UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE
MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE

Thatiane de Souza Medeiros Monteiro

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFFLUMINESE PARA A PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS DO PROEJA DO *CAMPUS* CAMPOS GUARUS

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
Outubro de 2020

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE
MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE

Thatiane de Souza Medeiros Monteiro

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFFLUMINESE PARA A PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS DO PROEJA DO *CAMPUS* CAMPOS GUARUS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão da Cidade da Universidade Candido Mendes – Campos dos Goytacazes/RJ, para obtenção do título de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES.

Orientador: Prof. Valdir Júnio dos Santos, D.Sc

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
OUTUBRO DE 2020

Catalogação na Fonte

Preparada pela Biblioteca da **UCAM – CAMPOS** **017/2021**

Monteiro, Thatiane de Souza Medeiros.

Contribuições do programa de assistência estudantil do IFFluminense para a permanência dos educandos no PROEJA do campus Campos Guarus. / Thatiane de Souza Medeiros Monteiro – 2020.
118 f.

Orientador(a): Valdir Júnio dos Santos.

Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade – Universidade Candido Mendes – Campos. Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.
Referências: f. 103-110.

1. Educação básica. 2. PROEJA. 3. IFFluminense. 4. Campos dos Gouytacazes, RJ. I. Santos, Valdir Júnio dos Santos, orient. II. Universidade Candido Mendes – Campos. III. Título.

CDU – 37.018 (815.3)

Bibliotecária Responsável: Flávia Mastrogirolamo CRB 7ª-6723

THATIANE DE SOUZA MEDEIROS MONTEIRO

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFFLUMINESE PARA A PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS DO PROEJA DO *CAMPUS* CAMPOS GUARUS

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades da Universidade Candido Mendes – Campos dos Goytacazes/RJ, para obtenção do título de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES.

APROVADA EM: 19/10/2020.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Valdir Junio dos Santos - Orientador
UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Paula Serpa Nogueira de Arruda
UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES

_____

Prof.ª Dr.ª Munich Ribeiro de Oliveira Lopes
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

Outubro de 2020

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e depois à minha família: ao meu marido Robson; às minhas filhas, Dhyeniffer e Maria Júlia; à minha mãe Vânia Lúcia; ao meu pai Norberto (in memoriam), e às minhas tias, Neide, Nenete e Rosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me conduz e me fortalece em todos os momentos.

Ao meu marido, Robson dos Santos Rosa, agradeço pelo suporte, pelo amparo, pelo incentivo, pelo amor, carinho e cuidado que me possibilitaram a dedicação de tempo aos estudos.

Às minhas filhas, Dhyeniffer e Maria Júlia, por compreenderem as minhas ausências.

À minha mãe, Vânia Lúcia de Souza Medeiros, por sempre apoiar meus projetos.

Às minhas tias, Neide, Nenete e Rosa por terem cuidado da minha filha Maria Júlia com tanto amor e cuidado para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Ao meu orientador, Valdir Junio dos Santos, pela seriedade, compromisso, compreensão, generosidade e pelo acolhimento durante o curso.

Ao Instituto Federal Fluminense, instituição que muito me orgulha, agradeço por sempre contribuir para meu desenvolvimento profissional.

“Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim
Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor
Do que ficou, vou me lembrar
E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou
Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar
Vou persistir, continuar a esperar e crer
E mesmo quando a visão se turva e o coração só chora
Mas na alma, há certeza da vitória...
Eu vou sofrendo, mas seguindo enquanto tantos não entendem
Vou cantando minha história, profetizando
Que eu posso, tudo posso... em Jesus!”

(CELINA BORGES)

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, numa perspectiva de problematizar as ações de Assistência Estudantil, visando à permanência escolar dos estudantes que participam do referido programa, tendo como marco a Resolução Nº 39/2016, que aprovou o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense. O objetivo geral é investigar, compreender e analisar as contribuições que o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense tem no processo de permanência dos educandos do PROEJA, tendo o IFFluminense *Campus* Campos Guarus, como *lócus* da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo em que foram realizadas revisão bibliográfica e discussão teórica envolvendo conceitos de política social, direito à educação e desigualdade social. Foi realizada também uma pesquisa documental sobre a Política Educacional e Assistência Estudantil; e questionários foram aplicados aos estudantes da modalidade PROEJA dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletrônica e em Meio Ambiente, que concluíram os referidos cursos no ano letivo de 2019. Os jovens e adultos conseguem acessar os cursos da modalidade PROEJA no *Campus* Campos Guarus, porém os resultados apresentados sinalizam para uma urgência de reavaliação dos procedimentos e ações da Instituição, no sentido de fortalecer a permanência escolar dos estudantes do PROEJA. Os estudantes que ingressam e permanecem nos cursos apresentam características heterogêneas e diversificadas e se movem almejando melhores condições profissionais e financeiras e consequentemente melhores condições de vida. A consolidação da Assistência Estudantil é um fator decisivo para a efetivação do direito dos jovens e adultos à educação, sendo uma das dimensões para ações de intervenção que promovem a permanência escolar. Os resultados obtidos pela pesquisa reforçam que para que aconteça uma permanência escolar qualificada para os estudantes do PROEJA é necessária uma gestão pedagógica do processo ensino-aprendizagem eficiente, como também uma execução eficaz da Política de Assistência Estudantil.

Palavras-chave: Direito à Educação. PROEJA. Permanência Escolar. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

This study has as object of analysis the National Professional Integration Education Program with Basic Education in Adult and Youth Education Mode (PROEJA) with a view to problematizing the Student Assistance Actions, aiming at the school permanence of the students who participate in the referred program, having as a landmark Resolution Nº. 39/2016, which approved the Student Assistance Program of the Fluminense Federal Institute of Education, Science and Technology. The overall objective is to investigate, understand and analyze the contributions that the Student Assistance Program of the Fluminense Federal Institute of Education, Science and Technology has in the process of permanence of PROEJA students, with the Fluminense Federal Institute of Education, Science and Technology *Campus* Campos Guarus (IFFluminense), as the locus of the research This is therefore a quantitative-qualitative research in which bibliographic review and theoretical discussion involving concepts of social policy, right to education and social inequality were carried out. A documentary research on Educational Policy and Student Assistance was also carried out; and questionnaires were applied to students of PROEJA technical courses in Electronics and Environmental Technician, who completed the referred courses in the academic year of 2019. Young people and adults can access the PROEJA modality courses at *Campus* Campos Guarus, however the results presented signal an urgent need for reassessment of the procedures and actions adopted by the institution, in order to strengthen the school permanence of PROEJA students. Students who enter and remain in the courses have heterogeneous and diversified characteristics and move around aiming for better professional and financial conditions and consequently better living conditions. The consolidation of Student Assistance is a decisive factor for the realization of the right of young people and adults to education, being one of the dimensions for intervention actions that promote school permanence. The results obtained by the research reinforce that for a qualified school permanence to happen to PROEJA students, it is necessary an efficient pedagogical management of the teaching-learning process, as well as an effective execution of the Student Assistance Policy.

Keywords: Right to Education. PROEJA. School Permanence. Student Assistance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivos das Metas 8, 9 e 10 42
Tabela 2 – Resultados da pesquisa de Marcelo Neri (2009, p. 34) - Motivos de Evasão para jovens de 15 a 17 anos, fora da escola, no Brasil 58
Tabela 3 – Resultados do survey na EJA / SMEC - Motivos de Evasão para jovens e adultos acima de 15 anos, alunos de EJA em Campos dos Goytacazes - RJ 58
Tabela 4 – Assistência Estudantil mencionada nas metas 10 e 11 70
Tabela 5 – Distribuição percentual por gênero, segundo número de filhos 81
Tabela 6 – Comparativo entre o número de estudantes ingressantes x número de estudantes que concluíram os cursos 84
Tabela 7 – Categorias de número de respondentes para os fatores "Dificuldade de conciliar trabalho e estudo e Dificuldades financeiras" por quem respondeu raramente, às vezes ou quase sempre à pergunta "Com que frequência você pensava em desistir do seu curso?" 86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual por curso, segundo o gênero 77
Gráfico 2 – Distribuição percentual por curso, segundo faixa etária 78
Gráfico 3 – Distribuição percentual por curso, segundo cor/raça 79
Gráfico 4 – Distribuição percentual por cor/raça – IBGE x PROEJA 80
Gráfico 5 – Distribuição percentual por estado civil 80
Gráfico 6 – Distribuição percentual por gênero, segundo situação de trabalho 82
Gráfico 7 – Distribuição percentual por renda 83
Gráfico 8 – Categorias de respostas à pergunta "Por qual motivo você se matriculou no curso do PROEJA?" 85
Gráfico 9 – Categorias de respostas à pergunta "Com que frequência você pensava em desistir do seu curso?" 87
Gráfico 10 – Categorias de respostas para os fatores elencados por quem respondeu raramente, às vezes ou quase sempre à pergunta "Com que frequência você pensava em desistir do seu curso?" 88
Gráfico 11 – Categorias de respostas à pergunta "Enfrentou dificuldades para permanecer na escola?" 89
Gráfico 12 – Categorias de respostas à pergunta "Qual foi o principal fator relacionado ao curso e/ou a instituição que favoreceu a sua permanência na escola?" 89
Gráfico 13 – Categorias de respostas à pergunta "Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, marque o fator que mais favoreceu a sua permanência na escola" 90
Gráfico 14 – Categorias de respostas à pergunta "Como era a sua relação com: Colegas, Professores, Coordenador, Servidores Técnico-Administrativos e Funcionários Terceirizados?" 91
Gráfico 15 – Categorias de respostas à pergunta "Você gostou de estudar no IFFluminense Campus Campos Guarus e se sentiu pertencente à comunidade escolar?" 92
Gráfico 16 – Categorias de respostas à pergunta "Você conseguia participar das atividades promovidas pela escola?" 92
Gráfico 17 – Categorias de respostas à pergunta "Qual benefício de Assistência Estudantil você já recebeu?" 95

Gráfico 18 – Categorias de respostas à pergunta “Você alguma vez teve atendimento Psicológico / atendimento da Nutricionista / atendimento da Assistente Social / apoio Pedagógico?” 96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões para ações de intervenção 64
Figura 2 – Comparativo das taxas de evasão entre as modalidades e tipos de oferta de cursos técnicos 65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSUP	Conselho Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos EJA
FASIFF	Fórum de Assistentes Sociais do IFF
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFFluminense	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**
1 A HISTÓRIA DO PROEJA **23**
1.1 PENSANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO 23
1.2 UM RECORTE DA ATUAL REALIDADE BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO 28
1.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 32
1.4 A PROPOSTA DO PROEJA 44
2 PERMANÊNCIA ESCOLAR: DEBATE SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL **52**
2.1 OS SENTIDOS DA PERMANÊNCIA E O DIREITO DE PERMANECER 52
2.2 PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE 62
2.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL 66
2.3.1 Assitência Estudantil no Instituto Federal Fluminense **71**
3 RESULTADOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA MODALIDADE PROEJA DO IFFLUMINENSE *CAMPUS* CAMPOS GUARUS 75
3.1 O *LÓCUS* DA PESQUISA 75
3.2 CATEGORIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS 76
3.2.1 Caracterização dos formandos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletrônica na modalidade PROEJA e em Meio Ambiente na modalidade PROEJA, na modalidade presencial do IFFluminense *Campus* Campos Guarus **76**
3.3.2 Análise das principais categorias do questionário **83**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **100**
REFERÊNCIAS **103**
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO **111**

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, numa perspectiva de problematizar as ações de Assistência Estudantil, visando à permanência escolar dos estudantes que participam do referido programa, tendo como marco a Resolução Nº 39/2016, que aprovou o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense.

Como educadora, após atuar como docente na Educação de Jovens e Adultos - EJA na Rede Estadual de Educação, passei[1] a ter interesse em aprofundar o entendimento sobre essa modalidade de Ensino, o que me inquietou no sentido da investigação e me fez perceber a relevância de estudar esse segmento educacional. Ao ingressar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFFluminense *Campus* Campos Guarus, em 2010, conheci o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, criado no ano de 2005, o que foi inevitavelmente apaixonante, porque visualizei naquele momento uma política pública que tinha a possibilidade de levar esperança aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada. Conheci um programa que emergiu da necessidade de atendimento a um contingente representativo de jovens e adultos acima de 18 anos que não possuíam escolaridade básica. Um programa que atendia aqueles que foram excluídos do sistema educacional ou não tiveram acesso na idade denominada regular e que foi criado numa perspectiva de minimizar as desigualdades sociais e fortalecer a cidadania. Além disso, o PROEJA possibilitava os estudantes participarem de um projeto que visava a uma escola vinculada ao mundo do trabalho, o que era um diferencial, numa perspectiva democrática, de justiça social, extremamente capaz de ofertar uma educação pública de qualidade e inclusiva. O *Campus* Campos Guarus possui dois cursos integrados ao Ensino Médio na modalidade PROEJA: Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente.

---

[1] Em alguns momentos da introdução, o enunciador será designado em 1ª pessoa, ao relatar os momentos vivenciados pela pesquisadora, momentos estes que proporcionaram um processo de transformação na mesma.

A experiência adquirida junto aos estudantes do PROEJA, professores que atuavam nesta modalidade de ensino e junto também aos gestores, me fez perceber que era necessário debater sobre esse programa, cujo alunos possuíam inúmeras especificidades.

Observei o alto índice de evasão e as extremas dificuldades de aprendizagem dos estudantes provenientes, em tese, das defasagens de aprendizagem e do tempo fora da escola. A partir disso, despertou-me o desejo de conhecer melhor essa política através da construção de uma pesquisa científica.

O tema da investigação delimitado e escolhido foi "A atuação da Política de Assistência Estudantil na permanência dos estudantes da Educação de Jovens de Adultos". O objeto de estudo foi: a relação da Política de Assistência Estudantil com a permanência dos educandos do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A motivação da escolha do tema/objeto para pesquisa foi a minha experiência profissional. Esta experiência me possibilitou conviver com as questões relacionadas ao PROEJA, como também, relacionadas à Assistência Estudantil, o que despertou em mim uma "paixão" ainda maior por essas temáticas. No IFFluminense *Campus* Campos Guarus, era docente e atuava como professora de Inglês. Como professora atuei durante muito tempo no PROEJA e também lecionando tinha contato com a equipe da Coordenação de Assistência Estudantil – CAE quando precisava tratar de algumas questões relacionadas aos discentes. Quando atuei como Chefe de Gabinete, no período de 2015 a 2017, participei, de forma indireta, de questões relacionadas ao PROEJA e à Assistência Estudantil. Mas na verdade, foi minha atuação nas Coordenações que me trouxe maior experiência. Fui coordenadora do PROEJA no período de 2012 a 2014 e coordenadora de Assistência Estudantil no período de 2017 a 2018. Atuei também como Coordenadora do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente Regular. Atualmente continuo atuando como docente e na gestão atuo como Diretora Geral do *Campus* Campos Guarus. No percurso investigativo, encarei o desafio acadêmico de realizar uma pesquisa científica no local onde atuava profissionalmente, lecionando e exercendo cargo de gestão.

