela própria instituição; reavaliação da escolha, a natureza e a divulgação dos cursos de Proeja ofertados pelos *campi* do IFMT; os critérios utilizados nos processos seletivos que atendam ao perfil do sujeito da EJA; políticas de formação continuada que atendam a formação específica para atuar na modalidade; necessidade de avaliação do perfil docente para atuar na modalidade; atuação de gestores, professores e técnicos voltada para as características da modalidade; incentivo à participação dos educandos do Proeja em trabalhos de pesquisa e extensão; e assistência estudantil no que concerne ao acompanhamento didático-pedagógico, psicológico e social. Não se pode desconsiderar tais constatações, já que estas, de alguma forma, acabam influenciando na prática do professor em sala de aula.

Em pesquisa recente, que buscou compreender os fatores que dificultam ou favorecem o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos do Programa Proeja do IFRJ, a

partir da recontextualização da política na prática, sob a influência dos textos de diretrizes e de estratégias políticas relacionadas ao Programa, Abreu Junior (2017, p. 06) ressalta que “os impedimentos e motivações que impactam o acesso e a permanência dos estudantes foram identificados por meio de indicadores estabelecidos e da concepção de gestores, professores e estudantes envolvidos com o Proeja.”

As conclusões advindas da pesquisa de Abreu Junior (2017), em certa medida, coadunam com as constatações evidenciadas no decorrer do nosso trabalho. Outras semelhanças entre a nossa pesquisa e a pesquisa de Abreu Junior (2017) pode ser corroborada em suas considerações:

O desejo de crescimento da oferta de nível superior, por exemplo, parece preponderar sobre os demais cursos, principalmente o PROEJA, que passa a ser preterido, reduzindo a oferta e as possibilidades de trabalho pedagógico durante o processo, incluindo a formação e a prática docente, a infraestrutura física, entre outros pontos. Situações como essas também causam reflexões sobre a questão do *acesso* a cursos que pouco se dedicam a potenciais estudantes, causando dúvidas em relação à continuidade do PROEJA, neste caso específico, além de um sentimento de desvalorização do Programa perante a Instituição. [...] os processos seletivos do IFRJ, por si só, quaisquer que forem, não são suficientes para explicar a baixa procura e a ociosidade de vagas de ingresso no Programa. Exige-se analisar a seleção junto a outros fatores, como o tipo e a natureza do curso; o interesse e a vocação da região pela formação oferecida; sua divulgação e até mesmo a visibilidade da própria Instituição, nem sempre reconhecida como acessível a sujeitos jovens e adultos dos setores populares. Sobre a formação docente, ratifiquei que grande parte dos professores possui titulação de mestre ou doutor, quantitativo que certamente é semelhante nos demais cursos do IFRJ. Entretanto, a existência de docentes sem licenciatura - geralmente na parte de formação profissional do PROEJA, que constitui carga horária significativa da matriz curricular dos cursos -, e a ausência de formação específica na modalidade, impõem diversas limitações ao Programa, o que determina a urgência de formulação de propostas e implementação de cursos de formação em EJA na Instituição. Também identifiquei que a atuação nos diversos níveis e modalidades ofertados, a chamada - verticalização, é considerada negativa pela maioria dos gestores, característica que pode ser alinhada à recusa, desprestígio e resistência em trabalhar com o PROEJA, principalmente pelo fato de o Programa não ter como público o - aluno ideal, mas o - aluno trabalhador, que não representa a excelência do IFRJ. No contexto da prática [...] a avaliação do perfil docente é de fundamental importância, já que essa característica potencializa a transformação desse professor atuante em um professor militante, mais comprometido com a história de vida e realidade dos estudantes. Ainda no *contexto da prática*, observei com base em argumentações dos sujeitos da pesquisa que, para ser realizado no PROEJA um trabalho que represente o discurso histórico de - centro de excelência existente na Instituição, é necessário empenho específico por parte dos professores, gestores e demais servidores, já que, devido às características da modalidade, somente uma atuação similar à realizada nos cursos *regulares* não é suficiente para alcançar resultados satisfatórios nos cursos do Programa. O apoio à participação em outros espaços formativos que não a sala de aula, como na apresentação de trabalhos científicos, na presença em palestras e em visitas técnicas, também se destacou por ajudar a legitimar o PROEJA, dando visibilidade ao Programa, além de potencializar a valorização dos cursos por parte dos discentes. [...] O observado foi que a oferta de oportunidades de

pesquisa/extensão para estudantes do PROEJA era rara, principalmente pelo fato de não se "acreditar" que esses sujeitos fossem capazes de vivenciar a experiência e ter sucesso. [...] a assistência estudantil, para a qual se indicava um caráter mais abrangente, contemplando aspectos relacionados não somente à concessão de bolsas e auxílios financeiros, mas, para além disso, realizar um acompanhamento pedagógico e social mais efetivo dos estudantes. (ABREU JUNIOR, 2017, p. 196-199)

O autor parte da hipótese da “negação de reconhecimento institucional do Proeja como espaço multicultural e intercultural no IFRJ, e que essa característica se materializaria como resistências em relação ao Programa, principalmente por parte dos docentes no *contexto da prática*, nos *campi* em que são ofertados cursos Proeja” (ABREU JUNIOR, 2017, p. 194), plenamente identificado em nossa pesquisa ao ressaltarmos a necessidade do IFMT assumir o Proeja enquanto política pública educacional, ou seja, enquanto programa permanente dentro da Instituição. Daí a explicação para as inúmeras pesquisas na área que indicam a não concretização do Proeja enquanto política pública de Estado, e ainda a constatação entre a intenção emanada pelo Programa e a sua materialização de fato nos Institutos Federais.

### **3.2 Os Limites e as Possibilidades em torno da Prática Pedagógica no Proeja Campus Várzea Grande**

O plano de ensino é um documento que eu deixava pronto, entregava na direção, considerando como foco central a resolução de problema, mas acabava que na prática, no meu dia a dia eu modificava algumas coisas, porque na dinâmica de trabalho nem sempre as coisas acontecem exatamente como a gente coloca no papel. Então de acordo com os acontecimentos, com os fatos e com minha lida com **eles eu acabava enfeitando ainda mais o pavão, porque eles precisam de coisas dessa natureza**, quanto mais beleza fizermos por eles, mais a gente acaba motivando. (Entrevista, P4, 20/03/2017, grifo nosso)

A fala acima reforça o que já foi explanado acerca do distanciamento entre o que fora planejado e a sua execução em sala de aula e revela elementos em torno da prática pedagógica do professor que atua no Proeja, avigorando o compromisso de assumir a EJA enquanto campo de conhecimento específico, e desta forma, a necessidade de se trabalhar com as reais especificidades dos alunos, e, principalmente com o reconhecimento do seu papel enquanto professor da EJA.

Para atender a recomendação feita durante o processo de qualificação, buscou-se um docente que permitisse a observação de sua prática pedagógica, bem como o acesso a

todos os materiais utilizados por ele durante suas aulas. Então, conseguimos a permissão do professor P10.

Este professor já tinha experiência em trabalhar com a EJA antes de atuar no Instituto Federal, atuando em comunidades ribeirinhas com grupos de pescadores, além de ter participado do processo de formação do Programa em curso de Especialização em Proeja, o que nos permitiu trabalhar com a hipótese de que ele, a partir de sua prática pedagógica, assumisse a EJA enquanto campo de conhecimento específico, e com isso, trabalhasse com as reais necessidades dos alunos e principalmente reconhecesse o seu papel enquanto professor da EJA.

### 3.2.1 As práticas pedagógicas do(s) professor(es) do Proeja do IFMT *Campus* Várzea Grande

Concebemos que a prática pedagógica dos professores está intimamente ligada às suas concepções de homem, educação, sociedade e norteiam o seu fazer-pensar, sendo por sua vez, orientada pelas condições sócio-econômicas e culturais do contexto em que estão inseridos. Procurando elaborar a sua concepção de mundo, de maneira crítica, coerente e consciente, pensando e escolhendo as formas de agir metodologicamente, participando enquanto sujeito na produção da história da humanidade, refletindo sobre ela, sendo guia de si mesmo - e não apenas guiado pelo exterior - tendo a marca da própria personalidade, sendo um intelectual orgânico das massas, o professor pode constituir uma 'práxis pedagógica'. Não uma prática qualquer, mas uma 'práxis', na qual se obtém, pela crítica a concepção de mundo da qual faz parte, a clareza da concepção teórica subjacente à sua prática, ou seja, aquela que efetivamente embasa seu fazer pedagógico. (RODRIGUES, 2000, p. 171)

O professor observado ministrou uma disciplina no início do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja em 2015/1, quando ingressaram na referida turma 30 alunos. Três anos depois, em 2017/2, no último semestre do curso desta turma, este mesmo professor assumiu outra disciplina, com nove alunos que concluíram o curso.

A observação da prática pedagógica aconteceu com um professor que não havia participado inicialmente das entrevistas. O convite para a observação da prática deste professor se deu após o exame de qualificação por analisarmos que este atendia aos pressupostos delineados nas concepções e princípios do Documento Base (2007), sendo estes, norteadores para a observação da prática pedagógica desse professor *in loco*. Após o aceite do convite, a observação em sala de aula teve início no mês de outubro e término no final do mês de novembro de 2017, ou seja, 2º bimestre letivo de 2017/2. A disciplina observada tem uma carga-horária de 68 horas, o que corresponde a 80 aulas dentro do 6º semestre do curso,

compreendendo quatro aulas semanais, distribuídas em um dia da semana, com início previsto para as 18h50 e término para as 22h25, e intervalo de 15 minutos.