A escolha do tema/objeto em questão foi muito relevante. A permanência na escola é sempre alvo de discussões para mobilizar ações que efetivamente garantam este direito aos estudantes. Para o público dos cursos PROEJA, é de extrema importância conhecer os fatores determinantes da permanência escolar. Os estudantes do PROEJA desejam concretizar suas expectativas, mas para eles o retorno à escola é um desafio. Desta forma, garantir a estes

estudantes o direito à permanência é essencial, principalmente porque, a permanência deles na escola é repleta de sentidos e sentimentos, tais como: sonhos, angústias esperanças; que no processo escolar vão se transformando, se consolidando e interferindo de forma direta ou indireta no convívio escolar dos mesmos e consequentemente na "oportunidade" deles permanecerem estudando. A Assistência Estudantil é um suporte para esta permanência.

Muitas indagações guiaram a pesquisa. Após muita investigação e reflexão, surgiu a **pergunta-problema**: o Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense tem contribuído para a permanência dos estudantes do PROEJA do *Campus* Campos Guarus? A pesquisa buscou responder esta pergunta. Pesquisar sobre "Assistência Estudantil – PROEJA - Permanência Escolar" contribuiu muito para construção de proposições para a vida acadêmica dos estudantes do PROEJA.

No Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019, aprovado pela Resolução N.º 23, de 06 de outubro de 2017, as ações e estratégias centraram-se no "que", "como" e em que "condições" se aprendia na permanência, desta forma, não considerando somente o abandono ou a evasão. O plano forneceu informações importantes, teve um caráter estratégico de intervenção e monitoramento e buscou a participação e o comprometimento da comunidade escolar. O referido plano almejava o fortalecimento do acesso e da permanência e êxito, através de políticas estruturantes institucionais. A permanente construção de políticas educacionais é extremamente importante para que se possa promover uma inclusão social pela educação.

A respeito da permanência escolar dos estudantes do PROEJA pretendeu-se traçar o perfil dos formandos que ingressaram e permaneceram nos cursos até a integralização dos mesmos. De acordo com a Resolução Nº 039/2016 do IFFluminense, o Programa de Assistência Estudantil deve promover o acesso e a permanência dos estudantes com vistas à inclusão social e democratização do ensino, como também proporcionar aos estudantes condições necessárias para a permanência com pleno desempenho acadêmico na Instituição. O referido programa possui princípios e diretrizes que norteiam ações para democratização do acesso e da permanência dos estudantes na educação pública federal, com o intuito de mitigar os efeitos das desigualdades sociais e regionais para que a permanência dos estudantes seja favorecida, até que os mesmos concluam seus respectivos cursos.

Em relação aos critérios para se definir os discentes que são público-prioritário das ações de assistência estudantil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES estabelece em seu Art. 5º os "estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com

renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior". Observou-se que os estudantes do PROEJA eram um público defendido como demanda potencial para Assistência Estudantil. Em sua maioria estavam inseridos no perfil de renda *per capita* definido no PNAES.

Diante do exposto, a pesquisa se propôs a diagnosticar se o Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense efetivamente contribuía para a permanência dos educandos do PROEJA do *Campus* Campos Guarus. Foi investigado se o referido programa contribuía para viabilizar condições de permanência dos estudantes em questão na educação pública federal, por meio dos repasses de bolsas e auxílios financeiros, acolhida dos sujeitos e acompanhamento da trajetória escolar dos mesmos. Pretendeu-se também compreender os possíveis impactos causados na permanência dos estudantes. Há uma percepção do senso comum de que a Coordenação de Assistência Estudantil realiza trabalho assistencial relativo ao pagamento de bolsas e auxílios somente, contudo, existe a necessidade de se compreender que os profissionais deste setor têm como base ações *com* e *nas* múltiplas expressões da questão social. A equipe da Coordenação supracitada realiza ações intersetoriais e multidisciplinares que não se restringem ao segmento estudantil nem a abordagens individuais, pois inclui ações com toda comunidade escolar a fim de realizar diagnóstico de diversos fatores que possam refletir de forma direta/indireta na relação estudante-família-escola; bem como intervir na perspectiva de emancipação dos sujeitos. É importante ressaltar que ao se analisar os efeitos da Assistência Estudantil na permanência do educando, foram levados também em consideração os fatores que influenciaram na permanência do estudante na escola, tais como: fatores externos ao estudante, fatores pessoais e o nível de integração acadêmica e social na escola.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é investigar, compreender e analisar as contribuições que o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense tem no processo de permanência dos educandos do PROEJA, tendo o IFFluminense *Campus* Campos Guarus como *lócus* da pesquisa.

Desta forma, como objetivos específicos, buscou–se realizar um estudo longitudinal sobre permanência nos cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrônica e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente na modalidade PROEJA do IFFluminense *Campus* Campos Guarus; caracterizar, a partir dos dados disponíveis no sistema acadêmico e solicitados à Coordenação de Registro Acadêmico do *Campus* Campos Guarus, como também, através da análise dos questionários aplicados, os estudantes que permaneceram nos

cursos, concluindo-os no ano letivo de 2019; realizar levantamento de um breve perfil socioeconômico destes estudantes; categorizar os dados coletados com base em agregação de respostas (dados qualitativos) e no levantamento de variáveis (dados quantitativos), utilizando a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo; e investigar os efeitos da Assistência Estudantil na permanência dos estudantes supracitados ao longo do triênio (2017-2019), considerando as limitações da mesma.

Cabe destacar que os objetivos supracitados centram-se na análise dos efeitos que as ações da Assistência Estudantil ocasionaram na trajetória acadêmica dos formandos dos cursos PROEJA (Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrônica e Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente), visando à permanência e êxito dos mesmos, no âmbito do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Guarus.

A metodologia utilizada para coleta de dados foi adaptada para atender os objetivos da pesquisa neste momento de distanciamento social, devido à Pandemia de Covid-19 (Novo Coronavírus), seguindo orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e dos órgãos federais.

A pesquisa teve como marco a Resolução Nº 39/2016, que aprovou o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense. Esse programa possui modalidades de bolsas e auxílios com critérios socioeconômicos e modalidades e auxílio de desenvolvimento artístico, esportivo, técnico-científico, de pesquisa e de extensão. Os dados apresentados pela pesquisa atendem o recorte temporal de 3 anos (2017-2019) em um total de 6 semestres letivos.

Foram utilizados como sujeitos de pesquisa os formandos que permaneceram nos cursos em questão, concluindo-os. Cabe destacar que todos os formandos pesquisados concluíram o curso, ou seja, todos tiveram a integralização dos seus respectivos cursos no ano letivo de 2019. A colação de grau, formatura, destes formandos aconteceu no dia 24 de setembro de 2020, de forma virtual, sendo transmitida pela Rádio IFF Educativa do *Campus* Campos Guarus. O atraso para realização da colação de grau supramencionada foi devido à Pandemia de Covid-19. Ao todo, foram 16 estudantes formandos, a saber: 6 do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrônica PROEJA e 10 do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente PROEJA. Cabe destacar que não participaram da pesquisa, os formandos que tiveram a colação de grau antecipada.

Em relação ao ingresso dos formandos na Instituição, 81% deles ingressaram no ano letivo de 2017, dos 19% restantes, um ingressou em 2010, evadiu e retornou em 2017, outro

ingressou em 2011 e outro ingressou em 2012, evadiu e retornou em 2019. Para o ano letivo de 2017, ano de ingresso da maioria dos formandos com previsão de conclusão dos respectivos cursos em 2019, foram abertas inscrições para o Processo Seletivo de Ingresso aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – "PROEJA'', através do Edital N.º 209 IFFluminense, de 17 de novembro de 2016, ofertando 75 vagas para o *Campus* Campos Guarus, sendo 35 para o curso Técnico em Eletrônica e 40 para o curso Técnico em Meio Ambiente.

Os primeiros passos da pesquisa foram: estudo bibliográfico (revisão bibliográfica), realização de pesquisa documental e estudo teórico (discussão teórica). Depois para alcançar os objetivos, foi feito um levantamento de dados pessoais e acadêmicos, que foram solicitados à Direção de Ensino e Aprendizagem, à Coordenação de Registro Acadêmico e à Coordenação de Assistência Estudantil do *Campus* Campos Guarus.

Somente os dados quantitativos ou qualitativos não seriam suficientes para compreender o real resultado que o acesso aos serviços de Assistência Estudantil teve para a permanência dos formandos pesquisados. Nessa perspectiva, foi utilizada uma metodologia quanti-qualitativa.

Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 247),

> [...] a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais "ecológicos" e "concretos" e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

No início da análise foi realizada a leitura das informações coletadas, com o intuito de explorar o material para posterior organização. A partir disto, as informações foram categorizadas com base em agregação de respostas (dados qualitativos) e no levantamento de variáveis (dados quantitativos). As informações quantitativas foram realizadas através da análise estatística dos dados, mediante o processamento dos mesmos; através da geração, emprego de técnicas de cálculo matemático; da apresentação, organizando os dados em gráficos ou tabelas; e da interpretação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Em relação aos dados qualitativos, trabalhou-se com base na "análise de conteúdo" das respostas dos questionários aplicados aos formandos. A utilização de uma metodologia quanti-qualitativa ajudou a compor o perfil dos estudantes, como também, através dela, visou-se a atender os objetivos da pesquisa para que fosse possível identificar o impacto que as ações e os serviços

de assistência estudantil tiveram na permanência material e simbólica dos formandos dos cursos PROEJA do IFFluminense *Campus* Campos Guarus durante o percurso escolar dos mesmos.

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário (Apêndice I) eletrônico (*on-line*) semiestruturado, constituído de questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, com justificativa ou não, na plataforma *Google Forms*, em que os entrevistados responderam livremente a quarenta questões. O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online personalizados. A criação dos formulários é simples e os dados coletados são disponibilizados em tabelas e gráficos. Esse serviço permite uma análise dos dados coletados de modo organizado, principalmente porque na plataforma supracitada existe a possibilidade de exportação dos dados em planilha Excel, recurso este que foi utilizado para pesquisa.

Segundo o uso de questionários, Vasconcellos-Guedes e Guedes (2007, p. 3-4) dizem que

> têm sido um instrumento de pesquisa largamente utilizado para coleta de dados em áreas diversas tais como as ciências sociais, economia, educação e administração. Como ferramenta operativa, é usado em pesquisas nas quais se investiga de modo sistemático a opinião de dada população sobre um assunto específico, auxiliando o pesquisador no acesso a eventos ocorridos no passado, na elaboração de perfis de comportamento e de diagnósticos diversos.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201-202) o uso do questionário possui vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens destacam-se algumas, a saber: a economia de tempo e viagens; atinge maior número de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla; obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas; maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; obtenção de respostas que materialmente seriam inacessíveis; e mais tempo para o entrevistado responder e em hora mais favorável. Como todo instrumento de coleta de dados possui desvantagens também. Evidenciam-se aqui duas, a saber: a devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização e a impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.

O questionário (Apêndice I) foi encaminhado via *WhatsApp* através de um *link* que encaminhava os respondentes para um formulário (*Google Forms*) composto por 40 questões. Quando acessavam o *link*, eles encontravam um texto de apresentação que esclarecia a natureza da pesquisa e eram convidados a participarem da mesma. A opção do uso do *WhatsApp* foi para facilitar o envio dos questionários aos respondentes.

Sabendo-se que foram aplicados 16 questionários, esta informação representa que 100% dos estudantes formandos responderam o questionário da pesquisa. Porém, não foi de forma célere. O link do questionário (*Google Forms*) foi enviado para os respondentes no dia 12 de agosto de 2020, até o dia 08 de setembro de 2020 apenas 25% havia respondido. No dia 08, foi feito contato com os outros respondentes, via ligação telefônica e mensagem de *WhatsApp.* No dia 09 de setembro, todos os questionários estavam respondidos. Um contato mais próximo com os entrevistados, reforçando o pedido de participação na pesquisa, sem dúvidas, foi o fator essencial para o alcance de 100% de participação dos formandos pesquisados. Diante do exposto, no dia 09 de setembro de 2020, os dados foram recolhidos para serem analisados

Esta dissertação é produto de uma pesquisa acadêmica com finalidade científica, de contribuir teoricamente para os estudos nos campos da Política Social e Educação. Para tanto, o texto foi organizado da forma descrita a seguir.

Na introdução ora apresentada, considerando o trabalho em questão, destacam-se, a saber: a contextualização do tema, a justificativa, os objetivos (geral e específico) e a metodologia.

O primeiro capítulo apresenta questões relacionadas ao direito à educação, que é um direito social, numa perspectiva mundial e brasileira. Esse capítulo trata também de garantias legais, reivindicação e efetivação dos direitos à educação de jovens e adultos, buscando ampliar as discussões e debates a respeito do tema. Finalizando a seção, é abordada a política educacional direcionada para o público do PROEJA.

No segundo capítulo é abordada a permanência escolar como instrumento teórico e político para formulação e implementação dos serviços de Assistência Estudantil. É realizada uma discussão sobre a relevância da Assistência Estudantil para os estudantes de camadas populares, como também, são feitos apontamentos sobre a trajetória da Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense.

No terceiro capítulo, são expostos os resultados encontrados e se pretende desvelar os efeitos da Assistência Estudantil para permanência dos estudantes do PROEJA do IFFluminense *Campus* Campos Guarus. Esse capítulo busca também, apresentar o *lócus* da pesquisa, o IFFluminense *Campus* Campos Guarus e realizar a caracterização dos formandos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletrônica na modalidade PROEJA e em Meio Ambiente na modalidade PROEJA, na modalidade presencial do IFFluminense *Campus* Campos Guarus

As considerações finais buscam validar os resultados da pesquisa, apontando as conclusões alcançadas pela mesma no âmbito do IFFluminense *Campus* Campos Guarus.

1 A HISTÓRIA DO PROEJA

1.1 PENSANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é um direito fundamental de todos e através do ensino e da aprendizagem perpassa pelo desenvolvimento humano, desenvolvendo e potencializando a capacidade intelectual das pessoas.

> Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p. 33-34).

A educação é um instrumento de construção social e é potencialmente transformadora. A escola é um espaço educacional de socialização, onde as pessoas têm acesso à informação e ao conhecimento. Neste espaço as pessoas aprendem a respeitar o direito das outras pessoas, devido ao próprio processo de interação humana desenvolvido no ambiente escolar. A educação contribui para a formação escolar, familiar e social do indivíduo e desenvolve no mesmo uma consciência reflexiva, crítica e libertadora.

Na perspectiva de Freire (2005, p. 77):

> O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

O ato de educar não é limitador, mas ao contrário, desenvolve a autonomia, o senso crítico e aperfeiçoa habilidades e competências.

> Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela. (TONET, 2006, p. 15).

A educação desenvolve uma sociedade. Através da educação conhecimentos são produzidos possibilitando o desenvolvimento de um país. Portanto, o investimento em

educação garante às pessoas o exercício da cidadania, e o desenvolvimento das mesmas, e ao mesmo tempo, um país que investe em educação também investe em seu próprio crescimento. Em suma, a educação não só desenvolve uma sociedade, como também, garante dignidade para esta, pois sendo um direito, deve incorporar, como principal fundamento, a efetividade da dignidade humana.

> Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e de tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana. (LIBÂNEO, 2005, p. 17).

A Legislação Educacional Brasileira garante o direito à educação a todos: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Podem-se destacar avanços legais em relação ao Direito à Educação, a saber: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), dispositivos legais e normativos, como o Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007).

Nos dias atuais, não se pode negar que a lei é um instrumento viável de luta, pois através dela é possível que haja a democratização da educação, como também é possível lutar por mais igualdade e menos injustiça. A garantia de direitos (civis, políticos e sociais) será variável de acordo com a constituição histórica e de determinantes socioculturais e políticos de cada país.

A garantia da educação escolar é um direito imprescindível para a cidadania e para o exercício profissional. Através da educação, abre-se um caminho para emancipação do indivíduo. Cury (2002, p. 254) destaca que a grandiosidade da educação envolve todas as dimensões do ser humano. O singulus que é pertencente ao próprio indivíduo, os civis que representa a participação do indivíduo em sua comunidade e o socius, que significa a igualdade básica entre todos os homens. Mészáros (2008, p. 76-77) ressalta que a tarefa educacional é ao mesmo tempo transformadora socialmente, ampla e emancipadora, de forma que uma não exista sem a outra. Segundo o autor, para que haja uma transformação social emancipadora radical é imprescindível que haja uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo e vice-versa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, evidencia o direito à educação como dever do Estado e aborda a escola como espaço de formação de cidadania.

> Art. 2º 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. (BRASIL, 1996).

A Constituição Brasileira, de 1934, em seu Art. 149 "A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...]", declara a educação enquanto um direito, ganhando visibilidade. Contudo ao longo da história, a ideia de educação como direito ganha novas configurações e contornos. Segundo Dias (2007), a educação como um direito para todos, e dever do Estado, surge pela primeira vez, na Emenda Constitucional de 1969, explicitado no Art 176, "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola" (BRASIL, 1969). Dias (2007) diz ainda que o direito à educação proclamado na Carta de 1934 carecia de efetividade e que só seria possível se o Estado tivesse assentimento de sua oferta. Entretanto, tal reconhecimento, pelo menos do ponto de vista das leis, só veio acontecer mais de três décadas depois, na Emenda Constitucional de 1969. Mesmo com a restrição democrática oriunda do período ditatorial. Mas na verdade, somente com a Constituição Federal de 1988, o direito à educação ganha *status* de efetividade.

A Constituição Brasileira de 1988, elaborada após o período de ditadura, expressou desejos de liberdade e democracia de todo povo. Foi também expressão de anseios por justiça social e proteção da dignidade humana. A Constituição foi o elo de transição entre o período de ditadura e a construção de um caminho rumo à democracia.

> O País deixou de ser regido por uma ditadura - predomínio de um estado de exceção, quando prevalece a vontade, arbitrária, dos governantes, que podem fazer e desfazer leis - sem adotar de imediato, através de uma Assembleia eleita, uma Constituição democrática. Em outras palavras: no período de transição já não havia ditadura, mas ainda não existia uma democracia. (REIS FILHO, 2014, p. 125).

A educação, com a promulgação da nova Constituição, foi contemplada com uma ampla previsão constitucional. Ela foi concebida em um tópico específico dentro da Ordem Social (Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 205). No Art. 205 foi definido o objetivo primeiro da educação: proporcionar que a pessoa se desenvolva plenamente, que possa ser preparada para exercer sua cidadania e possa ser qualificada para o trabalho. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Conforme Teixeira (2007, p. 49):

> Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou "escolásticos", mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores das ciências nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

A educação também foi concebida em outros capítulos, sendo reconhecida como um direito social, juntamente a outros, como saúde, trabalho e moradia (art. 6º).

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Também foi incluída no capítulo referente à família, criança, adolescente, jovem e idoso, sendo reconhecida como um direito prioritário (art. 227).

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

No Art. 208 da Constituição da República, o constituinte trouxe algumas garantias, como, por exemplo: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (I) e a progressiva universalização do ensino médio gratuito (II). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito foi reconhecido como direito público subjetivo (art 208, § 1º).

É "a Constituição Federal de 1988 que fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30" (BAIA HORTA, 1998, p. 25), assegurando, segundo o autor, a proteção ao direito à educação.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000 e na Resolução nº 01/2000 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos o sentido do termo direito público subjetivo fica bem esclarecido. Segundo Cury, relator do Parecer:

> Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo ou seja ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância deste direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigi-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. (BRASIL, 2000, p. 22-23).

Segundo Cury (2007), o ensino fundamental é obrigatório para as pessoas de 6 a 14 anos e gratuito para todos na rede pública. Por ser a educação um direito público subjetivo, o cidadão, como titular desse direito, que não tiver acesso a este ensino ou não o tiver completado, por não haver vaga na rede pública, deve recorrer às autoridades competentes, deve recorrer à justiça e exigir sua vaga. Esta é a proteção trazida pelo fato de ser direito público subjetivo.

> [...] quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos. (BOBBIO, 2004, p. 31).

A educação é um direito inalienável de todos os seres humanos. Ela fortalece os direitos humanos, como também, a liberdade humana. A luta por uma educação de qualidade, pública e igualitária é uma luta política. A luta pela educação deve ocupar o mesmo patamar das lutas sociais por outros direitos, como: saúde, trabalho, moradia e segurança. Para superar

a desigualdade é necessário romper com o atual sistema educacional e para isso será necessária uma grande luta social.

1.2 UM RECORTE DA ATUAL REALIDADE BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO

Apesar de existirem conquistas de direitos em relação à Educação no Brasil, e certamente este é um fato inegável. Neste país, a conquista legal do direito à educação aconteceu de forma tardia, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. O Brasil ainda vive uma realidade educacional que enfrenta muitos desafios e convive com níveis de desigualdades que dificultam a concretização dos direitos.

> Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, à ausência de um sistema contratual de mercado e a uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão "fora do contrato" ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. (CURY, 2002, p. 258).

Historicamente a colonização ocorrida no país ainda deixa marcas e se reflete na exclusão e na desigualdade social. Os brasileiros ainda convivem, em seu cotidiano, com questões sociais difíceis, e por isso, enfrentam processos de dominação e exploração. Diante disto, a declaração de direitos através das leis é imprescindível, pois torna a sua necessidade lembrada, e garante seu reconhecimento perante a justiça.

> A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259).

Quando a educação torna-se polarizada, segmentada e não igualitária, grupos sociais, como negros e índios, que sofrem mais fortemente a exclusão e a discriminação, têm menores oportunidades educacionais. A educação ao ser tratada como uma mercadoria, como um comércio, sendo comprada ou vendida, se distancia da concepção de educação igualitária, para todos. O mercado oferece um tratamento desigual às pessoas, oportunizando as mesmas

também de forma diferenciada. Diante do exposto, pode-se concluir que a igualdade de direitos relatada na lei, na realidade, se concretiza de forma diferente.

> Ora, a educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, como já vimos, nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia. (TONET, 2006, p. 18).

A educação tem sido concebida em uma sociedade regida desumanamente pelo capital.

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

A educação é um direito que gera e amplifica outros direitos, ela é um direito humano fundamental, intrinsicamente igualitário. Ela pode constituir uma nova sociedade baseada em princípios de igualdade e de justiça social. Mészáros (2008) destaca que o papel da educação é soberano. A educação é capaz de mudar condições objetivas de reprodução, como também, pode levar os indivíduos a se conscientizarem em relação a uma necessidade de mudança que os levem a criar uma sociedade radicalmente diferente. A educação deve ter uma perspectiva de aprendizagem para a vida, em busca de um mundo melhor, longe da lógica perversa do capital. Segundo Mészáros (2008), romper com a lógica do capital na área de educação significa buscar uma alternativa concreta abrangente.

A educação não pode ser medida, nem valorizada pelas vantagens econômicas que possa produzir, pelos benefícios privados que possa gerar ou por contribuição que possa oferecer para geração de riquezas. Os bens educacionais não podem ser mercantilizados. Tratar a educação como um comércio, a serviço do mercado, ocasiona desigualdades educacionais.

> Com a entrada em cena da sociedade de classes, também a educação foi, por assim dizer, “seqüestrada”, isto é, organizada, em seu conteúdo e em seus métodos, de modo a atender os interesses das classes dominantes. Mas, de novo, nas formas de sociabilidade anteriores à burguesa, a desigualdade social, aceita como natural, fazia com que a desigualdade na educação também fosse vista como algo inquestionável (TONET, 2006, p. 16-17).

A atuação da política pública é importante para o desenvolvimento social. Essa atuação reflete na redução dos níveis de pobreza e de desigualdade na sociedade. Em relação ao desenvolvimento econômico, se vive uma dificuldade para geração de emprego e cada vez mais se vive um acirramento da distribuição desigual de riqueza e de renda. O que se parece é que a articulação, ajuste, entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social não acontece. As políticas sociais no Brasil são, segundo Behring e Boschetti (2010), muito conectadas à política econômica monetarista e ao duro ajuste fiscal. O acesso é possível aos que podem pagar, devido à privatização. São permeadas pela seletividade, focalização, descentralização, havendo uma desconcentração e desresponsabilização do Estado, apesar dos avanços trazidos pela Constituição Brasileira de 1988.

As pessoas crescem, se desenvolvem e aprendem a todo momento e em todo lugar, mas a escola, especialmente, é um espaço de crescimento, de desenvolvimento, de grande aprendizagem, de interação e de construção coletiva do conhecimento. É urgente o debate sobre que tipo de escola as pessoas herdarão no futuro.

Com o objetivo de fazer um recorte das políticas sociais na área de educação, serão analisados alguns dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica que foi lançado em 2012 e busca oferecer dados e informações mais recentes possíveis. O Anuário 2019, resultado de uma parceria da Editora Moderna com o movimento Todos Pela Educação, disponibiliza, na maior parte dos gráficos e tabelas, números de 2018. O Anuário adota como eixo estrutural o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, com suas 20 metas e busca oferecer um panorama amplo do cenário educacional do País.

> [...] a proposta do Anuário como instrumento de consulta e de acompanhamento da evolução da qualidade da Educação no País, contribuindo para qualificar o debate e enriquecer a compreensão sobre as conquistas das décadas recentes, o quadro atual e as perspectivas futuras no ensino que é oferecido às crianças e aos jovens de todo o País. [...] é fundamental ressaltar que a proposta do Anuário vai muito além da compilação de dados estatísticos sobre a Educação brasileira. Por meio de indicadores e análises, bem como de cruzamentos a partir da base de microdados, buscamos apresentar um painel abrangente do cenário educacional. Nesse retrato, destaca-se um dos principais focos desta produção, que é jogar luzes sobre a grande desigualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade. (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 4).

No Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) foram registradas informações sobre o quadro da realidade brasileira. De acordo com as informações divulgadas: “O direito à Educação de qualidade ainda está longe de ser assegurado e se configura como o desafio mais urgente” (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 4). Foi registrado,

no Anuário (2019), analfabetismo de aproximadamente 6,8% da população de 15 anos ou mais. Houve um decréscimo nesta taxa, mas ao se analisar as desagregações dos dados por região, raça/cor e renda, percebe-se que há muito a avançar. O analfabetismo é muito maior para pretos e pardos do que para brancos e na zona rural, ainda chega a 17,5%.

Com relação às crianças na faixa etária de 6 a 14 anos, 98% estão matriculadas no ensino fundamental, entretanto apenas 75,8% concluíram esta etapa de ensino com até 16 anos. Em 2018, somente 63,6% dos jovens de 19 concluíram o Ensino Médio. Apesar de 91,5% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estarem na escola, apenas 68,7% estão no Ensino Médio, devido a elevada taxa de distorção idade-série. A diferença na taxa líquida de matrículas entre brancos e pretos é de 11,7 pontos percentuais, o que acentua a desigualdade. Em relação ao acesso ao ensino médio:

> Em 2012, 61% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio. De lá para cá, esse percentual aumentou significativamente e, em 2018, chegou a 68,7%. Porém, se mantido o ritmo médio de crescimento registrado no período entre 2012 a 2018, a meta do PNE para a taxa líquida de matrícula nesta etapa da trajetória escolar será alcançada apenas em 2030, ou seja, seis anos após o estabelecido. (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 36).

Em relação ao ensino superior a taxa líquida de matrículas aumentou em 2018, porém, “Vale notar que o crescimento mais recente reforçou a desigualdade. Enquanto três em cada dez brancos chegam às universidades, 1,5 brasileiro de cor preta a cada dez alcança o nível superior” (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 96).

Muitas desigualdades sociais são reproduzidas pelo sistema escolar brasileiro. Para que as políticas públicas sejam colocadas em prática, para que haja mais equidade no engendramento destas políticas, é necessário que se destaque as desigualdades, analisando-as de forma que sejam contemplados os seguintes recortes: renda, raça/cor, região e localidade. Na sociedade capitalista que vivemos, estamos inseridos em um cenário preocupante, onde refletir sobre as discussões da política social torna-se um trabalho árduo. É urgente a emancipação política e humana da população, é urgente o debate e a luta pela ampliação dos direitos e das políticas sociais. É urgente a discussão coletiva sobre política pública educacional com a participação de todos os sujeitos envolvidos.

1.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A luta pelo direito à educação pelos jovens e adultos busca uma sociedade mais justa e democrática para que homens e mulheres possam viver dignamente.

> [...] a educação de jovens e adultos vem lutando – e resistindo – pelo espaço de existir/não-existir; ser/não-ser, em busca da constituição de um lugar de direito para se fazer a humanidade de muitos homens e mulheres, que desde muito jovens vivem destituídos do direito, negado convictamente pelos dirigentes em muitos governos no mundo, convincentemente justificando a iniquidade das escolhas políticas. Nos percursos históricos, o embate, o bom combate, tem demonstrado que o risco, inerente à aventura do dia a dia, consegue produzir saídas, alternativas para reinventar a educação e a vida. (PAIVA, 2005, p. 148).

Os sujeitos da EJA são excluídos do processo educacional e suas características são bem peculiares:

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

No âmbito internacional, em relação ao direito à educação para jovens e adultos, aconteceu um movimento organizado pela UNESCO, a I CONFINTEA – I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizado na Dinamarca em 1949. A partir desta conferência, vários outros eventos ocorreram com o objetivo de discutir mundialmente as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Brasil sediou a VI CONFINTEA em Belém do Pará em 2009 e neste evento assumiu compromissos na formulação de políticas públicas para educação de jovens e adultos a partir do documento chamado Marco de Ação de Belém, que possui orientações que oferecem uma diretriz que permite ampliar o referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. A melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem, a melhoria na qualidade do ensino e o direito à educação ao longo da vida são fatores importantes que fortalecem a Educação de Jovens e Adultos.

> Ao longo das últimas seis décadas, a UNESCO promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que se tornaram conhecidas mais recentemente como CONFINTEAs (do francês, *Conférence Internationale sur l'Education des Adultes*). As CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países. (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 9).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien, foi elaborado um documento chamado Declaração de Jomtien. Essa declaração, um importante documento mundial sobre Educação, possui definições e diferentes abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, que visam garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários para que tenham dignidade para viver.

> Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Art. 1, 1990).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI também conhecido como Relatório Jacques Delors, intitulado Educação um tesouro a descobrir, foi elaborado por membros de vários países. A comissão foi formada no ano de 1993 e em 1996 finalizou os trabalhos e divulgou o Relatório. Ela era presidida por Jacques Delors (França), antigo ministro da Economia e das Finanças, antigo presidente da Comissão Européia (1985-1995) (DELORS, 1998) e traçou os princípios formativos para o cidadão do século XXI.

No prefácio do Relatório, assinado por Jacques Delors, a educação é descrita como um caminho para a construção de um mundo melhor.

> Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um "remédio milagroso", não como um "abre-te sésamo" de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1998, p.11).

O Relatório trouxe o conceito de "educação ao longo da vida" que se baseia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

> O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (DELORS, 1998, p. 19).

A V CONFINTEA – V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, Alemanha em 1997 publicou a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. A expressão Educação de Jovens e Adultos foi consagrada a partir desse momento.

> A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, 1998).

A Declaração de Hamburgo indica que:

> [...] a educação de adultos adquiriu uma amplitude e uma dimensão acrescidas; ela tornou-se um imperativo para o lugar de trabalho, o lar e a comunidade, no momento em que homens e mulheres lutam para influir sobre o curso de sua existência em cada uma de suas etapas. A educação de adultos desempenha um papel essencial e específico, à medida que possibilita às mulheres e aos homens adaptarem-se eficazmente a um mundo em constante mutação, e lhes ministra um ensino que leva em conta os direitos e as responsabilidades do adulto e da comunidade. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 53).

A UNESCO produziu também “O marco de ação de Dakar. Educação para todos (EPT): Cumprindo nossos compromissos coletivos”. O marco de ação de Dakar é um compromisso coletivo dos governos para ação, estabelecido no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal em abril de 2000. Esse compromisso, de acordo com a UNESCO (2001, p.8), reforça que a educação é um direito humano fundamental e possibilita um desenvolvimento sustentável. Ela proporciona a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles. Desta forma, considerando as sociedades e economias do século XXI, atingidas por uma globalização acelerada, ela é um caminho para alcançar a participação efetiva nessas sociedades e economias. A UNESCO (2001, p. 8) reforça ainda que “[...] As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência”. Segundo Ireland (2009, p. 45),

> São dois eixos que percorrem a década: no primeiro caso, em Hamburgo e em termos de educação de adultos, busca-se expressar a centralidade do homem para o processo de desenvolvimento e a essência da aprendizagem para o seu desenvolvimento; no segundo caso, que tem a sua continuidade natural no Fórum Mundial de Educação, em Dacar, no ano de 2000, o direito de todos à educação lançado em Jomtien termina sendo reduzido ao direito de todas as crianças à educação, embora em Hamburgo, em 1997, se tenha buscado resgatar o verdadeiro significado de educação para todos no sentido amplo e dentro da perspectiva do conceito da aprendizagem ao longo da vida. (lifelong learning).

Reconhecer o direito à educação dos jovens e adultos é urgente. Na sociedade brasileira esse direito é permeado por lutas e enfrentamentos, na busca da efetivação de políticas públicas que garantam uma sociedade mais democrática e igualitária. A legitimidade desse direito requer intensos debates na esfera política, econômica, social e cultural. A luta é interminável, porém, garantir a educação como direito contribui para diminuir as desigualdades sociais e conquistar cidadania para as pessoas.

> Podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade. (DIAS, 2007, p. 454).

A história da Educação de Jovens e Adultos é marcada pela luta dos movimentos sociais em prol ao direito à educação. Os direitos educativos dos jovens e adultos, ao longo do tempo, foram inúmeras vezes negados. Na década de 1960, o país passou por transformações sociais, inclusive, experimentava um crescimento econômico e um processo de

industrialização. No Brasil a luta social pelo direito de Jovens e Adultos à educação é histórica. Muitos movimentos lutavam pelo reconhecimento desse direito. “Um período histórico em que a ação social impulsionou o reconhecimento do direito dos adultos à educação transcorreu no início da década de 1960 e correspondeu à eclosão dos movimentos de educação e cultura popular” (DI PIERRO, 2008a, p. 397).

A EJA no Brasil tem uma trajetória de ações e programas voltados à Educação Básica. Foram realizados programas de alfabetização para combater o analfabetismo. Existe também o incentivo a uma Educação Profissional, mas em um âmbito menor. “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

O incentivo à aprendizagem da leitura e escrita foi impulsionado, em 1960, pelo exercício da cidadania de se ter “direito” de voto. Segundo Di Pierro (2008a, p. 398), as classes populares emergiram na vida política do país, mas tinham pouco peso eleitoral, porque a alfabetização era requisito para o exercício do direito de voto. Diante deste fato, surgiram vários movimentos para realizar práticas de animação sociocultural e alfabetização de jovens e adultos, com o propósito de promover uma transformação sociopolítica e emancipação humana que as ideias do educador Paulo Freire defendiam.

De acordo com a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1998), alfabetização é um direito humano fundamental. Ela é contemplada como conhecimento básico e habilidades necessárias a todos num mundo que se transforma de maneira acelerada. A alfabetização é uma habilidade fundamental em si mesma e desenvolve outras habilidades. Oferecer esse direito é um grande desafio. Ela é também um estímulo para a participação em atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, e para a aprendizagem ao longo da vida.

Di Pierro (2008a) salienta que com o término do regime militar, foi restituído o direito de voto aos analfabetos e reconhecidos os direitos educativos dos jovens e adultos pela Assembleia Nacional Constituinte, que acolheu as demandas dos movimentos sociais. Contudo, esse reconhecimento não teve o reflexo desejado nas políticas públicas de educação. Este fato se deu porque os anos 90 foram marcados por redefinição da liderança mundial, pela globalização econômica e por profundas mutações no mundo do trabalho, em que as orientações neoliberais prevaleceram na administração governamental.

Na década de 1990, no Governo Fernando Henrique Cardoso Arretche (2002, p. 38) salienta que:

> O Ministério da Educação, no Governo Fernando Henrique Cardoso, tinha, entre outros itens de sua agenda de reformas, o objetivo de promover a municipalização e a valorização do ensino fundamental. A realização desses objetivos compreendia a prioridade ao ensino fundamental, mesmo que esta ocorresse em detrimento de outros níveis de ensino, assim como a valorização salarial de seus professores (vale dizer, daqueles que exercem diretamente atividades em sala de aula nesse nível de ensino).

Segundo Di Pierro (2006, p. 24):

> A educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de noventa, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes. Não se pode atribuir isso à falta de um marco jurídico adequado, pois as leis e normas vigentes – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – asseguram o direito público subjetivo à educação, independentemente de idade, e concedem a necessária flexibilidade para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. O problema não está nas leis, mas na política educacional.

As políticas governamentais quase não abordam os temas referentes a Educação de Jovens e Adultos, sempre havendo postergação das discussões. No Brasil a educação de jovens e adultos cumpre função compensatória de reposição de escolaridade não realizada na idade considerada apropriada, ou de aceleração de estudos de pessoas com atraso escolar, e se confunde com uma compensação dos direitos à educação que foram violados na infância e adolescência. Observar sua função reparadora significa reconhecer a EJA como "[...] dívida social não reparada para os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]" (BRASIL, 2000, p. 5).

> No Brasil, país que ainda se ressente de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2000, p. 66).

O financiamento para esta modalidade é escasso e este fato ocasiona a precarização da educação de jovens e adultos que sofre sempre processos de exclusão.

> A exclusão do ensino de jovens e adultos do Fundo de financiamento da educação fundamental criado em 1996, em virtude de veto presidencial à Emenda aprovada unanimemente no Congresso, repercutiu negativamente na institucionalidade e cobertura da modalidade, impulsionando processos de descentralização da oferta e delegação à sociedade civil de tarefas estatais, disseminando estratégias de parceria. Produziu-se, assim, uma espécie de "paradoxo da redemocratização", em que os direitos educacionais dos jovens e adultos afirmados na legislação seriam negados objetivamente nas políticas governamentais. (DI PIERRO, 2008a, p. 399).

Investir na aprendizagem e educação de jovens e adultos proporciona muitos benefícios sociais. Torna as sociedades mais produtivas, inclusivas e sustentáveis. Para que se tenha uma aprendizagem de qualidade é preciso um investimento financeiro significativo para garantir sua oferta.

Diante de um contexto difícil em relação à educação de jovens e adultos, aconteceram movimentos que tinham atores da sociedade civil como protagonistas. Houve reivindicação do direito dos jovens e adultos à educação e da democratização das políticas governamentais. Houve participação popular que resultou em uma articulação para o exercício do debate público. Ocorreu uma parceria entre o Estado e a sociedade civil em 1996 e a partir deste momento foi consolidado o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos no Brasil. O movimento dos Fóruns de EJA no Brasil nasce a partir da preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA. Esse movimento se baseia em dois princípios básicos: o da educação como direito de todos, assegurado pela Constituição de 1988 e o da educação ao longo da vida, defendido após a V CONFINTEA.

> O movimento adotou, desde então, uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial, mediante a constituição nos estados de fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais. São espaços abertos, que possuem baixo grau de institucionalidade, têm caráter suprapartidário, reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não-governamentais e combinam atividades de informação, formação, mobilização e intervenção. (DI PIERRO, 2005, p. 130).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito dos jovens e adultos à educação básica, devendo os poderes públicos, obrigatoriamente, ofertá-la gratuitamente:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]
> VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...]

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 detalha esse direito:

> 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 [...]
> IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...]
> 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; [...]
> Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.
> § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:
> I – recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;
> II – fazer-lhes a chamada pública; [...]
> Art. 37º 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. 38º 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).

Em nenhum artigo da LDB (1996) o analfabetismo é abordado. Não há como esse tema ficar despercebido, como se não fosse uma realidade brasileira. O analfabetismo existe. Segundo os resultados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, no Brasil, havia 14,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade que não sabiam sequer ler e escrever um bilhete simples. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi de 9,6%, em 2010 e de 13,6% em 2000. Apesar de estar tendendo ao declínio, o analfabetismo ainda é uma questão problemática para o País.

É observado também que a LDB atual manteve o conceito de educação de jovens e adultos da LDB anterior que é voltado para o sistema e modelo do ensino regular, como no ensino supletivo. A lei não aponta para um currículo centrado na prática social e no trabalho e

metodologias que considerem a experiência do aluno. As características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho precisam ser levados em consideração. Os estudantes desta modalidade de ensino realizam um grande esforço para conseguir permanecer estudando. Realizar ações que possibilitem a permanência desses estudantes é imprescindível.

Na LDB de 1996 não foi especificado uma duração mínima para os cursos da EJA e nem a idade mínima para ingresso. O Conselho Nacional de Educação emitiu os Pareceres n. 11/2000 e n. 36/2004. O Parecer nº 11/2000, do qual derivou a Resolução CEB/CNE n. 1 de 2000, estabeleceu a idade de ingresso nos cursos de ensino fundamental (15 anos) e ensino médio (18 anos). O Parecer nº 36/2004 estabeleceu a duração mínima dos cursos em 24 meses (ensino fundamental) e 18 meses (ensino médio).

O Parecer n. 11/2000 reafirmou o reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica, enfatizou o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, como reconhecido na Constituição 1988 e explicitou as funções dessa modalidade da educação básica (reparação, equalização e qualificação). A função reparadora refere-se à reparação de uma dívida educacional, devolvendo a escolarização não tida quando criança, a equalizadora refere-se às pessoas que tiveram sua trajetória escolar interrompida, aponta para possibilidade de um recomeço para que se tenha igualdade de oportunidades e a qualificadora é a essência da EJA, é o aprender por toda vida, atualizando os conhecimentos em um processo de educação continuada.

Em 2001, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) sancionou a Lei nº 10.172, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento traçou diretrizes e metas para a educação no país. Essa lei foi resultado de pressão social, foi reivindicada por educadores, profissionais da educação, pais de estudantes e também os próprios estudantes.

> O atual PNE (Lei n. 10.172, de 9/1/2001) é resultado das ações da sociedade brasileira para garantir as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal, de 1988, o qual sinaliza que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; v – promoção humanística”, e das disposições transitórias da LDB que, em seu artigo 87, parágrafo 1º, preconiza que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de PNE, indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes (Década da Educação), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (DOURADO, 2010, p. 682).

O Plano Nacional de Educação estabeleceu metas ousadas para a efetivação do direito à educação de jovens e adultos. O PNE abordou o analfabetismo e estabeleceu metas para elevar a escolaridade dos jovens e adultos, porém a falta de recursos foi um problema considerável. O presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) vetou a ampliação dos investimentos para execução do PNE, esse veto se manteve nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. "O PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento" (DOURADO, 2010, p. 684).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97, no Governo FHC, para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para garantir melhor distribuição desses recursos. O FUNDEF teve seu prazo de vigência encerrado em dezembro de 2006. Os investimentos dos recursos eram concentrados para o ensino fundamental, nível de ensino para o qual se voltava o interesse pela universalização. A EJA não era contemplada, pois as matrículas da EJA eram desconsideradas no repasse de verbas.

Segundo Luiz Souza (2006, p. 277) o FUNDEF:

> Ao redistribuir recursos proporcionais aos encargos com o alunado do ensino fundamental, essa política focalista de financiamento público acabou por alimentar um asfixiamento das condições de oferta das demais etapas de ensino. A ideia de "justiça social", presente nas justificativas da PEC que resultou no Fundef, ficou comprometida, na medida em que vinculou o atendimento a um único nível de ensino, redistribuindo, a partir dele, os recursos existentes, o que levou, quase automaticamente, à concorrência por alunos entre as diversas redes, com o objetivo único de ampliar as receitas do Estado ou dos municípios.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e terá validade até dezembro de 2020. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual. Todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. O Fundo financia toda a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio e educação de jovens e

adultos. Um aspecto positivo é que a EJA é contemplada por este fundo, porém houve uma diminuição das matrículas de EJA no período de vigência do Fundeb.

> Devemos, por conseguinte, não apenas lutar pela isonomia da EJA quanto às ponderações das outras etapas educativas, mas, também, reivindicar outras formas de estímulo financeiro para o crescimento das matrículas de jovens e adultos no país. A contestação da rigidez nos fatores de ponderação para a EJA é muito pertinente. Mas também é preciso criar estímulos, nos casos de localidades que não conseguem incrementar o atendimento. Só assim seriam atacados os motivos de as matrículas de EJA apresentarem queda após o Fundeb. (CARVALHO, 2014, p. 651).

Diante do exposto, a EJA, de forma generalizada, ainda não tem suas demandas atendidas. A luta pela efetivação dos direitos à educação de jovens e adultos é constante. A EJA necessita de uma política pública de qualidade que realmente atenda a essas pessoas que estão excluídas do processo educativo.

O PNE 2001-2010 deixou de vigorar em 2010 e em 25 de junho de 2014, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. São 20 metas traçadas. As metas 8, 9 e 10 são desafiadoras para a educação de jovens e adultos.