Durante o período de observação da prática pedagógica em sala de aula, não foi realizada nenhuma reunião com o Coordenador de Curso e/ou o grupo de professores responsáveis pelas outras disciplinas do semestre – Educação Física, Filosofia, História, Contabilidade, Recursos Humanos e Administração de Condomínios, sendo este um dos fatores que dificultou a efetivação da proposta do currículo integrado e da implantação e continuidade do Programa nos Institutos Federais, dentre outros já constatados em nossa pesquisa e conforme apontado por Moura e Pinheiro (2009),

[...] a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores contribui significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. Evidentemente, esses aspectos têm estreita relação com a construção e o desenvolvimento do currículo nessas instituições. (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 98)

Alguns dos fatores enumerados na citação acima se fizeram presentes nas falas dos dez professores entrevistados, conforme evidenciado nesta pesquisa. E, nesse sentido, este item se propõe a analisar, a partir da prática pedagógica observada, elementos que reafirmem ou contraponham o discurso dos professores entrevistados com o propósito de atender ao objetivo geral proposto neste estudo.

Ao longo das observações, foi possível constatar que, embora as aulas tivessem início as 18h50, na prática, elas só iniciavam às 19h a fim de que o maior número de educandos pudesse chegar. Como forma de situar os educandos quanto ao conteúdo em estudo, em todas as aulas o professor realizava a revisão da aula anterior, sendo perceptível que existia por parte deste a preocupação com quem faltou e perdeu o conteúdo.

Foi possível perceber que os alunos tinham muita liberdade na sala de aula. Em uma das aulas o professor iniciou o conteúdo falando de “ecologia e sustentabilidade”, favorecendo a interação e a participação dos alunos ao explorar e contextualizar o conteúdo com exemplos advindos da realidade dos próprios alunos, além de utilizar imagens a partir do *data-show*, sendo este um recurso bastante utilizado em todas as suas aulas.

Certa vez, o professor percebeu a indisposição de uma aluna e a liberou para ir embora. Ao fazer uma breve introdução do conteúdo a ser desenvolvido, o professor explicou que iria apresentar um vídeo com duração de 21 minutos. Percebe-se que à medida em que vão assistindo ao vídeo, os educandos vão fazendo anotações. Ao final, o professor questionou em que momentos os educandos fizeram relação entre o vídeo e o conteúdo abordado na aula.

Cabe salientar que o conteúdo abordado foi ecologia e sustentabilidade. Contudo, um educando comentou um trecho do vídeo – a erosão dos ecossistemas e economias locais promovem um fluxo de pessoas que se deslocam para as cidades a procura de empregos – e assim, trazendo para a sua realidade, relatou que profissionais de sua área de trabalho – construção civil “tem que se sujeitar a trabalhar pela metade do preço, porque se ele não aceitar, outro aceita” (Registro Caderno de Campo, Educando 1, 11/10/2017).

Nesse sentido, o Documento Base (2007, p. 45) ressalta uma das características desse sujeito “são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral”. Percebe-se que o professor não correu com o conteúdo e que deu espaço para as observações dos educandos, porém, retornou ao conteúdo proposto. O professor alertou para o fato do vídeo se reportar à realidade dos Estados Unidos, contudo, salientou que o que acontece no meio ambiente, seja na China, nos EUA ou em qualquer outro país, acaba afetando em nosso país também, e que o vídeo foi produzido em 2007, mas ainda está muito atual para os dias de hoje e alerta para o consumo consciente.

Em outra ocasião, ao desenvolver o conteúdo de genética, o filme trabalhado, denominado Gattaca – Experiência Genética permitiu uma discussão acerca da divisão do trabalho: trabalho manual, destinado às pessoas sem material genético selecionado e gerado, naturalmente, a partir da relação sexual, consideradas inválidas para aquela sociedade. Em contraposição ao trabalho intelectual destinado às pessoas geradas geneticamente a partir de material genético selecionado para serem perfeitas, porém, a discussão voltada para a realidade do mundo do trabalho não foi propiciada pelo professor, possibilidade aberta não só pelo filme, como pelas discussões demandadas pelos próprios educandos, dada realidade de vida, conforme observação da prática. Todavia, o filme permitiu também a discussão de vários conteúdos abordados na disciplina, o que é feito pelo professor de forma bastante articulada, que culminou na conclusão dos conteúdos relativos ao segundo bimestre.

Neste momento, o professor deixou de fazer uma discussão acerca do mundo do trabalho, conforme proposto pelo Documento Base (2007), propiciando a integração curricular ao se pensar os fundamentos político-pedagógicos do currículo, estabelecendo a relação entre Educação Profissional, Ensino Médio e EJA.

Portanto, o **currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais** para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.** (BRASIL, 2007, p. 43, grifo do autor)

Em se tratando da última aula da prática observada, a pesquisadora se propôs a realizar uma reflexão com o professor, no sentido de compreender se ele considerou a possibilidade da integração de sua disciplina com as demais, considerando a amplitude da temática que ele havia trabalhado com foco específico na disciplina de Biologia. O professor afirmou não ter tal percepção quando do momento de elaboração do Plano de Ensino e destacou a importância do olhar do pedagogo da Instituição e do acompanhamento deste profissional junto aos docentes nas ações que envolvem o planejamento e a sua execução de fato na sala de aula.

Na entrevista com o professor observado, que é identificado neste estudo como P10, pudemos evidenciar em sua fala um dos motivos pelo qual não se percebe a integração curricular na prática em sala de aula no Curso Técnico em Serviço de Condomínio – Proeja, quando este se refere à elaboração do plano de ensino da disciplina no *Campus*.

Isso é com cada professor, cada docente ele faz da forma dele, então [...] Eu penso assim, que devíamos talvez se encontrar, até conversar um pouco mais sobre os alunos, sobre o conteúdo, pra ver se está, se há uma conversa entre o meu conteúdo, com o conteúdo do outro professor. Mas isso não acontece, isso talvez seria o ideal, ou sei lá, perto do ideal, alguma coisa assim. Mas o planejamento fica a cargo de cada um, cada um planeja [...]

**Pesquisador: Individualmente.**

É. Entrou na sala de aula faz o trabalho e vai embora. Então é uma coisa meio [...]

**Pesquisador: Há espaço para discutir e planejar coletivamente?**

Não é isso que eu disse, eu acho que [...] talvez até haja espaço, talvez até haja espaço, mas o que acontece é que os professores, às vezes, ele pensa assim, ‘ah, o meu trabalho é esse, de tal hora a tal hora, e acabou a minha hora e eu vou embora mesmo [...] Talvez seja esse o pensamento, talvez seja de alguns, mas eu acho que o espaço a gente cria [...] pode ir para um lugar diferente, ou pode ser aqui mesmo.

Apesar de que o espaço físico da nossa instituição é muito pequeno, mas a gente cria. (Entrevista, P10, 11/12/2017)

Diferente da percepção de P4, conforme citação no item 2.3, o Plano de Ensino vai muito além do mero cumprimento de uma obrigação. Contudo, é possível perceber na fala do professor P10, elementos que reafirmam a ausência de encontros para o planejamento coletivo, ficando a cargo de cada professor a tarefa de planejar sua disciplina individualmente, a partir do que já está posto no Projeto Pedagógico do Curso.

Neste cenário, o que podemos constatar na prática em sala de aula acerca da ausência de uma proposta interdisciplinar com as demais disciplinas do curso, principalmente no que concerne à discussão a respeito do trabalho como princípio educativo proposto por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 74), em se tratando do sujeito educando trabalhador da EJA é “que na maioria das vezes retornam à escola ou a um curso de qualificação motivadas pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho”, e na busca de atender a este sujeito, “uma ‘nova’ trajetória formativa não pode ser traçada linearmente por uma etapa de formação básica voltada para a compreensão geral da vida social e, depois, uma outra etapa que proporciona a instrumentalização para o exercício profissional”. Ao discutirem os sentidos da integração entre EB e EP, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam que,

Por essa razão, enquanto o princípio da integração educação básica e educação profissional tem, para jovens em idade escolar, um fundamento epistemológico, baseado na não dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, para os adultos trabalhadores esse princípio adquire também um fundamento existencial. Somente processos formativos integrados possibilitam o resgate do direito à educação básica simultaneamente à qualificação profissional, devido às condições concretas de vida desses sujeitos, que não admitem a permanência prolongada em processos educativos formais, sem que tal experiência tenha sentido e significado face às suas necessidades subjetivas e sociais. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 74)

O professor da EJA também precisa de muita sensibilidade e deve estar atento às necessidades do educando desta modalidade, no sentido de compreender seus contextos sociais, que perpassa pela apreensão desse sujeito em sua amplitude e complexidade. Em outra ocasião, o professor pergunta se os educandos necessitam ir ao banheiro ou tomar água, estes preferem continuar com a aula e sair mais cedo por causa do transporte. Tal fato evidencia a percepção que o professor tem quanto à realidade vivenciada pelos educandos e se coloca à disposição para negociar a utilização do tempo da aula.

Em uma das aulas, o professor trabalha a partir do vídeo “O micromundo dos artrópodes” com duração de 21 minutos. Foi possível perceber que na medida em que vai

sendo transmitido o vídeo, o professor vai fazendo relação com o conteúdo que estava sendo abordado na disciplina, além de permitir o questionamento e a discussão a respeito do assunto.

Após o encerramento da transmissão, o professor fez um fechamento do assunto para dirimir as dúvidas dos educandos. Como os educandos optaram por não ter intervalo, a aula se encerrou por volta das 21h45 para facilitar àqueles que necessitavam pegar ônibus para voltar para casa, sendo esta, uma realidade a ser considerada no *Campus Várzea Grande*, por estar localizado em uma região periférica do município de Várzea Grande e só ter uma linha de transporte coletivo que passa no bairro, ligando aos terminais de ônibus das cidades de Cuiabá e Várzea Grande.