Tabela 1 – Objetivos das Metas 8, 9 e 10

METAS	**Meta 8**	**Meta 9**	**Meta 10**
OBJETIVOS	Ampliar a escolaridade média dos jovens e adultos entre 18 e 29 anos de idade.	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%.	Ampliar as matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental (EF) e no ensino médio (EM) na forma integrada à educação profissional.
	Igualar a escolaridade média entre os negros e não negros.	Reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	

Fonte: Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (elaboração própria).

A meta 8 ao elevar a escolaridade média da população de 18 e 29 anos, visa a atingir, ao final do Plano Nacional de Educação, no mínimo 12 anos de estudo no nível Brasil, como também alcançar o mesmo patamar para as populações residentes no campo, na região de menor escolaridade no país e para os 25% mais pobres. Além disso, a Meta 8 almeja também

igualar a escolaridade média entre os negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessa maneira, os objetivos desta Meta elucidam o proposto pela Diretriz III do PNE que busca a "Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2014a).

A meta 9 propõe elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o último ano da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto. O segundo objetivo é reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Dois indicadores foram definidos para acompanhar essa meta, permitindo responder as seguintes questões: 1- Qual a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais?; 2- Qual a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais? (BRASIL, 2014a). Esses indicadores foram calculados com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

A meta 10 tem como objetivo ampliar as matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental (EF) e no ensino médio (EM) na forma integrada à educação profissional, e dessa maneira alcançar o valor de 25% do total de matrículas nessa modalidade até o final do PNE. A meta almeja incentivar os jovens e os adultos a concluírem a educação básica, como também, capacitá-los para atuar no mercado de trabalho. Essa meta reafirma o objetivo do PNE de ampliar a escolaridade, como também, a formação para o trabalho dos jovens e dos adultos, especialmente os mais pobres, contribuindo para dirimir as desigualdades sociais. O PNE traça políticas e ações que visam ao cumprimento de seus objetivos.

Observa-se na meta 10 um aspecto positivo quanto à integração entre Educação de Jovens Adultos nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional. Este aspecto é importante porque coloca em evidência a construção de uma formação integrada que

> [...] vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Promove o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potencialidades de uma sociedade, e para que o sujeito, a partir daí, possa contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2010, p. 891).

O PNE (2014-2024) estabelece estratégias e metas, porém o Estado e a Sociedade precisarão consolidar os direitos educacionais de jovens e adultos que estão marginalizados em relação ao processo de escolarização. A EJA enfrenta uma trajetória de enfrentamentos e superação e é urgente que seja consolidado o seu potencial de educação permanente que contribui para o desenvolvimento do ser humano, construindo a identidade das pessoas, sendo um caminho de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual.

1.4 A PROPOSTA DO PROEJA

As políticas públicas são uma das estratégias de intervenção governamental. Segundo Celina Souza (2006, p. 24):

> Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Celina Souza (2006, p. 26) diz, ainda, que:

> Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Höfling (2001, p. 31) entende a educação "[...] como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos". Nessa perspectiva:

> Os Institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. (BRASIL, 2008, p. 22).

O PROEJA é uma política pública que surge para amparar uma sociedade carente e necessitada de uma maior oferta educacional, que ofereça uma educação de qualidade e inclusiva. Ele atende a um público heterogêneo: homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, trabalhadores, desempregados, pessoas que foram privadas de direitos sociais e que aspiram a novas oportunidades. Maron (2009, p. 155) salienta que:

> O PROEJA assume que os estudantes da EJA formam um contingente extremamente plural de sujeitos, que na maioria das vezes tiveram trajetórias acadêmicas descontínuas, ou que em dado momento de suas vidas foram excluídos da educação formal na idade certa/ano escolar e que, portanto precisam ser acolhidos pela escola e integrados como sujeitos dos processos de aprendizagem e não como objetos de uma ação educativa, o que fatalmente os excluirá novamente.

Os sujeitos da EJA já foram empurrados para fora da escola uma ou inúmeras vezes, não conseguindo concluir seus estudos. Lima Filho (2008, p. 122-123) salienta que:

> Quando esses jovens e adultos desescolarizados – ou seja, atingidos socialmente pela negação do direito à educação – se defrontam com a necessidade de sobrevivência imediata e inadiável, eles se colocam em situação de desemprego, de subemprego, de informalidade. Isto é, quando conseguem inserir-se no mundo do trabalho, o fazem, sobretudo, em postos de trabalho em que as condições são as mais precárias, degradantes, de menor remuneração, de maior insalubridade, insegurança e instabilidade. É o trabalho simples e alienante, no sentido da desqualificação completa e da total destituição do sentido humanizador, contrário, portanto, à perspectiva ontológica do trabalho como ação humana criativa e socialmente criadora do ser.

Lima Filho enfatiza, ainda, que: “[...] a volta à escola, pela via da EJA, é um caminho duro e difícil, ao qual os jovens e adultos trabalhadores associam enormes expectativas” (LIMA FILHO, 2008, p. 122). Diante do exposto, fica evidente a importância de uma política pública que ajude no processo educativo dessas pessoas. O PROEJA é uma política pública que traz esperança a esse público.

De acordo com o seu Documento Base:

> O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007b, p. 6).

O governo criou o PROEJA com o objetivo de atender a demandas de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. O programa surgiu com a pretensão de contribuir para a superação do quadro da educação no Brasil. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, divulgados em 2003, 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos não tinham concluído o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em EJA.

O público-alvo é prioritariamente trabalhadores, jovens e adultos na faixa etária fora daquela compreendida pelas regras da escolaridade universal obrigatória determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos do Conselho Nacional de Educação.

Em 2005, no dia 13 de junho, foi publicada a Portaria N.º 2.080/2005 do MEC que estabeleceu, para as Escolas Técnicas da Rede Federal, diretrizes voltadas à oferta de vagas de educação profissional vinculada ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a Portaria o governo federal abriu a sua rede para a Educação de Jovens e Adultos, instituindo um percentual mínimo obrigatório de vagas:

> Art. 2º Os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade de jovens e adultos, serão ofertados obedecendo as seguintes proporções:
> I – em 2006, dez por cento do total das vagas de ingresso;
> II – em 2007, vinte por cento do total das vagas de ingresso. [...]

Tais metas seriam reavaliadas em 2007. Com essa proposta, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) teriam que reservar 10% de suas vagas para o público da EJA, fato que ocasionou questionamentos dessas instituições.

Para Moura e Henrique (2012), havia um equívoco jurídico, pois "[...] legalmente uma portaria não pode ferir um decreto, que tem maior hierarquia e havia o Decreto Nº. 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFETs [...]". A Portaria N.º 2.080/2005 feria o princípio de autonomia conferido aos CEFETs. O Decreto N.º 5.224/2004 estabelece em seu primeiro artigo que:

> Art. 1º Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2004).

Logo depois, também no ano de 2005, foi publicado o Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, que criou o PROEJA, denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo-o no âmbito do ensino médio, nas Escolas Técnicas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Na concepção de Moura e Henrique (2012, p. 118):

> Apesar das críticas veementes a diversos aspectos da supramencionada Portaria (Nº. 2.080/2005-MEC), após poucos dias de vigência, o seu conteúdo foi ratificado, quase integralmente, pelo Decreto Nº. 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de EPT, o PROEJA. Essa parece ter sido uma tentativa de resolver o problema de hierarquia das normas, mas o objetivo não foi alcançado, pois o Decreto Nº. 5.224/2004, mais antigo, permanece em pleno vigor.

O Decreto N.º 5.478/2005 não estabeleceu um diálogo mais direto com as instituições. Segundo Moura e Pinheiro (2009), a proposta do PROEJA envolvia instituições que, em sua maioria, nunca tinham trabalhado com a EJA e as que já tinham trabalhado não o faziam na perspectiva do currículo integrado, integrando o ensino médio e a educação profissional (EP) técnica de nível médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, existia o fato de não se ter professores preparados para esse trabalho. Diante destes fatores não era prudente obrigar as Escolas Técnicas da rede federal destinarem 10% de suas vagas ao Programa.

> Na esfera político-pedagógica, as poucas instituições da rede federal que, à época, ofereciam EJA não o faziam na forma integrada à EP. Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos Cefets de Pelotas/Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo (ES), Campos/Rio de Janeiro (RJ) e Roraima. Entretanto, em nenhum deles havia integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava restrita à educação básica, embora algumas relacionassem educação básica e profissional na forma concomitante. Diante desse quadro, percebe-se que não havia (e ainda não há) na rede federal um corpo de professores formados para atuar no campo específico da EJA sequer no ensino médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à EP. Nesse panorama, não seria razoável exigir que a rede federal passasse a reservar, obrigatoriamente, para os cursos do Proeja, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e aos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.478/2005. (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 96).

Outro ponto que podia gerar crítica ao Decreto era em relação à carga horária prevista para os cursos do PROEJA. Santos (2008, p. 2) destaca que:

> O decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 substituiu o decreto 5.478, de 24 de junho de 2005 na normatização do PROEJA, sendo que este último, possuía equívocos, tais como, a carga horária máxima dos cursos de nível médio, quanto o usual em Educação é a carga horária mínima.

O Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006 revogou o Decreto N.º 5.478/2005, reformulando e ampliando o PROEJA e os Documentos Base do PROEJA, que foram publicados em 2007, tornando-o mais abrangente e mais aperfeiçoado em seus princípios pedagógicos, passando a ser chamado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse momento representou a implementação do Programa de fato.

> Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.
> § 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:
> I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e
> II - educação profissional técnica de nível médio.
> § 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:
> I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores [...]; e
> II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante [...] (BRASIL, 2006).

O Decreto ao considerar as características dos jovens e adultos atendidos, demanda que o currículo e a pedagogia de ensino sejam adequados à realidade dos alunos. Além disso, estabelece que:

> Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.
> § 1º As instituições referidas no **caput** disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. [...]. (BRASIL, 2006).

O Decreto ampliou o número de instituições que ofertariam o Programa, e também a possibilidade para o atendimento ao ensino fundamental pela formação inicial e continuada (PROEJA-FIC).

Um outro ponto importante do referido Decreto é que a escolha das áreas profissionais atendidas pelo PROEJA, assim como a oferta de cursos, sejam de acordo com as demandas locais e regionais. É essencial que essas demandas tenham uma interação com o currículo e com a pedagogia do curso. As instituições devem reconhecer as demandas locais e regionais,

se adequar a elas para atendê-las, porém sem perder a perspectiva de levar em consideração as especificidades da modalidade de ensino que se pretende atender.

> Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.
> Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, os Institutos Federais:

> [...] constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *locus* de forma a se tornarem credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional. (BRASIL, 2008b, p. 25).

Os cursos do PROEJA além de serem ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo os IFETS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia os que mais ofertam, a partir do Decreto nº. 5.840/2006 também poderiam ser ofertados nas redes estaduais, municipais e em entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S). Nas instituições não federais, não há obrigatoriedade da oferta de vagas.

O PROEJA deve proporcionar uma formação que:

> [...] 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. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2007b, p. 35).

O PROEJA associou a Educação Profissional à EJA, objetivando uma educação integrada, portanto o PROEJA é uma política que opera na perspectiva de um projeto político pedagógico integrado, sendo ofertado obrigatoriamente na Rede Federal de Ensino, sendo

construído, amparado e acompanhado por leis, decretos e portarias. Lima Filho (2010, p. 114) salienta que:

> A proposição do PROEJA traz aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude, concepção e localização, para a educação no país, sobretudo no que trata da oferta de educação básica (no nível fundamental ou no nível médio) integrada à educação profissional, na modalidade da educação de jovens e adultos, além da formação de professores especialistas para a atuação nestes cursos e modalidades. Nesse sentido, podemos afirmar que o ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos é uma iniciativa pioneira, que não encontra precedentes na história da educação brasileira, em especial no relativo à oferta nas redes públicas.

Embora o programa encare enfretamentos, dificuldades e limitações, Rummert (2007, p. 45) destaca que:

> [...] o PROEJA surge, reformula-se e amplia-se em meio a um conjunto de contradições que demandam aprofundamento para a sua plena compreensão. De todo modo, é necessário registrar que, em que pesem os muitos limites derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma, o Programa constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos CEFETs e demais escolas públicas federais, como previsto no Decreto original.

O Decreto N.º 6.095/2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, no inciso terceiro, segundo parágrafo do Artigo 4º, se refere à criação de ofertas de vagas no âmbito do PROEJA nos Institutos Federais.

> III - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio. (BRASIL, 2007).

O Artigo 5º determina que essas instituições devem destinar 50% de sua dotação orçamentária para várias áreas, inclusive ao PROEJA.

A Lei N.º 11.741/2008 altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ela incluiu o parágrafo 3º, no Artigo 37 da LDB: “§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se,

preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento" (BRASIL, 2006). Com essa inclusão, assegura-se uma articulação da educação profissional com a EJA.

A Lei N.º 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Não é mais um decreto do presidente da República, se tornou uma Lei Federal. No Artigo 7º, ela faz referência a EJA:

> 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, 2008a).

A referida lei determina, no artigo 8º, que 50% das vagas dos Institutos Federais devem ser destinadas aos concluintes do ensino fundamental regular e ao público da EJA.

A EJA hoje tem instrumentos legais que possibilitam a reivindicação de seus direitos, seu reconhecimento e acolhimento pelas instituições. Esse é um movimento que teve no PROEJA uma configuração decisiva. O PROEJA tem grandes potencialidades como um programa inclusivo e de integração que pode romper com os processos de exclusão social e educacional, sendo um instrumento que resgata a cidadania das pessoas. Porém, possui fragilidades persistentes, como por exemplo, na formação dos professores para trabalhar com o ensino médio integrado à educação profissional de forma qualificada. Deste modo, o PROEJA ainda é uma política pública em construção com grandes desafios políticos e pedagógicos. Ainda é um desafio garantir às pessoas condições de acesso, e principalmente permanência e conclusão dos cursos do PROEJA, possibilitando a elevação da escolaridade delas.

2 PERMANÊNCIA ESCOLAR: DEBATE SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

2.1 OS SENTIDOS DA PERMANÊNCIA E O DIREITO DE PERMANECER

Permanecer, conforme Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**,** é "1. Continuar sendo, permanecer existindo; conservar-se, ficar; 2. Demorar-se em algum lugar; ficar demoradamente em um lugar; 3. Persistir tenazmente; insistir"; e *Permanência* é "1. Ato de permanecer; 2. Estado ou qualidade de permanente; constância, perseverança; 3. Permissão, concedida a um estrangeiro, de permanecer e trabalhar no país".

Segundo Reis e Tenório (2009, p. 52),

> Permanecer é uma palavra que vem do latim *permanescere* e significa conservar, continuar, perseverar, insistir. O substantivo permanência, por sua vez, deriva do latim *permanentia* e se constitui no ato de permanecer; significa, portanto, perseverança, constância, continuidade.

Segundo Carmo e Carmo (2014), da variedade de significados da palavra permanência podem-se destacar os significados que indicam ausência de mudança, inércia, imobilismo, mesmice, quietude, monotonia, como também, destacam-se os significados que expressam ideias contrárias ao significado dessas palavras, que estão associados à noção de duração, que pode ser transformado pela ação do tempo.

Machado (2005, p. 79) destaca que

> A permanência, em sua generalidade, proporciona a busca da existência, onde os signos podem evoluir e se atualizarem para também permanecerem, atuarem e se replicarem como regra geral, estabelecendo, assim, condições para a duração dos particulares e proporcionando a construção de uma lógica que segue o caminho da evolução [...].

Em relação à permanência escolar as formas melhores empreendidas são as com significado de resistência, insistência, perseverança ou sobrevivência. Carmo e Carmo (2014, p. 9) destacam esses significados em relação à EJA,

> Se pensarmos em diferentes instituições em que um indivíduo pode permanecer – escola, hospital, asilo – veremos que cada instituição se adequa melhor a alguns significados do que a outros. Por exemplo, atribuir à *permanência escolar* na EJA os significados de resistência, insistência ou sobrevivência é muito mais adequado e coerente com a realidade que vivem jovens e adultos na instituição escola [...].

Reis (2009) destaca que em relação a seu significado, a palavra permanência, na perspectiva filosófica vincula-se a essência do ser. E no senso comum seu significado articula-se "à permanência uma noção de conservação ou *mesmice.* Assumimos aqui o risco, ao refletir uma concepção de permanência a partir da ideia de tempo (duração) e transformação [...]" (REIS, 2009, p. 67).

Machado (2005, p. 78) salienta que "[...] o universo buscou desde sua origem, agregar semelhanças, compartilhando relações, produzindo sistemas diferenciados, por uma tendência generalizadora chamada permanência". Para Lewis (1986), a permanência está relacionada ao tempo. Segundo Kant (1788), a permanência também está relacionada com tempo, com duração. Para ele o tempo existe de três modos: permanência, sucessão e simultaneidade. Kant (1788, p. 89) afirma que "a permanência expressa em geral, o tempo como o correlativo constante de toda existência de fenômenos, de toda mudança e de toda simultaneidade. Com efeito, a mudança não se refere ao tempo em si, mas só aos fenômenos no tempo [...]". A permanência pode ser, de maneira geral, duração, transformação, ato de durar no tempo. Essa transformação pode ser pessoal e/ou profissional.

Segundo Reis (2009, p. 68), a permanência como concepção analítica o princípio da dualidade. Que hora se apresenta como tempo, em sentido cronológico (horas, dias, semestres, anos), ou como um "espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um".

Já Oliveira (2017), em levantamento bibliográfico realizado demonstrou que a produção de estudos sobre permanência escolar ainda é relativamente pequena, principalmente quando o campo da pesquisa é a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Os estudos sobre esse tema, em grande parte realizados nos cursos de graduação, avaliam principalmente as políticas de assistência em si ou referem-se a conceitos como equidade, direito educacional, política pública educacional e a democratização do acesso à Educação Superior, como também, discorrem sobre as particularidades do trabalho desenvolvido pelo assistente social na elaboração e implantação da Política de Assistência Estudantil (PAE). A autora relatou contribuições da produção intelectual sobre permanência escolar no período 2004 a 2013 categorizando por temas com diferentes ênfases. Os temas abordados nas quarenta e oito bibliografias sobre a permanência escolar, foram categorizados da seguinte forma: **a.** A ampliação do tempo diário do estudante na escola; **b.** O ordenamento jurídico; **c.** O acesso de grupos específicos à instituição escola; **d.** A escolarização de adultos;

e. A permanência como longevidade escolar; **f.** Os programas e ações desenvolvidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE), nas instituições públicas.

Segundo Freitas (2009, p. 249),

> Durante muitos anos, o foco das pesquisas sobre evasão de estudantes concentrou-se nas razões pelas quais esses jovens abandonam o sistema formal de educação. Mais recentemente, há uma tendência para que esse tipo de estudo examine como os estudantes podem ser encorajados a persistir na vida escolar, passando-se a enfatizar a prevenção da evasão e a permanência dos estudantes, ou seja, como estimulá-los a permanecer no sistema de ensino com sucesso. No fim dos anos 1980, surge uma nova tendência, voltada para publicações que apresentam casos de sucesso de alunos e instituições de ensino, com o intuito de estimular a ambos a atingir bons resultados.

A ausência de trabalhos acadêmicos que tivessem como tema a permanência escolar chamou a atenção de Carmo e Carmo (2014). Permanência escolar aparece como um princípio para o ensino desde a Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, porém, não era tema em pauta de discussão. Esses autores considerando o recorte temporal de dezembro de 1996 a outubro de 2012 reuniram pesquisas que tratavam apenas da permanência com viés na educação e encontraram 44 publicações.

> Das 44 publicações encontradas, 70% delas, num total de 31, abordavam, direta ou indiretamente, sujeitos alunos de EJA. Dessa forma, foi sobre esse *corpus* de 31 publicações que desenvolvemos nosso trabalho. As outras 13 publicações, em maioria, serviram-nos em duas direções: a) constatar que a preocupação com a *permanência escolar* abrange todos os níveis de ensino e modalidades de educação cujos sujeitos alunos têm mais de quinze anos; b) reunir diferentes abordagens do tema, ampliando e aprofundando assim a discussão sobre *permanência escolar* de alunos oriundos das camadas populares. (CARMO; CARMO, 2014, p. 4).

Carmo e Carmo (2014, p. 3) indagaram: “Por que o excesso de trabalhos com foco na evasão, se a *permanência escolar* é o seu correspondente desejado?”. O foco da pesquisa foi na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao decorrer do trabalho perceberam que o termo permanência, a partir de 2007 foi mencionado com maior frequência nos títulos das publicações investigadas.

> A partir do problema proposto neste ensaio – *por que tão poucos estudos sobre a permanência em relação à extensa produção de trabalhos sobre a evasão escolar?* – delimitamos o *terreno da pesquisa* no campo da educação de jovens e adultos. Neste *terreno* foi possível traçar o longo caminho já percorrido pelas pesquisas sobre evasão e fracasso escolar, cujos resultados em maioria apontam para a responsabilização do aluno ou da família, seja por motivos de trabalho, de cansaço, de desinteresse, de falta de conhecimentos básicos. E, mesmo que a LDBEN n. 9394/96 tenha instituído o princípio da igualdade de "acesso e permanência", sem

> qualquer menção ao vocábulo evasão, só após 2007 surge um número maior de pesquisas sobre *permanência escolar*. (CARMO; CARMO, 2014, p. 30).

Segundo Reis (2009) existem dois tipos de permanência: a material e a simbólica. Esses dois fatores são de extrema importância e desafiam a permanência dos estudantes na escola. O primeiro tipo se refere às condições concretas e objetivas para permanecer estudando. Mesmo em uma instituição pública, é necessário ter condições financeiras para alimentação, transporte e materiais de estudo.

Marx e Engels (1987, p. 39) salientam que

> [...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a História, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos.

Moll (2010, p. 135) salienta elementos necessários para a continuidade do estudante no percurso escolar:

> [...] bolsas de estudo, alimentação, material didático, e um conjunto de elementos que estimulem a permanência e garantam condições para acompanhar o processo escolar. O acesso às bibliotecas escolares e aos laboratórios de informática das escolas, inclusive nos finais de semana, deverá ser considerado, pois estamos tratando de trabalhadores que estudam e de estudantes que trabalham.

O segundo tipo expressa identificação, identidade, reconhecimento, recognição e pertencimento. A permanência material e a simbólica são um processo em construção que ajudam a manter os estudantes na escola. A identificação e compreensão destes fatores podem contribuir de forma efetiva e eficiente para a formulação de políticas que contribuam para uma permanência qualificada.

> Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele (REIS, 2009, p. 70-71).

Para permanecer materialmente na escola, os estudantes, muitas vezes, precisam de um complemento material para subsistência, sobrevivência. Muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, são arrimo de família, sendo os principais ou únicos responsáveis pelos meios de subsistência de toda ela. Diante da escassez de recursos familiares, muitos deles buscam meios para viabilizar as despesas escolares. Eles criam estratégias e estabelecem práticas para se manterem na escola, como por exemplo, buscando apoio e recursos institucionais (auxílios e bolsas). Muitos estudantes da EJA são trabalhadores e este fato muitas vezes impacta na permanência simbólica deles, pois várias vezes deixam de vivenciar a escola em sua plenitude, o que pode causar também impactos no desempenho acadêmico dos mesmos. Muitos realizam atividades laborais que lhes consomem muito tempo e que não tem ligação com a área de estudo, desta forma, eles enfrentam muitas dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho. O tempo para se dedicarem à realização dos trabalhos acadêmicos é escasso, o que contribui para resultados insuficientes e até mesmo desistência do curso. É importante ressaltar também que a rigidez dos tempos escolares determinados pelas escolas que oferecem EJA impacta negativamente na vida acadêmica dos estudantes.

> A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares? (ARROYO, 2007, p. 13).

Muitas vezes esses estudantes trabalhadores são excluídos de inúmeras atividades da escola, deixando de participar de muitos eventos que propiciam uma grande imersão educacional. O panorama que caracteriza a permanência material demonstra que os estudantes da EJA possuem inúmeras e profundas dificuldades que não podem ser desprezadas.

A permanência deve ser compreendida como uma possibilidade do estudante manter seus estudos com qualidade até a conclusão do curso, de forma que este consiga alcançar uma transformação pessoal e social.

> Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. (SOBRINHO, 2010, p. 1226).

A permanência também precisa ser pensada como uma política estudantil efetiva que garanta e fortaleça a trajetória acadêmica dos estudantes. A permanência relacionada às condições de inserção ou de sobrevivência no sistema de ensino é denominada por Reis (2009), como já foi dito, como simbólica. A permanência simbólica tem uma relação com a permanência material, pois o ser humano precisa comer, beber e vestir-se para garantir as condições materiais de existência, porém seu significado e relevância vão além. Permanecer simbolicamente significa a constância do estudante na escola, permitindo a sua transformação, a interação com seus pares e o pertencimento ao ambiente escolar. As diferenças e dificuldades sociais não têm suas análises restritas somente aos aspectos econômicos e por este motivo é importante a compreensão do conceito de permanência simbólica. Muitas vezes um sentimento de inadaptação, de exclusão e de discriminação impede a permanência simbólica dos estudantes na escola. É importante que o estudante participe das atividades propostas pela escola, interaja em todos os momentos, viva a escola de forma plena, viva a experiência escolar em todos os seus âmbitos a fim de se sentir pertencente a ela. Muitos estudantes, como os da EJA, como já foi dito, só vivenciam a escola durante as aulas, porque precisam trabalhar para garantir a sua subsistência e a sua permanência material.

Oliveira (1999, p. 62) salienta que

> Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Como se pode observar na tabela 2 referente aos resultados da pesquisa coordenada pelo economista brasileiro Marcelo Neri (2009, p. 34), Fundação Getúlio Vargas, sobre os motivos de evasão para jovens de 15 a 17 anos, fora da escola, no Brasil, a falta intrínseca de interesse encabeça os motivos de evasão com 40,3%, seguida pela necessidade de trabalho e geração de renda com 27,1%, e pela dificuldade de acesso à escola com 10,9%. A categoria outros motivos integra 21,7%. Segundo Neri (2009, p. 34),

> A composição das respostas válidas tomadas a valor de face sugere que todos os três grupos de motivos aventados explicam a quase 80% das respostas, mas o que se destaca são os dois elementos ligados à falta de demanda por educação, que respondem por 67,7% das motivações apresentadas contra 10,9% das deficiências de oferta alegadas. 21,7%% dos adolescentes que não frequentam a escola o fazem por outros motivos.

Tabela 2 – Resultados da pesquisa de Marcelo Neri (2009, p. 34) - Motivos de Evasão para jovens de 15 a 17 anos, fora da escola, no Brasil

Motivos de Evasão	2006
Total	100%
Necessidade de trabalho e geração de renda	27,1%
Dificuldade de acesso à escola	10,9%
Falta intrínseca de interesse	40,3%
Outros motivos	21,7%

Fonte: Elaboração própria com base em Neri (2009).

Em relação à tabela 3 referente aos resultados do *survey* na EJA / SMEC (CARMO, 2010, p. 214) sobre os motivos de evasão para jovens e adultos acima de 15 anos (abrangendo alunos de 15 a 86 anos), alunos de EJA em Campos dos Goytacazes - RJ, a falta de interesse também lidera os motivos de evasão com 38,3%, seguida pela necessidade de trabalho/renda com 32,6%, e pela dificuldade de acesso ou para frequentar a escola com 26,2%. A categoria outros integra 2,9% da pesquisa.

Tabela 3 – Resultados do *survey* na EJA / SMEC - Motivos de Evasão para jovens e adultos acima de 15 anos, alunos de EJA em Campos dos Goytacazes - RJ

Motivos de Evasão	2009
Total	100
Necessidade de trabalho / renda	32,6
Dificuldade de acesso ou para frequentar a escola	26,2
Falta de interesse /não quis mais estudar	38,3
Outros	2,9

Fonte: Carmo (2010, p. 214).

Percebe-se que nas duas pesquisas o motivo relacionado à “falta de interesse” (40,3% - tabela 2 e 38,3% - tabela 3) tem o maior percentual; o segundo maior motivo é relacionado ao trabalho e renda (27,1% - tabela 2 e 32,6% - tabela 3). Na categoria “outros motivos” existe

uma a diferença de quase 19 pontos percentuais (21,7% - tabela 2 e 2,9% - tabela 3).O trabalho não ocupa o primeiro lugar na hierarquia dos motivos de evasão em nenhuma das duas pesquisas, mas ocupa o segundo lugar dos motivos de evasão em ambas. Na tabela 2 a diferença entre os motivos falta de interesse e trabalho/renda (40,3%, 27,1% respectivamente) é de aproximadamente 13 pontos percentuais, já tabela 3 essa diferença é aproximadamente de seis pontos percentuais (38,3%, 32,6% respectivamente). A pesquisa de Marcelo Néri refere-se à faixa etária de 15 a 17 anos, já a pesquisa da EJA/SMEC abrange alunos de 15 a 86 anos. Percebe-se que na faixa etária de 15 a 17 anos (tabela 2) o motivo "trabalho/renda" apresentou tendência a ser menor.

Carmo (2010) ressalta que o senso comum e as pesquisas acadêmicas e institucionais consideram o trabalho como uma resposta para evasão, mas segundo ele não é uma resposta satisfatória, embora seja uma situação que se possa observar empiricamente. Para Carmo (2010, p. 32) "Colocar o trabalho como causa principal da evasão é o mesmo que dizer "esse inimigo é invencível, não há como lutar contra ele, os alunos precisam trabalhar!". Logo, por esse raciocínio, estamos diante de um "beco sem saída", não há o que fazer". Segundo Naiff e Naiff (2008, p. 404),

> Os resultados apontam para a necessidade de aferir renda para contribuir na família como a principal justificativa para um dia terem deixado de estudar. Entretanto, as exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada, e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação, trazem novamente este sujeito ao universo escolar. Em outras palavras, a dimensão social do trabalho tanto leva os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma.

Analisando as tabelas 2 e 3, embora o trabalho seja parte integrante da vida de muitos estudantes da EJA, sendo um fator de sobrevivência muitas vezes, não necessariamente é a causa predominante e determinante para que eles abandonem os estudos.