Em outro dia de observação, eram 19h20 quando duas educandas chegaram. O professor pede que elas entrem. Uma aluna esqueceu os óculos e pede ao professor que aumente a letra do *slide*, ao que é atendida. A aula continuou e à medida em que o conteúdo é abordado, o professor buscou incentivar a participação contextualizando com exemplos do dia a dia da vida dos educandos. Em suas aulas, o professor sempre utiliza os *slides* e o quadro ao mesmo tempo, o que favorece em muito a aprendizagem dos educandos, haja vista que o escrever no quadro possibilita respeitar o ritmo de leitura e escrita dos educandos, enquanto que utilizar somente os *slides* dificultaria o acompanhamento por parte dos educandos mais lentos.

Em pesquisa com 20 alunos de um Curso Técnico em Proeja no IF Goiano, cujo objetivo buscou compreender a partir da visão dos alunos, quais estratégias eram consideradas mais eficazes para a sua aprendizagem em aulas expositivas “quer seja ditada, copiada do quadro, exposta via projetor multimídia ou trabalho com texto, foi a forma de avaliar a turma em relação à aceitação da exposição do conteúdo teórico” (FONSECA; OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 135). Os resultados da pesquisa evidenciaram que:

[...] percebeu-se que os estudantes de maior idade, de 31 a 45 anos, que foram um total de 35%, demonstraram resistência em aceitar as aulas expositivas por meio do uso do projetor multimídia. Segundo esses estudantes, as aulas despertavam sonolência, pois havia muitas figuras e pouco texto (a professora ficava em torno de três minutos em cada slide apresentado). Embora o auxílio do projetor multimídia seja mais uma forma que permite a ilustração em sala de aula, além de um recurso que aumenta a qualidade das aulas expositivas, esses estudantes de maior idade demonstraram resistência e pouca habilidade em relação a essa tecnologia. Os estudantes mais jovens, na faixa etária entre 18 e 21 anos, e com menos de quatro anos fora da escola, foram mais receptivos às aulas expositivas com o uso de projetor multimídia. Já os estudantes mais velhos preferiam aulas, na sala de aula, utilizando o quadro de giz. Observou-se, também, que essa mesma preferência é dos

estudantes que tinham médias mais baixas. Tal situação justifica-se pelo fato de que, quando a professora trabalha o conteúdo teórico utilizando o quadro de giz, faz com que os estudantes copiem as palavras como forma de treinamento da escrita, que é próprio das aulas mais tradicionais. Esse tipo de estratégia torna a aula mais lenta, pois o estudante copia o conteúdo, para depois prestar atenção na explicação da professora. Com essa observação, pôde-se constatar também que os alunos de maior idade obtinham notas menores. [...] A estratégia mais aceita pelos estudantes foi a aula expositiva ditada. Ao utilizar essa estratégia, a professora observou maior companheirismo entre os colegas, que se mantiveram unidos, além de anotarem todo o texto ditado. A aula ditada tinha suas pausas para explicações do que foi ditado pela professora. (FONSECA; OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 136-138)

As especificidades dos sujeitos educandos do Proeja vão além das estratégias que o professor precisa utilizar para garantir que a aprendizagem ocorra em sala de aula. Foi possível perceber que das 18h50, quando inicia a aula, até por volta das 19h40, a movimentação de chegada dos alunos é constante, pois os alunos do noturno, principalmente os do Proeja, chegam e entram a hora que podem, o que para os alunos do turno diurno – do Ensino Médio Integrado regular, a tolerância de atraso é de 15 minutos, não sendo permitida a entrada do aluno após esse tempo, pois ele precisa aguardar o início da próxima aula para a autorização de sua entrada em sala de aula.

O *Campus* Várzea Grande em 2017/2 ofertou o Curso de Proeja – uma turma, e o Curso Superior – quatro turmas, motivo pelo qual algumas especificidades do público-alvo atendido no noturno são consideradas, por se tratar de estudantes trabalhadores.

[...] o professor chega aqui, tem um grupo de trabalhadores que tem um monte de situação, que é diferente de você passar o conteúdo para o adolescente, que o adolescente ele praticamente está para estudar, ele está ali, esse é o trabalho dele, é estudar. Enquanto que os adultos, eles têm outros afazeres, têm filhos, têm trabalho, têm seus problemas de pagamento de dívidas e tudo mais, então eles vêm com um monte de carga um pouco mais pesada. E aí às vezes chega na sala de aula e a escola não contribui com aquilo, com a realidade deles. Eles querem alguma coisa dentro da realidade, às vezes, isso faz com que eles vão se afastando e, às vezes, falta uma vez, falta duas vezes, depois não vem mais. Acabam desistindo da escola. (Entrevista, P10, 11/12/2017)

A fala do professor P10 denota a sua percepção acerca das especificidades do sujeito educando trabalhador da EJA e como este considera tal realidade em seu planejamento e em sua prática pedagógica na sala de aula, já que na prática observada também foi possível perceber que o professor considera as diferentes realidades dos alunos dos cursos ofertados pelo *Campus* – Ensino Médio Integrado regular e Proeja. Na prática, o professor adota uma postura mais rigorosa com o cumprimento dos horários dos alunos do Ensino Médio Integrado regular, enquanto que no Proeja, tal horário torna-se mais flexível conforme a necessidade dos alunos do Curso. Outro aspecto observado foi a preocupação com a

abordagem do conteúdo voltado para a realidade do aluno do Proeja, procurando contextualizar com situações vivenciadas pelos próprios alunos.

Tal iniciativa corrobora com o exposto no Documento Base (2007) ao se pensar que os sujeitos da EJA têm idade superior ou igual a 18 anos “com trajetória escolar descontínua, que já tenham concluído o ensino fundamental é tomar uma referência, certamente, bem próxima da realidade de vida dos sujeitos da EJA. Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral” (BRASIL, 2007, p. 45).

Em uma determinada aula, através do conteúdo que discutiu os ciclos da água, entrando no ciclo do oxigênio e no ciclo do nitrogênio, o professor definiu para a aula seguinte que os alunos construíssem um terrário para que fosse possível em suas casas observar os ciclos da água, e pediu que eles trouxessem os seguintes materiais: pedregulho e areia, terra, carvão, uma plantinha (natural) e um pote com tampa.

Nesta atividade foi possível perceber que o professor conseguiu contemplar o exposto no Documento Base (2007, p. 52), conforme já discutido no primeiro capítulo deste estudo em relação a “organização dos tempos e espaços” em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Os educandos realizaram a observação dos ciclos da água em suas residências e trouxeram os elementos de suas observações para a discussão em sala de aula.

Em outra ocasião, a aula retoma com a continuação do vídeo exibido na aula anterior “O micromundo dos artrópodes”. Neste momento, chegam o esposo e a filha de uma das educandas do Proeja, que entram na sala e também passam a assistir ao vídeo. Em minhas observações na referida disciplina, estas foram presenças constantes nas quartas-feiras, sempre vieram buscar a esposa e mãe e sempre tiveram acesso à sala de aula. Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de que, quando o professor percebia que os educandos estavam apresentando sinais de cansaço, estes eram liberados para irem ao banheiro e tomar água, como forma de recompor as energias. Para Fonseca, Oliveira e Santana (2010), a postura do professor que atua no Proeja é enfatizada enquanto sujeito do processo.

A postura do professor, o carisma e a sensibilidade de saber entender os limites de cada aluno foram evidenciados por este estudo, que observou que o aprendizado decorre mais do encontro de indivíduos e da metodologia de ensino do professor do que da disciplina propriamente dita. Melhor dizendo, foi observado que, no Proeja, além da importância de lançar conteúdo durante as aulas, observar a assimilação do conteúdo torna-se um ponto de sucesso para o objetivo do curso. (FONSECA; OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 136-138)

Em todas as aulas observadas, como sempre, o professor fez uma abordagem do conteúdo da aula anterior e apresentava o conteúdo a ser desenvolvido na presente aula. Na aula em que discutiu sobre genética, o professor parou a explicação do conteúdo e retomou desde o início para contemplar as alunas que chegaram atrasadas. Ao abordar o conteúdo da genética com ênfase na “Genética Mendeliana”, o professor falou acerca das informações genéticas e a influência dos genes dominantes e recessivos na transmissão hereditária das características de um organismo a seus filhos. Trata-se de um conteúdo complexo, mas os educandos foram realizando associações com exemplos na própria família.

Ao apresentar o conteúdo acerca da Primeira Lei de Mendel, o professor aplicou algumas atividades utilizando o Quadro de Punnet. Por se tratar de uma turma pequena, o professor chamou os educandos para resolverem a atividade no quadro, e assim conduziu a explicação do conteúdo e o esclarecimento das dúvidas deles de modo que toda a turma participasse.

Com isso, percebe-se que o professor realizou a avaliação no sentido de perceber se os educandos compreenderam o conteúdo, aproveitando para fazer as intervenções necessárias. Ao ser indagado acerca dos desafios e dificuldades vivenciados na implementação das práticas pedagógicas e demais aspectos do processo educativo, P10 explicita a relevância na elaboração de cada aula de forma a contemplar as especificidades do sujeito educando do Proeja, tornando a aula mais atrativa, significativa e procurando o envolvimento do educando com o conteúdo ministrado.

Então, desafios são muitos, é cotidiano, é diário. Então, eu tenho aula com eles na quarta-feira, no domingo eu já começo a preparar as aulas deles. Então, os desafios são grandes, com o Proeja é muito maior o desafio que com o pessoal do Ensino Médio, no caso da questão de que eles por qualquer coisa eles não vem mais. [...] Então, são desafios assim que eu me imponho, coloco isso pra mim, pra ver se as minhas aulas fluem, melhorem, procuro fazer com que eles vão ao quadro, que eles escrevam, que eles também participem. Então, às vezes tem coisas diferentes que não tem nada a ver com a aula do dia, mas eu trago pra eles, pra falar pra eles também fiquem por dentro, às vezes eles não têm muito tempo de ver as coisas que estão acontecendo no país, a gente traz alguma coisa diferente, ou mesmo dentro do assunto, mas que não tem jeito deles verificarem num livro, numa revista. (Entrevista, P10, 11/12/2017)

Certo dia, ao final de uma aula, uma educanda perguntou ao professor se o conteúdo que é desenvolvido no Proeja é o mesmo conteúdo que é trabalhado com os educandos do curso Integrado regular; se o conteúdo que é abordado com os educandos do curso integrado regular também é corrido, se a cada aula eles também veem um conteúdo

diferente. O professor explicou que assim como o Proeja, o Ensino Médio Integrado regular tem um conteúdo a cumprir. Porém, a carga-horária do Integrado regular é bem maior que a carga-horária a ser cumprida no Proeja.

Faz-se necessário ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013, p. 188) ao propor as formas de oferta e de organização do Ensino Médio, estabelecem que “no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar”. Enquanto que para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o mesmo documento ressalta a observância para as suas Diretrizes específicas, e estabelece uma carga horária mínima de 1.200 horas de educação geral.

Ao propor a articulação entre a EJA e a Educação Profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecem que,

No caso da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), há que se considerar o novo § 3º do art. 37 da LDB, o qual dispõe que a EJA deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento. Nessa articulação da EJA no nível do Ensino Médio, também devem ser cumpridas as cargas horárias mínimas previstas tanto para o curso de EJA (1.200 horas) quanto para o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional oferecida). (BRASIL, 2013, p. 238)

Especificamente para o Proeja, a observância deve ser com relação ao que estabelece ainda o Decreto N. 5.840/2006, que instituiu o Programa no âmbito federal, obedecendo a seguinte carga-horária:

[...] o curso integrado tem a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação geral, acrescidas das cargas horárias mínimas estabelecidas para os diversos cursos. No caso de habilitações com 800 ou com 1.000 horas, no entanto, pode ser incluído no total de 2.400 horas o tempo eventualmente destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar, até o limite de 400 e 200 horas, respectivamente. No caso de habilitação profissional de 1.200 horas, estas atividades devem ser necessariamente acrescidas ao mínimo de 2.400 horas. (BRASIL, 2013, p. 238)

Para o componente curricular cuja prática pedagógica foi observada, percebe-se uma diferença acentuada na carga-horária desenvolvida nos cursos do Ensino Médio Integrado regular e no Proeja ofertados no *Campus*, conforme podemos observar no Quadro 7.

**Quadro 7 - Comparativo das Matrizes Curriculares dos Cursos do Campus Várzea Grande: Ensino Médio Integrado Regular X Proeja**

Componente Curricular	Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado Regular		Matriz Curricular do Curso Técnico em Serviços de Condomínio - Proeja
	1º semestre	3º semestre	6º semestre
Biologia	102	102	68

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nos PPC's dos Cursos<sup>41</sup> do *Campus Várzea Grande*.

As indagações feitas pela educanda nos levaram a refletir acerca dos motivos presentes em tais questionamentos: a educanda estava fazendo comparação entre o conteúdo que é dado no Ensino Médio Integrado regular e no Proeja? Estava fazendo comparação da carga-horária entre as duas modalidades? Tais questionamentos poderiam indicar dificuldades de aprendizagem por parte da educanda? Diante desta constatação, por meio de um diálogo informal com a educanda, buscamos identificar suas angústias, aspirações e expectativas com relação aos questionamentos feitos ao professor. A educanda esclarece sobre a sua dificuldade em acompanhar a disciplina com a apresentação de um conteúdo a cada semana e acrescenta,

Na época em que eu estudei, o professor passava exercícios para a gente resolver, então a gente aprendia. Depois eu voltei a estudar e foi tudo muito rápido, eu fiz o Ensino Fundamental em um ano na EJA. Fiz o processo seletivo aqui no IFMT para o Ensino Médio, mas achava que nem ia ser chamada. (Registro Caderno de Campo, Educanda 2, 07/11/2017)

A situação apresentada pela educanda demonstrou a sua capacidade de autoavaliação e proporcionou ao professor um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, sendo este um dos momentos do sistema do processo de avaliação que não se resume apenas em momentos estanques com a aplicação de provas.

[...] quando se trabalha com pessoas adultas, o professor precisa reconhecer que ele possui características diferentes do aluno do ensino médio regular, como habilidades e dificuldades no mundo em que vive. Isso faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (FONSECA; OLIVEIRA SANTANA, 2010, p. 125, apud OLIVEIRA, 1999, p. 60)

Ao ser indagado acerca das facilidades encontradas no trabalho realizado junto aos educandos do Proeja, o professor P10 denota a sua percepção a respeito das especificidades do educando do Ensino Médio Integrado regular e do educando do Proeja.

<sup>41</sup> No Ensino Médio Integrado Regular – são ofertados 03 (três) cursos no Campus Várzea Grande: Curso Técnico em Desenho de Construção Civil Integrado ao Nível Médio; Curso Técnico em Edificações Integrado ao Nível Médio; Curso Técnico em Logística Integrado ao Nível Médio. E Proeja – era ofertado o Curso Técnico em Serviços de Condomínio.

Facilidades, é o interesse deles, os alunos são interessados mesmo, qualquer coisa que você coloca no quadro eles estão escrevendo, se eles estão, mesmo que não está entendendo, mas eles escrevem porque eles querem ter no caderno. E isso é uma facilidade. O aluno, se você falar ‘olha pessoal, naquela aula tal’, aí eles vão lá no caderno e tem tudo anotadinho e se você colocar uma vírgula no canto do quadro, eles colocam isso no caderno. Diferente do Ensino Médio, que eles nem abrem o caderno, se você não falar com eles, eles não abrem o caderno. Eles chegam, jogam a bolsa em cima da mesa e você está lá falando ‘pessoal já começou a aula [...]’. (Entrevista, P10, 11/12/2017)

Analisando a documentação escolar da educanda em sua pasta na Secretaria Escolar do *Campus Várzea Grande*, observamos que ela concluiu o Ensino Fundamental na Rede Estadual, sendo submetida a processo de classificação conforme Resolução CEE/MT N. 002/2009<sup>42</sup>, que define em seu artigo 65 “Classificação é o posicionamento do educando em etapa organizada sob a forma de série, ano, fase, período semestral, alternância, ciclo, período de estudo, grupo não seriado ou outra forma adotada pela escola” e ata de classificação 02/2015 anexa ao histórico escolar. Conforme já discutido no Capítulo 1, a Resolução CEE/MT N. 005/2011 que trata especificamente da oferta da Educação Básica na EJA na Rede Estadual em Mato Grosso, traz as seguintes definições:

Art. 2º - Para efeito desta Resolução considerar-se-á a seguinte nomenclatura e respectivas definições:

I. Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – oferta regular adequada de processos formativos de Educação de Jovens e Adultos;

II. Etapas – Ensino Fundamental e Ensino Médio;

III. Segmentos – partes do Ensino Fundamental: 1º Segmento, que corresponde aos anos iniciais, e o 2º segmento, que corresponde aos anos finais;

IV. Fases, disciplina, módulo, **ano e áreas do conhecimento** – distribuição do conjunto das habilidades e competências ou **capacidades** que o estudante deve desenvolver nos segmentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;

V. **Classificação** – posicionamento do estudante em qualquer **fase** do segmento e/ou da etapa, podendo dar-se por promoção, transferência ou avaliação, mediante aferição dos conhecimentos da base nacional comum;

VI. **Reclassificação** – reposicionamento do estudante para a **fase** seguinte, a qualquer momento, mediante avaliação dos conhecimentos significativos previstos da fase, conforme constar no Projeto Político Pedagógico – PPP, da Unidade Escolar; [...] (MATO GROSSO, 2011)

Diante do exposto na legislação educacional, a aluna apresentou no ato da matrícula no IFMT, seu histórico escolar com a conclusão do Ensino Fundamental, conforme o Quadro 8 exposto a seguir.

---

<sup>42</sup> RESOLUÇÃO N. 002/2009-CEE/MT. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.

**Quadro 8 - Situação da aluna no Histórico Escolar emitido pela Rede Estadual**

Estudos Realizados	Etapa	Ano	Modalidade de Ensino	Série/Ano/Fase	RF
	Ensino Fundamental	2014	EJA	1º segmento > 1º ano	Classificação
		2014	EJA	1º segmento > 2º ano	Classificação
		2014	EJA	2º segmento > 1º ano	Classificação
		2014	EJA	2º segmento > 2º ano	Classificação

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no Histórico Escolar da aluna.

Portanto, de acordo com a Resolução CEE/MT N. 005/2011, a aluna concluiu os nove anos do Ensino Fundamental em um ano, o que nos faz refletir a respeito da fala da aluna ao afirmar “[...] depois eu voltei a estudar e foi tudo muito rápido, eu fiz o Ensino Fundamental em um ano na EJA”. Alguns autores discutem acerca da construção histórica da modalidade no Brasil, marcada pela oferta de uma educação aligeirada, conforme salientam Ventura e Rummert (2011), ao afirmarem que esta modalidade não garante uma formação plena do cidadão, principalmente do sujeito trabalhador.