Em relação ao motivo "falta de interesse", Carmo (2010, p. 249) diz:

> Concluo minha tarefa de "converter" o caráter economicista abstrato, conferido ao motivo "falta de interesse", à sua condição de caráter situado histórica e socialmente, nomeando-o "falta de reconhecimento", o maior motivo da evasão escolar entre jovens de 15 a 17 anos, conforme os dados se apresentam na pesquisa Motivos da Evasão Escolar, coordenada pelo economista Marcelo Néri. Dessa forma, a "falta de reconhecimento social" adquire visibilidade não só como o maior motivo de evasão escolar entre os alunos de EJA das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes, mas também na pesquisa Motivos da Evasão Escolar, coordenada pelo economista Marcelo Néri.

Jovens e Adultos têm cada vez mais necessidade imediata de geração de renda e enfrentam um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, por isso buscam estudar, se capacitar, visando a um futuro melhor. Porém, as políticas públicas criadas para esse público ainda não conseguem driblar os desafios que os levam à evasão, como a falta de tempo para estudar, enfim, as dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho. Políticas públicas inclusivas são urgentes e precisam ser sempre repensadas.

A Permanência escolar é um espaço para o pensar e o agir sobre o princípio do direito à educação. A Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu princípios para conduzir o ensino. O primeiro princípio arrolado dispôs sobre a igualdade de acesso e permanência na escola. Segundo o Art. 206, "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]" (BRASIL, 1988).

Esse princípio também foi regrado no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no Art. 53 que preceitua o direito à educação à criança e ao adolescente, objetivando o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando no inciso I a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola a toda criança e adolescente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, em seu Art. 3º também dispõe sobre o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola. No Art. 4º e Art. 37.dispõe sobre a educação para jovens e adultos, garantindo aos trabalhadores acesso e permanência na escola.

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> [...] VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]
> 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.
> [...] § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. [...] (BRASIL, 1996).

A questão da permanência no Brasil é um problema público. É preciso refletir sobre questões de respeito, de cidadania e sobre políticas voltadas para a permanência escolar. No espaço de aprendizado se constrói a formação humana, como acontece na escola. Desta forma compreende-se que a luta pelo direito à educação é permanente, e é um problema público. A educação é uma política pública de cunho social. A política pública em educação pode ser

uma ação de governo, mas não é representada somente pelos governantes, o Estado tem responsabilidades, assim como toda sociedade. E todas as ações são voltadas para o atendimento das necessidades da população.O tema permanência deve ser visto como um elemento central tanto para o desenvolvimento de pesquisas quanto para formulação de políticas e programas sociais.

> Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. (ZAGO, 2006, p. 228).

Tratar de temas como a permanência escolar é uma posição política de defesa da educação enquanto um direito social e de inclusão socioeconômica. Lutar por uma educação de qualidade, por uma qualidade da aprendizagem em uma escola inclusiva e para todos e não apenas para um grupo privilegiado é extremamente importante.

> Um sistema educativo que reforça os preconceitos e amplia a marginalização social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade. Uma sociedade que nega a oferta de educação de qualidade para todos é uma sociedade injusta e democraticamente pouco desenvolvida. A educação de qualidade reservada a uma pequena elite pode interessar a alguns aspectos do mercado mais exigente e que requer tecnologias de ponta e conhecimentos de refinado desenvolvimento, mas não ajuda a promover a justiça social. (SOBRINHO, 2010, p. 1231).

A Constituição de 1988 trouxe muitos benefícios para a EJA.

> A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas. (HADDAD, 2007, p. 3).

Em relação à permanência na EJA, Paiva e Sales (2014, p. 11) salientam

> [...] que no universo da EJA e de suas formas constituintes, a denominada *evasão escolar* está em cheque, para admitir novas compreensões dos sentidos positivos que o percurso de jovens e adultos na escola é capaz de criar para muitos, fazendo-o pela forma de *permanência*. Entender os movimentos dos que ficam e por que ficam parece deslocar um olhar estático que acompanha o insucesso de políticas há tantos anos, para impor um modo processual e dinâmico de apreender significados e sentidos dos que buscam a escola, tardiamente. E, especialmente, que o trabalho, como categoria central de vida dos sujeitos jovens e adultos, ao reassumir a

> centralidade nos currículos, põe à tona saberes constitutivos de propostas cujo significado e sentidos contribuem para a permanência na escola, mas especialmente para a emancipação humana.

O insucesso escolar não se restringe a um problema educacional, mas também é um problema social, cultural e econômico. A permanência é um caminho que pode possibilitar aos sujeitos o sucesso no percurso educacional dos mesmos. Como promotora do direito à educação, a permanência escolar precisa ser efetivada. Garantir o acesso e a permanência na escola é expressão do direito constitucional à educação, é assegurar a inclusão educacional. Para assegurar esse direito, é necessário também que a escola ofereça uma educação que possibilite ao educando expandir seus conhecimentos, contribuir com sua vivência, para que se sinta acolhido e participante de sua própria formação.

2.2 PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

A Resolução N.º 23, de 06 de outubro de 2017 aprovou o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019. Este plano relatou que "a preocupação do IFFluminense deve ir além do simples enfrentamento das taxas de evasão, numericamente expressas pela diferença entre o número de matriculados e desistentes." As ações e estratégias centraram-se no "que", "como" e em que "condições" se aprendia na permanência, desta forma, não considerando somente o abandono ou a evasão. O plano forneceu informações quantitativas e qualitativas importantes, teve um caráter estratégico de intervenção e monitoramento e buscando a participação e o comprometimento da comunidade escolar, possibilitou a reflexão de todos sobre a problemática da evasão e da retenção. O plano se justificou

> [...] pela necessidade de se promover e fortalecer a permanência no Instituto Federal Fluminense, considerando as novas necessidades apresentadas pela mudança no perfil dos estudantes, as altas taxas de retenção e a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem que abarque "o que", "como" e "em que condições" se aprende. (IFF, 2017, p. 26).

Os objetivos específicos que o plano visou alcançar junto à comunidade do IFFluminense foram, entre outros: compreender a permanência e o êxito como uma política institucional necessária à melhoria da qualidade educativa; promover ações de promoção da permanência e êxito junto aos *campi*; elaborar instrumentos para monitorar e socializar os

indicadores qualitativos e quantitativos de permanência e êxito; socializar as ações de promoção da permanência e êxito junto às comunidades; elaborar um plano estratégico para a permanência e êxito institucional e um por c*ampus* do IFFluminense.

Foram feitos diagnósticos quantitativos, através de dados obtidos no Sistema Acadêmico do IFFluminense nos *campi* que apresentavam mais de cinco anos de criação. Tal diagnóstico também foi realizado no *Campus* Campos Guarus. Como diagnóstico, as tabelas contendo as informações acerca da conclusão, retenção e evasão por curso foram enviadas aos *campi*. Os *campi* foram orientados, a partir destes dados, a realizarem as análises qualitativas, apontando causas e possíveis ações de intervenção para a retenção e para a evasão. É importante ressaltar que não consta no Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019, a tabela qualitativa do *Campus* Campos Guarus. As análises realizadas pelos *campi* apontaram fatores para a evasão e para a retenção que, conforme indica o Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014b), podem ser categorizados em três fatores: *fatores individuais* que "destacam aspectos peculiares às características do estudante*"; fatores externos às instituições* que "relacionam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão"; *fatores internos às instituições* que "são problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, entre outros e é neste rol que a instituição deve fortalecer suas ações".

Segundo Mileto (2009, p. 12),

> Os fatores externos estão vinculados principalmente aos obstáculos interpostos pelas estruturas sócio-econômicas, que se refletem no cotidiano e nas histórias de vida dos alunos. Os fatores internos decorrem da configuração das relações sociais instituídas no âmbito do espaço escolar, destacadamente as interações estabelecidas no interior da turma (ou classe, segundo a designação usada em alguns estados brasileiros).

De acordo com o plano, os fatores percebidos como causas de evasão e retenção, a partir do diagnóstico realizado pelos *campi*, demonstraram similaridades que permitiram organizar as ações de intervenção em quatro dimensões (Figura 1). A organização em grandes frentes de ação não tinha o objetivo de atenuar os fatores individualmente, o objetivo era a composição de uma orientação para as políticas estruturantes institucionais, almejando o fortalecimento do acesso e da permanência e êxito.

Figura 1 – Dimensões para ações de intervenção

Fonte: Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense (2017, p. 105).

O Plano apresentou indicadores de cursos EJA. De acordo com ele, as evasões nos cursos de modalidade EJA, se comparadas aos índices estabelecidos pelo Documento Orientador (BRASIL, 2014b), eram bem elevadas. Os cursos EJA eram aqueles que apresentavam maiores valores de taxa de evasão no Instituto Federal Fluminense (Figura 2). Muitos fatores corroboraram com a evasão nos cursos.

> [...] falta de conhecimentos prévios necessários à construção da aprendizagem, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, alto índice de retenções, falta de transporte coletivo adequado às demandas de boa parte dos estudantes, dificuldades de natureza econômica e/ou social, falta de hábito de estudo devido ao tempo afastado da escola, necessidade de maior atenção à família dificultando a frequência escolar, indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição, estratégias didático-pedagógicas pouco eficazes, falta de pontualidade e/ou assiduidade dos estudantes. (IFF, 2017, p. 115).

Figura 2 – Comparativo das taxas de evasão entre as modalidades e tipos de oferta de cursos técnicos

Fonte: Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense (2017, p. 116).

Em relação às dependências e à reprovação na EJA, o plano salienta que

> Outra importante conclusão sobre a evasão nos cursos EJA é o fato das dependências e da reprovação levarem em uma posterior evasão. [...] focalizando uma turma do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrônica do *Campus* Campos Guarus, mostra que dos 29 (vinte e nove) estudantes que iniciaram seus estudos em 2013, apenas 7 concluíram seus estudos no período previsto - 3 anos -, 17 (dezessete) estudantes abandonaram o curso, 2 (dois) cancelaram, 1 (um) trancou e apenas 2 (dois) estudantes encontram-se matriculados. [...] dentre os estudantes que abandonaram o curso, todos apresentaram retenção ou reprovação ao longo do seu percurso acadêmico. Essa análise mostra que as dependências e reprovações são fatores decisivos para a evasão, seja por dificuldade para que as dependências sejam cursadas ou seja pela desmotivação provocada pela reprovação. Compreender os motivos das reprovações nos componentes curriculares é essencial para a diminuição das evasões. Seja reagindo a fatores individuais, externos ou internos, a Instituição deve agir de modo preventivo para garantir a permanência e êxito. (IFF, 2017, p. 117-118).

É importante ressaltar que o cronograma de execução do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019 teve início das atividades previstas para maio de 2017 e término previsto para fevereiro de 2020. Ações e estratégias devem ser pensadas, repensadas e implementadas para que a permanência escolar aconteça. Ela deve ser vislumbrada como a duração do estudante na escola, possibilitando a construção da aprendizagem num processo transformador e evolutivo. A escola deve estimular a transformação dos estudantes, promovendo acolhimento e criando oportunidades para que cada sujeito possa trilhar um percurso escolar exitoso. A escola como um lugar de direito, é um espaço importante para construção e ampliação de novos olhares sobre o mundo, sobre a vida.

2.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Até a promulgação da Constituição Federal de 1988 no Brasil, a Assistência Social não era tratada como um direito social. Foi a partir da década de 1990 que políticas foram implementadas com o intuito de minimizar as desigualdades sociais no país. O percurso histórico da Assistência Estudantil está interligado com o percurso da política de Assistência Social, pois ambas emergiram das lutas de movimentos sociais pelo fim do regime militar e pela promulgação de uma nova Constituição Federal.

> [...] Na verdade, o Serviço Social *nunca* esteve ausente da cena política durante o ciclo ditatorial aberto com o golpe de abril de 1964. Ao longo de todo o ciclo ditatorial incontável contingente de assistentes sociais apoiou-o abertamente (seja por convicções, seja por oportunismo); inúmeros assistentes sociais assumiram – por indicação política – cargos e postos de responsabilidade em órgãos estatais e públicos; vários assistentes sociais assessoraram serventuários da ditadura e alguns foram mesmo distinguidos pelo regime e seus corifeus. É fato que o grosso da categoria profissional atravessou aqueles anos terríveis sem tugir nem mugir. Nada é mais falso do que imaginar que o nosso corpo profissional (nele incluídos, naturalmente, docentes e discentes) foi um coletivo de perseguidos ou um corajoso destacamento da resistência democrática. (NETTO, 2009, p. 29).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, criado em 1987, e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, criada em 1989, surgiram como grandes forças políticas de discussões sobre as questões educacionais e foram importantes vetores no cenário da assistência estudantil.

> Esses dois segmentos educacionais defendiam a integração regional e nacional das instituições de ensino superior com objetivo de: garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda.(VASCONCELOS, 2010, p. 604).

Conforme salienta o Fonaprace (2012, p. 63),

> A política de Assistência Estudantil "é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida", agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

É relevante lembrar que em 1988 foi promulgada a Constituição Federal que enunciou o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, sendo então o Direito Educacional, um Direito Social. Desta forma, é um princípio da dignidade humana, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir da ampliação da oferta de vagas no ensino superior, a Assistência Estudantil se destacou na esfera do Governo Federal. A implantação e a ampliação de alguns programas ajudaram nesse processo, a saber: a implantação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – 2001, do Programa Universidade para Todos (PROUNI) – 2004, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI) – 2007 e do Sistema de Cotas na Rede Federal de Ensino – 2012. A Portaria Normativa Nº 39, de 12 de Dezembro de 2007, do Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Nesta Portaria o Programa Nacional de Assistência Estudantil se apresentou como uma estratégia para combater as desigualdades sociais e regionais a fim de garantir o acesso e a permanência dos jovens no ensino superior público federal. De acordo com a Portaria,

> Art. 2º O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.
> Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:
> I - moradia estudantil;
> II - alimentação;
> III - transporte;
> IV - assistência à saúde;
> V - inclusão digital;
> VI - cultura;
> VII - esporte;
> VIII - creche; e
> IX - apoio pedagógico
> Art. 3º As ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

> § 1º As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. [...] (BRASIL, 2007).

Na análise de Vasconcelos (2010, p. 608),

> [...] a promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 12 de dezembro de 2007, representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.

Vasconcelos (2010, p. 614) considera o PNAES de importância fundamental uma vez que

> [...] é sabido que os alunos de baixa condição socioeconômica acabam abandonando o curso em decorrência da insuficiência de recursos financeiros para sua manutenção, sendo então, obrigado a submeter-se a subempregos de baixa remuneração como recurso de sobrevivência, abandonando, em alguns casos, em definitivo, a chance de qualificação profissional.

A Portaria foi alterada em 2010 e o PNAES passou a ser regulamentado pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de Julho de 2010**.** A Assistência Estudantil foi regulamentada como plano específico e efetivada em articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, focada na permanência dos estudantes. O Decreto por ser juridicamente mais forte, tornou o programa mais estável. De acordo com o Decreto,

> Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
> Art. 2° São objetivos do PNAES:
> I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
> II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
> III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
> IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.
> Art. 3° O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.
> § 1° As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:
> I - moradia estudantil;
> II - alimentação;
> III - transporte;

> IV - atenção à saúde;
> V - inclusão digital;
> VI - cultura;
> VII - esporte;
> VIII - creche;
> IX - apoio pedagógico; e
> X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. [...] (BRASIL, 2010).