No Brasil, as políticas compensatórias e emergenciais, as práticas aligeiradas e de cunho assistencialista marcaram, historicamente, a construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando, como dizia o geógrafo Milton Santos (1997), a lista de “cidadanias mutiladas” construídas, na realidade, como expressões dos diferentes processos de negação de direitos – entre eles, o direito à educação – que marcam a vida da classe trabalhadora. (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 67)

Neste sentido, as autoras ainda enfatizam as práticas assumidas por muitas secretarias de educação em nosso país,

Infelizmente, a área ainda é profundamente marcada pela lógica do supletivo, como pode ser constatado ao analisarmos as proposições e práticas de grande parte das secretarias de educação do país. Essa constatação empírica revela ainda que, na maioria das vezes, os processos político-pedagógicos destinados aos jovens e adultos não se distanciam dos fazeres tradicionais da escola, deixando, por isso, de responder à realidade e características desses alunos. Verifica-se, assim, que parte expressiva das secretarias de educação pouco tem avançado no debate e na formulação de “Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos” que (re)definam a estrutura, a duração, a organização, o currículo, enfim, a identidade dos cursos da EJA, tendo em vista a proposição de um modelo pedagógico próprio no sistema de ensino, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, pode-se afirmar que é relativamente recente o reconhecimento por parte das redes públicas de ensino da necessidade de elaborar propostas político-pedagógicas voltadas especialmente para os cursos da EJA. (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 72)

Não se pode afirmar que esta é uma prática da SEDUC/MT, sendo este apenas um caso específico identificado entre os nossos alunos do Proeja oriundos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, o que requer estudo e pesquisa acerca do processo de classificação e reclassificação dos alunos desse sistema de ensino, haja vista que a maioria dos nossos alunos no Curso de Proeja vieram da Rede Estadual, o que poderá indicar as dificuldades, as necessidades e apontar um diagnóstico do perfil desses alunos e que poderá auxiliar na elaboração dos futuros Projetos Pedagógicos de Cursos.

Contudo, em pesquisa recente, Bognar (2017) salienta que tal resolução passou a alterar o funcionamento e a organização da proposta pedagógica dos CEJAs em função, principalmente, da redução da carga horária que foi se modificando, gradativamente, no interior das escolas que atendiam a proposta pedagógica.

Isso ocasionou a alteração, inclusive, da carga horária destinada ao trabalho pedagógico do educador e sua formação em serviço, com a redução da carga-horária de trabalho do educador contratado. A autora alerta para as circunstâncias em que tal resolução foi aprovada pelo CEE/MT, desconsiderando os interesses postulados pelo Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso (FPDEJA/MT).

Esta Resolução foi publicada no Diário Oficial do dia 28 de dezembro de 2011, nas páginas 31 e 32. No entanto, a organização curricular do CEJA funcionou durante o ano letivo de 2011 de acordo com essa resolução, conforme ordem da mantenedora (SEDUC), sendo publicada apenas em dezembro, após a conclusão do ano letivo, mesmo contrariando um documento de manifestação encaminhado pelo FPDEJA/MT, o qual demonstrava a insatisfação de educadores e educandos da EJA com relação à redução da carga horária para dois anos, bem como manifestação em audiência pública realizada para avaliação da minuta desta Resolução. Mesmo assim, o Conselho Estadual de Educação – CEE/MT aprova tal medida desconhecendo os interesses do FPDEJA. (BOGNAR, 2017, p. 161)

Dos nove alunos que finalizaram o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja no *Campus* Várzea Grande, oito concluíram o Ensino Fundamental na Rede Municipal e/ou Estadual em Mato Grosso. Destes, uma aluna concluiu o Ensino Fundamental através da EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano e cinco concluíram na modalidade EJA. Tal realidade nos faz refletir se os outros alunos oriundos do Ensino Fundamental na EJA também enfrentam as dificuldades de acompanhamento do conteúdo da disciplina apresentado pelo Educando 2. Se apresentam dificuldades de aprendizagem, por que não relatam para o professor?

### 3.3 A avaliação assumida pelo professor

A avaliação bimestral da disciplina consistiu na pesquisa e apresentação de seminários pelos alunos sobre temas relacionados aos conteúdos abordados no decorrer do semestre, cuja ementa proposta no PPC contemplou as seguintes abordagens: “Classificação dos seres vivos, reinos e características. Principais parasitoses. Noções de Ecologia e evolução, cadeia alimentar, níveis tróficos, evidências evolutivas e teorias evolutivas. Genética Mendeliana e padrões de herança. Parasitologia, Fisiologia e Histologia Humana. Funcionamento dos Sistemas corporais e anatomia dos tecidos” (IFMT, 2014c, p. 106).

A turma de nove alunos foi dividida em quatro grupos para a pesquisa e apresentação sobre os seguintes temas: HIV/AIDS, Dengue, Tuberculose e a Doença de Chagas. Um dos princípios que fundamentam a política do Proeja diz respeito a adoção da pesquisa como elemento fundante da formação do sujeito “por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos” (BRASIL, 2007, p. 38). Desse modo, a pesquisa no ambiente escolar tornou-se um elemento significativo na construção e apropriação do conhecimento por parte do aluno, o que requer a orientação das atividades propostas pelo professor.

Em uma das aulas, utilizando *slides*, o professor já havia exposto as orientações de apresentação do seminário, com a exigência de trabalho entregue contendo: Introdução, Objetivo, Desenvolvimento, Conclusão e Bibliografia, conforme as normas da ABNT. Com relação à postura do aluno na hora da apresentação, o professor ressaltou alguns pontos como: domínio do conteúdo pesquisado e envolvimento dos alunos com a apresentação de todo o trabalho, com avaliação da apresentação individual e em grupo.

Nesta perspectiva, ressalta-se a importância dos critérios de avaliação previamente definidos para a elaboração da avaliação proposta, sendo esta uma das características da avaliação escolar, uma vez que reflete a unidade entre os objetivos, conteúdos e os métodos utilizados. Segundo Libâneo (2013, p. 222), um “um aspecto particularmente relevante é a clareza dos objetivos, pois os alunos precisam saber para que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados”. O autor ainda complementa que a avaliação escolar deve cumprir no mínimo três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

A **função pedagógico-didática** se refere ao papel da avaliação no **cumprimento dos objetivos gerais e específicos** da educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade [...] Cumprindo sua função didática, a avaliação contribui para a assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos possibilita o **aprimoramento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognitivas**. A **função diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor** que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. [...] é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle. [...] **ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas**. A **função de controle** se refere aos **meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares**, possibilitando o diagnóstico as situações didáticas. Há um controle sistemático e contínuo que ocorre no processo de interação professor-alunos no decorrer das aulas, através de uma variedade de atividades, que permite ao professor observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimentos e habilidades e no desenvolvimento das capacidades mentais. Neste caso, não se deve quantificar os resultados. **O controle parcial e final se refere a verificações efetuadas durante o bimestre, no final do bimestre e no final do semestre ou ano, caso a escola exija o exame final**. (LIBÂNEO, 2013, p. 217-219, grifo nosso)

As funções definidas acima por Libâneo (2013) coadunam com a concepção de avaliação exposta no Documento Base (2007), na qual a avaliação deve ser desenvolvida a partir de uma perspectiva processual e contínua, abrangendo todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo de ensino-aprendizagem, “tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso.” (BRASIL, 2007, p. 53). Nesse sentido, a avaliação assume as múltiplas dimensões propostas no Documento Base (2007, p. 54), quais sejam: diagnóstica, processual, formativa e somativa.

As apresentações dos grupos demonstraram interesse e envolvimento por parte dos alunos, e pudemos constatar que os critérios definidos na avaliação proposta foram fielmente cumpridos pelos alunos e avaliados pelo professor no decorrer das apresentações, o que reforça no aluno a segurança em relação ao processo avaliativo. Esse retorno era dado pelo professor logo após o encerramento da apresentação de cada grupo, ou seja, à medida em que as apresentações se encerravam, o professor realizava um fechamento da apresentação e corrigia os equívocos cometidos, apontando os pontos importantes abordados no trabalho. Ao enfatizar a importância do trabalho com pesquisa enquanto estratégia de ensino, por propiciar um melhor aproveitamento por parte do aluno uma vez que a aprendizagem torna-se mais significativa e as aulas motivadoras, Fonseca; Oliveira; Santana (2010) salienta que,

Trabalhar com o princípio da pesquisa na sala de aula permite que o aluno percorra vários caminhos para encontrar as respostas; vários assuntos são trabalhados e inúmeros questionamentos e indagações lhe surgem nesse percurso, sendo que obstáculos o levam para as descobertas. Verificou-se, ao longo da realização deste trabalho, que a construção do currículo ocorre por meio das pesquisas. Desse modo, o aluno adquire conhecimento, desenvolve outras competências relacionadas à autonomia, a desenvoltura em público, a interpretação de dados, a organização de metas e objetivos a serem alcançados. Pode-se perceber que o aluno jovem e adulto tem uma postura séria e responsável durante a realização dos projetos. Ele se envolve inteiramente no seu desenvolvimento e isso torna a aprendizagem desse aluno mais significativa. (FONSECA; OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 139-140)

Percebeu-se que o trabalho de pesquisa realizado pelos alunos partiu da realidade vivenciada por eles, uma vez que todos os grupos trouxeram em suas apresentações exemplos advindos da própria família ou vizinho que tenha tido HIV/AIDS, Dengue, Tuberculose ou a Doença de Chagas. Dos quatro grupos que se apresentaram, três trouxeram materiais de divulgação no combate a estas doenças, distribuídos pela Secretaria Municipal de Saúde de Cuiabá, ou seja, os grupos tiveram a preocupação de visitar os Centros de Saúde do município em busca de informações a respeito do que está sendo feito em nível local no combate a estas doenças.

Por se tratar de um estudo acerca da prática pedagógica do professor que atua no Proeja, e que por isso, esperava-se que tal prática estivesse embasada nas premissas do Currículo Integrado, e desta forma, contemplasse as especificidades da Educação Básica, Educação Profissional, como também da Educação de Jovens e Adultos, encerramos o último capítulo com a citação de Lottermann (2012, p. 99) ao afirmar que “se existem poucas certezas em relação ao Currículo Integrado, uma delas é a de que ele só é possível se acompanhado por permanente atividade de formação e planejamento”, o que pôde ser constatado na construção dos três capítulos deste estudo pela inexistência de políticas de formação continuada e a ausência de práticas pedagógicas que envolvam o planejamento coletivo, tanto no IFMT quanto no *Campus Várzea Grande* enquanto parte integrante desta Instituição, sendo que estes são fatores importantes presentes no Documento Base (2007), tanto pela exigência do programa, quanto pela essência da proposta do Proeja.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UM (RE)PENSAR

Tendo em vista a questão ligada à temporalidade, faz-se necessário fecharmos o ciclo de estudos relativo ao Mestrado em Educação. Mesmo diante do fechamento de um ciclo, temos ciência de que a pesquisa apresenta muitos elementos que ainda requerem um olhar atento. Acerca disso, há elementos que certamente serão retomados, ou mesmo outros pesquisadores o farão, em outra fase de estudos.

Ao concluir esta investigação, temos como intuito tecer considerações de maneira a evidenciar os limites e as possibilidades em torno da prática pedagógica docente como elemento fundante da permanência e êxito dos educandos do Proeja no IFMT *Campus* Várzea Grande. Buscamos também mencionar as limitações e obstáculos para a concretude da pesquisa, ressaltar a percepção quanto à operacionalização do Documento Base (2007), enquanto um dos instrumentos norteadores de uma política pública para a educação na perspectiva da emancipação de jovens e adultos e, também, indicar algumas possibilidades de trabalhos futuros.

Este estudo objetivou compreender a experiência do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja do IFMT *Campus* Várzea Grande, a partir da escuta dos professores, revelando elementos que contribuíram para a permanência/não permanência dos educandos do, no sentido de compreender as tramas que envolvem a oferta desta modalidade de ensino, tão importante por se tratar da educação do trabalhador, marcado por diversas formas de adversidades impostas por suas histórias de vida.

Todavia, ao realizarmos a síntese deste estudo pretendemos apontar os fatores, que não se resumem apenas às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, e que também contribuíram para a situação final das matrículas no Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja em 2017/2, com uma evasão de 25 alunos, duas matrículas canceladas e uma solicitação de trancamento. Ao final do curso, somente nove alunos concluíram com aprovação.

Desde a sua criação, o Proeja representa a defesa pela educação integral, a partir da superação da dualidade entre cultura geral *versus* cultura técnica, ao propor a integração da Educação Básica e Educação Profissional destinada aos sujeitos considerados marginais ao sistema, conforme destaca o documento responsável por nortear as ações do programa e que

abriga todo o rol da diversidade dos sujeitos da EJA. Tal diversidade integra, além dos negros, os quilombolas, as mulheres, os indígenas, os camponeses, os ribeirinhos, os pescadores, os jovens, os idosos, os subempregados, os desempregados, e também os trabalhadores informais que se encontram à margem da sociedade brasileira, entre outros tantos trabalhadores que fazem parte da população privada de escolarização ao longo dos anos em nosso sistema educacional.

Apesar de o Programa trazer os direcionamentos necessários à sua execução, bem como definir o público a qual se destina, percebe-se que ao longo dos 12 de sua implementação, tal política pública ainda não se efetivou na prática como emanada pelo seu documento norteador, conforme constata algumas pesquisas acerca da temática, no sentido de garantir o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos educandos, muito embora outras pesquisas tenham revelado algumas conquistas relevantes em prol de um lugar de pertencimento do Proeja nos Institutos Federais.

Este estudo demonstrou que desde a sua criação, percebeu-se a fragilidade no planejamento do Projeto Pedagógico do referido Curso que culminou com a falta de formação inicial e continuada dos profissionais que nele atuaram, nos três campos que devem se integrar – Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos –, forjada no sentido pleno do termo, por esta política pública através do Decreto N. 5.840/2006.

Da mesma maneira, demonstrou a lacuna em relação à importância da gestão do IFMT, no que diz respeito à responsabilidade da Reitoria e Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) em assumir de fato o Programa na instituição, de forma a propor diretrizes que favoreçam a implantação, acompanhamento e avaliação dos cursos ofertados nos *campi*, incluindo-se uma diretoria em nível de PROEN que coordene a política de Proeja nos *Campi*.

Assim, fica evidente nas pesquisas de Mestrado e Doutorado relativas aos cursos de Proeja no IFMT, que os problemas apontados para o fracasso e a extinção desses cursos nos *campi* se relacionam às dificuldades em compreender e desenvolver a proposta emanada pelo documento que norteia o programa. A não efetivação de uma proposta educativa que contemple a integração curricular, ocasionada pela falta de formação dos profissionais que atuam com o Proeja na instituição leva os professores a perceberem que mudam de *campus*, porém, tais lacunas permanecem de um *campus* para outro dentro da instituição.

Vale destacar que, historicamente, todo processo de transformação envolve necessariamente ações e oportunidades; e (in)voluntariamente aos riscos e as oportunidades,

toda transição é perpassada por uma dimensão de continuidade e outra de novidade. A prática relativa ao Proeja no IFMT *Campus* Várzea Grande, optou por desenvolver o processo de continuidade de ações pedagógicas já experimentadas, voltadas para o Ensino Médio Integrado regular.

É perceptível que a inclusão do(s) sujeito(s) educando(s/as) trabalhador(es/as) do Proeja no ano de 2005 nos Centros Federais de Educação Tecnológica, que *a posteriori* foram transformados em Institutos Federais, mediante a Lei N. 11.892/2008, trouxe como aspecto de novidade o desafio quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas ressignificadas, que se apresentavam até então, como desconhecidas de uma instituição centenária apta a preparar/formar para o mercado de trabalho, concepção presente desde sua origem no início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no ano de 1909.

No intuito de atender às novas demandas da sociedade, em pleno processo de transformação em diversas áreas, e desenvolver uma nova concepção de formação integral, voltada também para o mundo do trabalho, a realidade passou a exigir um novo direcionamento dos rumos do IFMT, que vai desde sua constituição até sua identidade enquanto Instituição de Ensino, que passa a assumir a condição de instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, quiçá, via processos de verticalização, na perspectiva de atender ao tripé – ensino, pesquisa e extensão.

Nesta direção, faz-se necessário retomar as constatações de pesquisas relativas ao Proeja no IFMT, conforme já mencionadas neste estudo, para afirmar que em se tratando desta modalidade, os problemas são idênticos nos diferentes *campi* do IFMT, e o *Campus* Várzea Grande não se configura como exclusividade. Ou seja, o *Campus*, *locus* desta pesquisa, em especial, evidencia os mesmos traumas vivenciados nos demais *campi* do IFMT em outros municípios. Tal realidade nos leva a inferir que falta ao IFMT um projeto educativo específico para o Proeja, que ao olhar da pesquisadora se configura como tarefa da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que contemple às especificidades da oferta desta modalidade, dentro de uma perspectiva local e regional.

Além disso, cabe salientar que o estado de Mato Grosso possui uma extensão territorial continental e que agrega uma população composta de muitos migrantes vindos de outros estados do país, comunidades quilombolas, povos indígenas, o que exigiria pensar em

uma política para o Proeja que atendesse às especificidades de cada *campus* do IFMT, norteada a partir de uma política central adotada pela PROEN.

Não se trata apenas de falta de direcionamento. Muito pelo contrário. O Proeja desde sua criação, apresenta de forma ampla os direcionamentos necessários para atender às especificidades dos sujeitos pertencentes à EJA. Contudo, requer que tais diretrizes sejam ajustadas à realidade de cada comunidade escolar, de forma a considerar a realidade de vida dos atores sociais pertencentes a esta modalidade em cada região do estado de Mato Grosso.

A pesquisa evidenciou que as lacunas em relação à oferta do Proeja no *Campus* Várzea Grande residem em: critérios inadequados para a escolha do curso, elaboração do Projeto Pedagógico do Curso sem a participação dos professores do *Campus*, inexistência de um trabalho de divulgação permanente do curso, processo seletivo que se embasou em critérios que não atendem a realidade do sujeito da EJA, falta de formação inicial e continuada dos educadores para atuar no Proeja e ausência de práticas de planejamento coletivo.

Os critérios utilizados na escolha do curso ofertado se embasaram em pesquisas junto a entidades que representam os trabalhadores acerca da necessidade nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande por um tipo específico de profissional para atuar nessas duas cidades. Contudo, percebeu-se que a verificação da demanda concentrada somente a partir das informações das entidades que representam os profissionais que serão qualificados não é suficiente. Em se tratando da EJA, constatou-se que a demanda precisa partir dos sujeitos educandos trabalhadores que irão frequentar o curso, bem como da própria comunidade na qual o *Campus* Várzea Grande está inserido, como demonstraram outras pesquisas realizadas nos Institutos Federais e no IFMT – *Campus* Cáceres com a oferta do Proeja/FIC Pesca, que foi planejado para atender a uma dada realidade a partir de uma demanda específica dos sujeitos educandos.

Pudemos constatar que as experiências em EJA que buscaram integrar escolarização e formação profissional, procuraram adequar-se à realidade dos sujeitos educandos da modalidade, e como isso, buscaram minimizar as causas da evasão, organizando os cursos de acordo com as demandas, os interesses e as condições dos educandos, como vimos no decorrer dessa dissertação com a Experiência do Distrito Federal, em 1928, e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, na década de 1960.

No Capítulo 1 desta dissertação propomos uma discussão acerca da criação do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja e as justificativas expostas no referido projeto para a sua oferta, sem que houvesse um diálogo com a comunidade local na qual o *campus* está inserido, o que nos permitiu analisar em que circunstâncias tais cursos estão sendo criados nos *campi* do IFMT, o que pode suscitar futuras pesquisas dentro da Instituição.

Tão importante quanto a escolha do curso, está a **elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)** no sentido de garantir que as necessidades e as condições dos educandos da EJA sejam consideradas, haja vista que este documento é responsável por definir a ação educativa que se quer realizar, portanto, não pode ser pensada por um e realizada por outro – a sua construção deve ser coletiva, e nesse sentido, busca-se a assunção ao Programa por parte dos profissionais que nele irão atuar e da própria instituição, uma vez que espera-se que o ato de planejar perpassa e seja **do** grupo e não **para** o grupo.

Conforme explicitado neste estudo, a elaboração do PPC do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja se deu com apenas cinco profissionais do quadro efetivo do *campus*, destes, três técnicos-administrativos e apenas dois professores, revelando a fragilidade da proposta no que se refere ao planejamento coletivo. Este é um dos principais problemas enfrentados pelos novos *campi*, advindos do processo de expansão, que precisam planejar seus projetos pedagógicos antes mesmo de terem o seu quadro efetivo de profissionais formado – técnicos e docentes. Isto revela a fragilidade da concepção inicial da proposta, percebida através do distanciamento entre o que foi planejado e o que foi executado no decorrer do curso, principalmente no que diz respeito às práticas de integração expostas na Organização Curricular.

Outra etapa importante na oferta de cursos na modalidade EJA é a busca e o convencimento dos sujeitos educandos em retornar à escola, o que requer um trabalho não só de **divulgação do curso**, mas também, de dar visibilidade aos Institutos Federais enquanto instituição acessível aos sujeitos jovens e adultos da classe trabalhadora.

Em virtude disso, notamos que se faz necessário que a divulgação desses cursos seja feita através de veículos de comunicação e em locais que fazem parte do cotidiano desse sujeito. Contudo, constatou-se que o trabalho de divulgação nessa perspectiva foi feito somente no primeiro processo seletivo, em 2015/1. Ações como estas são fundamentais para que o conhecimento do curso chegue até os educandos da modalidade, pois muitos deles sequer acessam as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), e divulgar o curso

do Proeja apenas pelo *site* da instituição inviabilizaria em muito o acesso à informação a muitos possíveis educandos trabalhadores que nele poderiam se inscrever.

A forma de ingresso no curso, mediante **processo seletivo** público via edital da própria instituição, organizado pelo Departamento de Políticas de Ingresso (DPI), dificultou a seleção dos educandos no curso e o preenchimento das 30 vagas disponíveis, uma vez que se embasou em critérios que não atendem a realidade do sujeito da EJA, representando uma dificuldade para o acesso dos educandos trabalhadores da modalidade, que pode aqui ser explicitada em vários elementos: o preenchimento da inscrição via *internet*; a cobrança de taxa, dificultada pela falta de recurso financeiro e tempo para o pagamento da mesma; a prova escrita, que denota o seu caráter classificatório e que leva a exclusão. Neste caso, cabe ressaltar que o sujeito da EJA, em geral, apresenta baixa autoestima, e, conseqüentemente, pouca confiança na sua capacidade de produção, em especial, de textos escritos.

Diante de tal resultado, foi necessária a liberação de um novo edital de vagas remanescentes, que aboliu o pagamento da taxa de inscrição, bem como os critérios de seleção do candidato passou a ser através de entrevista, que levaram em consideração a renda familiar, há quanto tempo o candidato(a) estava fora da sala de aula, e a idade do candidato(a), em atendimento às reivindicações dos campi que passaram a questionar os critérios anteriores.

Contudo, no semestre seguinte, 2015/2, retoma-se a cobrança da taxa para a inscrição e nenhum candidato foi aprovado no referido edital, motivo pelo qual foi lançado um novo edital de vagas remanescentes com a isenção do pagamento da taxa de inscrição e a seleção através de entrevistas, cujos critérios foram: renda familiar (*per capita*); tempo decorrido da conclusão do Ensino Fundamental; faixa etária; questionário sociocultural; assistir à palestra de apresentação do curso, este último, tinha a finalidade dos candidatos conhecerem o curso para o qual estavam se inscrevendo. Constatamos que tanto as inscrições via *internet*, quanto a cobrança da taxa dificultaram e/ou inviabilizaram as inscrições.

Percebe-se que em todos os editais lançados, apesar de terem candidatos inscritos e com inscrições deferidas, muitos não compareceram para fazer a prova ou a entrevista. Outra situação que chamou a atenção foi o fato do candidato mesmo tendo sido aprovado no processo seletivo, não compareceu para efetivar a matrícula no curso, o que carece pesquisa acerca dos motivos de tais desistências.

Outro desafio a ser superado é a falta de **formação inicial e continuada** dos educadores para atuar no Proeja, haja vista que a pesquisa revelou a insegurança dos professores do *Campus Várzea Grande* em atuar nesta modalidade de ensino, em função da falta de formação para lidar com esse público. A inexistência de uma política de formação continuada dos professores no âmbito do IFMT gera o desconhecimento quanto à realidade de vida dos atores sociais pertencentes a EJA, como também o desconhecimento da política do Proeja e o descrito nos documentos oficiais por parte dos professores.

Espera-se que este estudo possa contribuir com novas formas do fazer pedagógico com o Proeja no sentido de se (re)pensar esta política pública não só no *Campus Várzea Grande* como nos Institutos Federais, e assim, contemplar políticas de formação continuada que atendam às necessidades dos professores que atuam na modalidade; apreensão dos princípios que norteiam o currículo integrado – Educação Básica e Educação Profissional; e principalmente uma política que atenda aos anseios, necessidades e especificidades do educando jovem e adulto trabalhador.

Constatou-se, ainda, a ausência de práticas de **planejamento coletivo**, conforme percebido na fala da maioria dos entrevistados, o que indicou a necessidade de se planejar encontros pedagógicos, seja para o planejamento coletivo ou para discutirem os problemas vivenciados nas turmas do Proeja e demais cursos ofertados pelo *Campus*, a partir da socialização das experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, sendo este um momento profícuo de formação dos professores.

Nesse sentido, ressalta-se a importância desses encontros pedagógicos para a prática pedagógica dos professores, sendo estes caracterizados também como momentos de estudo e revisão das práticas, enquanto processo permanente de construção da identidade profissional docente. O planejamento coletivo busca a superação de um currículo fragmentado, sendo esta uma das finalidades dos cursos técnicos integrados na modalidade Proeja, que perpassa pela integração entre a Educação Básica e Educação Profissional que contemple a formação integral do educando.

Dentre as muitas constatações da pesquisa, é possível afirmar que a escola se caracteriza como um espaço que abriga muitas possibilidades em função da condição de organismo vivo da sociedade e pelo inacabamento do humano, um ser perpassado por contradições e ambiguidades, o que nos leva a inferir ser a educação da mesma forma, pelo fato de se desenvolver mediante aspectos positivos e negativos, questões que as práticas

educativas desenvolvidas no âmbito do Proeja no IFMT *Campus* Várzea Grande não estão imunes.

A prática pedagógica observada nos trouxe elementos para pensar a respeito de todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento do processo educativo na dimensão sistemática, com foco na educação do trabalhador para o mundo do trabalho: um educando trabalhador, que tem responsabilidades com o próprio sustento e de familiares; ao propiciar a aprendizagem e a retomada dos conhecimentos quando os educandos não puderam estar presentes ou não apreenderam aquele conteúdo; compreendendo as especificidades destes sujeitos da modalidade – desde a questão visual, ao organizar o material didático pedagógico; considerar os ritmos e níveis de aprendizagem diferenciados; a baixa autoestima dos educandos; a abertura ao diálogo e à escuta aos alunos; a articulação dos conhecimentos técnico-científicos com os cotidianos, dando sentido e significado aos conhecimentos trabalhados.

Todavia, muito ainda há que ser feito. Inexiste um projeto educativo coerente com as reais necessidades e realidades dos sujeitos pertencentes à EJA no IFMT *Campus* Várzea Grande e também no IFMT como um todo, o que nos leva a crer que é desconfortável caminhar no escuro, acostumar-se à ausência de certezas. Mas, pelo exemplo das práticas educativas desenvolvidas pelo professor P10, pode-se ver que as incertezas não paralisam a ação docente, a luta pela inclusão, pela construção de espaços mais igualitários de reconhecimento e de garantia de direitos, e, por fim, a certeza da possibilidade que pode ser concretizada mediante ações ressignificadas de educação para o trabalhador.

## REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, J. M. **Os processos de acesso e permanência nos cursos Proeja do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades.** 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Rio de Janeiro, 2017.
- ALVES, M. F.; COSTA, C. B. A formação continuada dos docentes do Proeja/FIC/Pronatec na Rede Municipal de Goiânia: os desafios do fazer coletivo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 181-201, jan./abr., 2014.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.** 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMORIM, R. F. **A formação do trabalhador no Proeja:** [manuscrito] entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <[http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@\\_0\\_MiguelArroyo.pdf](http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- BITTENCOURT, N. F. B. **O Significado da Formação e Inserção no Mundo do Trabalho para os Jovens do Proeja.** 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- BOFF, L. A. **As políticas públicas de educação de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos.** 2002. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.
- BOGNAR, I. **O Percorso Formativo de Educadores de Jovens e Adultos em Colíder/MT (1982 a 2009).** 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de

Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.

BRANDÃO, C. R. Os professores leigos. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 32, p. 13-15, out./dez., 1986.

BRASIL. **Decreto N. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

\_\_\_\_\_. MEC. **LDB - Lei N. 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão N. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais N. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo N. 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. **LDB - Lei N. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB N. 11**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)>. Acesso em: 18/05/2016>. Acesso em: 18 maio 2016.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB N. 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto N. 5.154, de 23 de junho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 18/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto N. 5.478, de 24 de junho de 2005**, que institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC N. 2.080, de 13 de junho de 2005**, que estabelece no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA.

\_\_\_\_\_. **Lei N. 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei N. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm)>. Acesso em: 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto N. 5.840 de 13 de julho de 2006**, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MEC, SETEC. **Documento Base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria N. 993 de 07 de outubro de 2013**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento dos campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASSEB, R. F. G. B. **O Proeja na visão dos professores da educação profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/Instituto Federal de**

**Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – CEFET – MT/ IFMT.** 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, MT, 2009.

CASTRO, M. A. D. R. O PROEJA no IFG - Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas. XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED. **Anais...** 2014, Goiânia. XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro Oeste: contradições e desafios para a transformação social, 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, M. N. (Org.); FRIGOTTO, G. (Org.); CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSELHO Internacional para a Educação de Pessoas Adultas. ICAE, 2009.

CORDEIRO, M. H.; DONADUZZI, A.; SCHLINDWEIN, S. M. Representação social do bom aluno: implicações éticas na educação. In: PLONER, K. S., et al. (Org.) **Ética e paradigmas na psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 152-162. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854-13.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000a, p. 89-107.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flocos, 2000b.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-464, julho, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; CÂMARA BASTOS, M. H. (Org.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil, vol III: século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. **Conferência Internacional sobre a educação de adultos**, 1997. Hamburgo, Alemanha. Brasília, SESI/UNESCO, 1999.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <[http://www.fernandozaidan.com.br/pitagoras/occ\\_eti\\_t1/Material%20apoio/Entrevistas%20qualitativas.pdf](http://www.fernandozaidan.com.br/pitagoras/occ_eti_t1/Material%20apoio/Entrevistas%20qualitativas.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2016.

FONSECA, C. A.; OLIVEIRA, J. de F. A. C.; SANTANA, L. E. A busca de uma aprendizagem significativa para alunos do Proeja: estratégias adotadas no curso Técnico em Agroindústria do IF Goiano *campus* Morrinhos. 2010. In: MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F de (Org.). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral do trabalhador. **1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem**, 2005. Disponível em: <[http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/\\_pdf/caderno\\_conferencia.pdf](http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/_pdf/caderno_conferencia.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo [1989- 1991]. In: FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 11-17.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler: (1961-1964) uma escola democrática**. 3. ed. Natal: Palumbo, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire & Movimentos Sociais Contemporâneos**. s.d. Disponível em:

<[http://www.dhnet.org.br/moacyr/a\\_pdf/moacyr\\_educ\\_popular\\_paulo\\_freire\\_movimentos.pdf](http://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/moacyr_educ_popular_paulo_freire_movimentos.pdf)>. Acesso em 02 abr. 2017.

GOUVEIA, K. R. **Política educacional do Proeja**: implicações na prática pedagógica. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, 2000, mai./jun./jul./ago., 2000, n. 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

HENRIQUE, A. L. S.; SILVA, J. M. N.; BARACHO, M. G. Práticas pedagógicas de integração no Proeja-IFRN: o que pensam professores e estudantes. **Revista Inter Ação**, [s.l.], v. 36, n. 2, p. 451-468, dez., 2011. Disponível em: <<https://h200137217135.ufg.br/interacao/article/view/16717/10707>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

IFMT. **Resolução N. 1, de 1º de setembro de 2009**, que institui o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Cuiabá/MT: IFMT, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT – 2014/2018**. Cuiabá/MT: IFMT, 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do IFMT**. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Organização Didática do IFMT**. Cuiabá/MT: IFMT, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de condomínio – Proeja**. Várzea Grande/MT: IFMT, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa N. 01/2015**. Regulamenta, no âmbito do Campus Várzea Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, a distribuição dos encargos didáticos de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional a comporem os Planos de Trabalho Docente. Várzea Grande, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

JESUS, K. P. C. de. **Pescadores em Processo de Alfabetização no Proeja FIC: Representações Sociais das Transformações na Vida e no Trabalho a partir do Contato com a Educação Formal**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Seropédica, Rio de Janeiro, 2013.

KUNZE, N. C. **A escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942-1968)**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo: USP, 2011.

LACERDA, C. V.; AMORIM, R. F. A. **O estado da arte das pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* sobre o Proeja (2007-2014)**. Goiânia, 2014.

LEMME, P. **Memórias de um educador: Vida de Família, Formação profissional, Opção Política**. 2. ed. – Brasília: INEP, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, E. R. **Proeja FIC Pesca: a experiência da formação profissional integrada ao Ensino Fundamental pela ótica dos estudantes pescadores e demais trabalhadores**. 2016. 173 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres, 2016.

LIMA FILHO, D. L. O Proeja em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 109-127, 2010.

LIRA, C. A. A. L. **Formação continuada de professores para o PROEJA**: a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

LOTTERMANN, O. **O currículo integrado na educação de jovens e adultos**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Pedagogia, Ijuí, RS, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.** [online]. 2011, v. 32, n. 116, p. 689-704.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F.; FERREIRA DE OLIVEIRA, J. Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional - saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 3, set./dez., 2008, p. 411-424. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117076004>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATO GROSSO. CEE/MT. **Resolução N. 177/02 – CEE/MT**, de 26 de junho de 2002. Dispõe sobre a aprovação do Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educacionais/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos/Publica%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%B5es/Resol>>

u%C3%A7%C3%A3o%20177-02%20-%20aprova%20Proeja.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. CEE/MT. **Resolução N. 384/04 – CEE/MT**, de 23 de dezembro de 2004. Dispõe sobre as normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.sinepe-mt.org.br/bataru/pdf-resolucoes/resolucao-384-04.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Decreto N. 1.123/08- CEE/MT. Determina a criação dos Centros de EJA**. Cuiabá: D.O.E., 28/01/2008.

MORAIS, C. A. **Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do PROEJA** [manuscrito]. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Goiânia, 2015.

MOURA, D. H. O PROEJA e a rede federal de educação tecnológica. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o Futuro. **Boletim 16**, set. 2006.

\_\_\_\_\_. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. Reunião anual da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007, Caxambú. Trabalhos – GT 9 – Trabalho e Educação. **Anais...** Caxambú, MG: Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.Anped.org.br/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, v. 22, n. 82. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nov. 2009, p. 91-108.

MOURA, J. B. **Fórum de EJA Mato Grosso: caminhos iniciais, lutas e conquistas**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

NATAL Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. **Cultura popular e pé no chão**. Natal, 1963a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. **Livro de leitura “De pé no chão também se aprende a ler”**. Natal, 1963.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. **O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores**. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0143.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G.; FERREIRA, M. J. R. A experiência do Proeja: a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no programa do IFES - *Campus* Vitória. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 2, 2013, p. 01-29.

PAIVA, J.; MACHADO, M.; IRELAND, T. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii: FAPERJ, 2009.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

RAMOS, E. E. L. **Propondo práticas e desafiando certezas: um estudo em turma do PROEJA numa perspectiva de educação matemática crítica**. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, SC, 2011.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, M. N. (Org.); FRIGOTTO, G. (Org.); CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. s.d. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

RELATÓRIO Seminário de pesquisa: **Desafios da integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional**. Goiânia, GO, 06 e 07/03/2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/dialogosproejarelatorio.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

ROCHA, W. M. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Educação**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2011.

RODRIGUES, M. E. C. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. 2000. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, GO, 2000.

RODRIGUES, M. E. C.; VITORETTE, J. M. B. Proeja dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás: Práticas pedagógicas e formação continuada de professores. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 253-282, jan./jun., 2014.

RODRIGUES, M. E. C.; COSTA, C. B. **Eixo Temático**. Goiânia, 2013. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/eixotematico\\_discussaometodologic.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/eixotematico_discussaometodologic.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACHUK, M. I.; ARAÚJO, R. R. Os Sentidos do Trabalho e suas Implicações na Formação dos Indivíduos Inseridos nas Organizações Contemporâneas. **Revista de Gestão**, USP, v. 14, n. 1, p. 53-66, 2007.

SANTOS, A. C. C. **O Ensino no Proeja como Estratégia de Cidadania e Inclusão Profissional**. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2013.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Fiocruz, 1989.

SCOPEL, E. G. **A Educação Popular nas experiências e práticas de integração curricular no Proeja do Ifes**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

SILVA, M. I. **“Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda”**: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, J. A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

SILVA, F. V. **A prática docente e a pesquisa no curso técnico em agroindústria – Proeja no IFMA – Campus Codó.** 2012. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, S. S. **Compreensões sobre formação docente no âmbito do Proeja: do discurso estratégico ao discurso comunicativo.** 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014.

SOUZA JUNIOR, M. R. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil.** 2012. 205 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

STERING, S. M. S. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades.** 2015. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VÁRZEA GRANDE. **Lei N. 4.102/2015 de 08 de outubro de 2015.** Dispões sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação do município de Várzea Grande, para o decênio 2015-2015 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.varzeagrande.mt.gov.br/storage/Arquivos/21431245b2dd97436cdae4cbe31bc8af.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relação dos bairros organizados por região.** Disponível em: <<http://www.varzeagrande.mt.gov.br/storage/Arquivos/3.0anexo2.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VENTURA, J. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores:** a Subalternidade Reiterada. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. A EJA a os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun., 2012.

VENTURA, J.; RUMMERT. T. S. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, J. S.; SALES, S. R. (Org.). **Educação de jovens e adultos:** políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, p. 67-85.

VISQUETTI, C. A. **Contribuições da Política de Assistência Estudantil na permanência/não permanência dos educandos do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande.** 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2018.

VITORETTE, J. M. B. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado.** [manuscrito]. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.