Considerando que as pessoas com deficiências ou altas habilidades e superdotação demandavam ações específicas em relação à Assistência Estudantil, no decreto essa área de atuação foi incluída. Uma alteração considerável constante no Decreto é referente ao público-alvo das ações. Percebe-se uma restrição do acesso a essa política.

> Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010).

No Decreto o acesso à assistência estudantil foi estipulado a partir de um critério de renda, mais restritivo que na Portaria, e as Instituições também poderiam acrescentar outros critérios. Este fato não caracteriza esta política como universal. O PNAES é um programa da esfera federal, mas sua execução é descentralizada. Cada Instituição tem autonomia de gestão para utilizar os recursos disponibilizados, de acordo com as necessidades e especificidades locais, permitindo, assim, mais eficiência. Esse programa articula diferentes políticas sociais, almejando garantir um padrão de proteção social mais abrangente. As ações são definidas pelo programa, mas as formas de executá-las não, o que tem como resultado uma variedade de projetos e serviços implementados pelas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. A verba é repassada às IFES que implantam ações e definem critérios de seleção dos estudantes. O PNAES foi criado com o objetivo de garantir assistência ao estudante da rede federal de educação superior, almejando a permanência escolar dos estudantes. A Constituição Federal e a LDB já garantiam a oferta de programas de assistência à saúde, alimentação, transporte e material didático à Educação Básica. É importante ressaltar que mesmo antes do Decreto nº 7234/2010, as IFES possuíam programas de apoio aos estudantes como bolsas de trabalho.

Os programas voltados para expansão do acesso ao ensino superior, assim como o PNAES, foram implementados ou ratificados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo ações oriundas deste plano. Lançado em 2007 durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad, este

plano foi um conjunto de programas que almejaram melhorar a qualidade da Educação no Brasil, reduzir as desigualdades educacionais, para garantir às pessoas o direito de aprender. Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento foram os princípios do PDE. O plano se estruturou em quatro eixos norteadores: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade. O PDE foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007 e se sustentou em seis pilares: 1) visão sistêmica da educação, 2) territorialidade, 3) desenvolvimento, 4) regime de colaboração, 5) responsabilização, 6) mobilização social, que são desdobramentos de princípios e objetivos constitucionais.

O Plano Nacional de Educação de 2001 também previu a Assistência Estudantil, com o seguinte texto: "[...] 34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico. [...]" (BRASIL, 2001). No Plano Nacional de Educação de 2014-2024, a Assistência Estudantil é mencionada nas metas 10 e 11.

Tabela 4 – Assistência Estudantil mencionada nas metas 10 e 11

METAS	Meta 10	Meta 11
Objetivos	OFERECER, NO MÍNIMO, 25% DAS MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO, NA FORMA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.	TRIPLICAR AS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT) DE NÍVEL MÉDIO, ASSEGURANDO A QUALIDADE DA OFERTA E PELO MENOS 50% DA EXPANSÃO NO SEGMENTO PÚBLICO.
Assistência Estudantil	Institucionalizar programa nacional de assistência para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da EJA articulada à educação profissional.	Elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e na permanência na modalidade, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

Fonte: Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (elaboração própria)

O PNAES representa um avanço no reconhecimento da Assistência Estudantil como um direito social. A Assistência Estudantil é composta por uma variedade de eixos de atuação e perpassa todas as áreas dos direitos humanos. Ela contribui para permanência dos estudantes, melhorando a qualidade de vida e o desempenho acadêmico deles, assim como,

desenvolve neles a cidadania e consequentemente o reconhecimento de seus direitos civis, políticos e sociais.

Araújo (2003, p. 99) salienta que

> A discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância**,** o Brasil é um dos países em que se verificam as maiores taxas de desigualdade social, fato visível dentro da própria universidade, onde um grande número de alunos que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressou em situação desfavorável frente aos demais, sem ter as mínimas condições socioeconômicas de iniciar ou de permanecer nos cursos escolhidos. Além do que, percebemos que a assistência estudantil pode ser trabalhada sob diferentes perspectivas: de um lado como direito, e de outro, como investimento.

Segundo Oliveira (2017, p. 12922), os programas e ações que compõem a Política de Assistência Estudantil

> [...] são caracterizadas pelo seu alcance, podendo ser nomeados como de abrangência geral ou de abrangência específica. Entre os programas e ações de assistência estudantil de abrangência geral – aqueles a que todos os estudantes têm acesso - destacam-se a oferta de serviços referentes à biblioteca, aos refeitórios, aos laboratórios didáticos, ao ensino de línguas, à inclusão digital, ao acompanhamento psicopedagógico, à participação no desenvolvimento de projetos de pesquisa, bem como ações de acesso à cultura e ao lazer. Quanto aos programas e ações de assistência estudantil, caracterizados como de abrangência específica – aqueles que atendem a um grupo específico de estudantes – destacam-se aqueles que preveem suporte financeiro ou apoio econômico para gastos relativos ao transporte escolar, à moradia, à saúde e à alimentação (FERNANDES, 2012), promovendo as condições necessárias para que estes estudantes deem continuidade aos seus cursos.

Há muitos desafios a serem superados ainda, porém os serviços de assistência estudantil, garantidos enquanto direito por meio do Decreto 7.234 de 2010, representam um grande avanço para a mitigação da desigualdade estrutural da sociedade nas trajetórias acadêmicas dos estudantes das camadas populares.

2.3.1 Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense

O Decreto nº 69.927, de 13 de Janeiro de 1972, instituiu em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". A implantação desse programa assistencial ocorreu no Instituto Federal Fluminense, na época Escola Técnica Federal de Campos. Esse programa era gerido em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho e Previdência Social. Cabia ao programa

> [...] proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares, nos quais possam incorporar hábitos de trabalho intelectual ou desenvolver técnicas de estudo e de ação nas diferentes especialidades. (BRASIL, 1972).

O programa almejava atender prioritariamente estudantes comprovadamente carentes de recursos financeiros, oferecendo-lhes repasse financeiro e oportunidade de iniciação na vida profissional. O Decreto estabelecia que as atividades do estagiário não poderiam ultrapassar quatro horas diárias e deveriam conciliar com o horário escolar do mesmo. O Art. 9º dispunha que **"**Haverá direta e necessária relação entre a formação escolar seguida pelo estudante e as tarefas que lhe forem cometidas no órgão ou entidade onde preste serviços, para que seja considerado estagiário, sem vínculo de emprego". Porém em "circunstâncias especiais" que não foram descritas, esta obrigatoriedade foi relativizada. Felippe (2018, p. 104) salienta que "O "Programa de Bolsa de Trabalho" foi, pelo próprio caráter profissionalizante da Escola Técnica Federal de Campos, a principal ação de assistência estudantil desenvolvida pela instituição durante muitos anos".

Felippe (2018, p. 105) ainda diz que

> Inclusive, mesmo após a extinção em 1991 do "Programa de Bolsa de Trabalho", o Instituto Federal Fluminense, à época Escola Técnica Federal de Campos, decidiu permanecer com as bolsas de trabalho, agora custeadas com financiamento próprio da instituição. Além dessa modalidade, a instituição oferecia também alguns serviços de alimentação e o Programa Especial de Bolsas de Estudo (P.E.B.E.) destinado a custear gastos de moradia, transporte, vestuário, material, alimentação e assistência médica e odontológica dos estudantes sindicalizados ou dos dependentes. Este programa havia sido criado pelo Decreto nº 57.870 de 1966, mas os repasses eram de valores pouco significativos e as vagas limitavam-se a um grupo de alunos restrito (filhos de trabalhadores formais ou sindicalizados).

Felippe (2018) ressalta que os serviços de assistência estudantil, no início dos anos 2000, já apresentavam formato similar ao que vigorou até a aprovação do novo Programa de Assistência Estudantil em 2015. Nesse contexto a bolsa de trabalho permaneceu e no final da primeira década dos anos 2000 foi renomeada como bolsa de iniciação profissional, mantendo as mesmas características. O autor ressalta que a intensa mobilização do Fórum de Assistentes Sociais do IFF – FASIFF, iniciada com a criação do próprio Fórum em novembro de 2011, ocasionou as mudanças promovidas com a aprovação do novo Programa de assistência estudantil. Até 2014 todos os *campi* do Instituto Federal Fluminense ofereciam os serviços de assistência estudantil, a saber: uma modalidade de bolsa (iniciação profissional) e quatro modalidades de auxílios (alimentação, moradia, transporte e N.E.E. - necessidades educacionais específicas).

> [...] Com a entrada de novos assistentes sociais no concurso de 2014, o FASIFF se fortaleceu e desenvolveu um conjunto de levantamentos, seminários e discussões que acabaram por resgatar e reformular o texto inicial produzido nos anos anteriores. Dessa iniciativa surgiu a proposta Programa de assistência estudantil, aprovada em 2015, prevendo o fim das bolsas com contrapartidas de trabalho, a obrigatoriedade da oferta de acompanhamento social e acadêmico, a definição de uma equipe mínima de referência para a prestação dos serviços, a organização de critérios socioeconômicos mais amplos e transparentes, a uniformização dos benefícios entre os *campi*, dentre outros pontos. (FELIPPE, 2018, p. 106-107).

De acordo com Felippe (2018), o novo programa foi aprovado no Colégio de Dirigentes da Instituição no início de 2015, por iniciativa da gestão da Reitoria, visto que o referido Colégio era apenas consultivo. Foi criada uma diretoria sistêmica da área que até 2016 foi gerida por um assistente social. Logo após houve intensas discussões e o documento foi aprovado em dois conselhos deliberativos (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CENPE e Conselho Superior - CONSUP) até ser publicado em 11 de março de 2016 na forma da Resolução Nº 39 que aprovou o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense. Segundo Felippe (2018, p. 95-96), no Instituto Federal Fluminense

> [...] as ações de assistência estudantil abarcam o fornecimento de alimentação, as modalidades de bolsas e auxílios financeiros ofertados pela Coordenação de Apoio ao Estudante e os projetos e serviços de atenção e acompanhamento de discentes deficientes e/ou com necessidades educacionais específicas. Apesar do consenso entre os profissionais de que as ações devem ser pensadas em conjunto, a maior parte do tempo e dos recursos humanos e financeiros está voltada para a concessão das modalidades bolsas e auxílios, conforme áreas definidas pelo PNAES.

O Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense possui modalidades de bolsas e auxílios com critérios socioeconômicos e modalidades e auxílio de desenvolvimento artístico, esportivo, técnico-científico, de pesquisa e de extensão. As Bolsas e auxílios com critérios socioeconômicos são: **a.** Auxílio-transporte; **b.** Auxílio-moradia; **c.** Auxílio-alimentação; **d.** Bolsa Educação para Necessidades Educacionais Especiais – ENEE; **e.** Bolsa Permanência IFF.

> A Bolsa Permanência IFF é acumulável com qualquer modalidade de auxílio, bem como com outras bolsas acadêmicas ofertadas pelo IFFluminense ou demais instituições e agências de financiamento (monitoria, iniciação científica, extensão, PET e PIBID), não sendo permitido o seu recebimento concomitante com a Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico e Apoio Tecnológico ou a Bolsa NEE. Os auxílios, por sua vez, poderão ser acumuláveis entre si, conforme disponibilidade e critérios estabelecidos em edital. (IFF, 2016, p. 12).

As modalidades de bolsas e auxílio de desenvolvimento artístico, esportivo, técnico-científico, de pesquisa e de extensão são: **a.** Bolsa de monitoria; **b.** Bolsa de iniciação científica e de Iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação; **c.** Bolsa de extensão; **d.** Bolsa de Arte e Cultura; **e.** Bolsa-Atleta; **f.** Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico e Apoio Tecnológico; **g.** Bolsa PROEJA; **h.** Auxílio para participação em eventos e visitas técnicas. Essas bolsas e auxílio visam ao crescimento e a valorização dos conteúdos curriculares e também ao desenvolvimento de uma formação cidadã integral. Elas também compõem os serviços de Assistência Estudantil, apesar de não terem como objetivo principal a prevenção de situações de retenção e evasão decorrentes de questões socioeconômicas, como, por exemplo, situações de insuficiência financeira para a permanência dos estudantes e a conclusão de seus estudos. Essas bolsas não são acumuláveis entre si, podendo o estudante receber apenas uma modalidade por vez.

> Apesar da previsão legal (Decreto7234 de 2010) acerca das áreas de atuação da assistência estudantil e do público a ser atendido, o Instituto Federal Fluminense também efetua, a partir da rubrica da assistência estudantil, o pagamento das demais modalidades de bolsas que não se destinam a atender os objetivos estabelecidos no PNAES. Dentre essas bolsas, estão: atleta; arte e cultura; monitoria; iniciação científica; apoio tecnológico e extensão. Sobre essas modalidades, cabe destacar a bolsa de apoio tecnológico, que foi pensada enquanto benefício voltado para estudantes inseridos em atividades laboratoriais ou projetos ligados à elaboração de novas tecnologias, mas acabou se transformando numa segunda via para execução de atividades administrativas nos setores (junto com a iniciação profissional), embora sem que os critérios socioeconômicos, a administração e a seleção fossem organizadas pelo Serviço Social. (FELIPPE, 2018, p. 109).

O Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense (2016) é entendido como “o conjunto de ações, serviços e projetos que visa a possibilitar a democratização das condições de acesso, permanência e conclusão de curso pela minimização dos efeitos e impactos da desigualdade social estrutural na vida dos estudantes e suas famílias”. Ele foi construído coletivamente e todo esforço despendido visou à construção da Política de Apoio à Formação Integral do Estudante e todas as atitudes e procedimentos adotados almejaram o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense.

3 RESULTADOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA MODALIDADE PROEJA DO IFFLUMINENSE *CAMPUS* CAMPOS GUARUS

3.1 O *LÓCUS* DA PESQUISA

O Instituto Federal Fluminense (IFF) é uma instituição de educação básica, superior e tecnológica, com estrutura pluricurricular e *multicampi* criada com a Lei nº 11.892,de 29 de dezembro de 2008, que tem a missão de promover a Educação Profissional e Tecnológica e suas relações com a educação básica e superior, na perspectiva da formação integral dos jovens e trabalhadores e do desenvolvimento regional, assumindo protagonismo na definição e execução de políticas de educação e trabalho. Sua trajetória possui mais de cem anos de história, remetendo à Escola de Aprendizes e Artífices fundada em 1910 por Nilo Peçanha, com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas. Posteriormente teve seu nome alterado para Escola Técnica Industrial (1942), Escola Técnica Federal de Campos (1945) que representava o caminho para o sonho e passou a ser a principal formadora de mão de obra para as empresas que operavam na bacia de Campos. No começo da década de 90, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (1996-2008). A justificativa para a sua criação no início dos anos de 1900 sempre esteve voltada para a formação técnica direcionada à preparação de trabalhadores manuais, algo que permaneceu durante boa parte do século XX.

Através do Programa de expansão da Rede Federal de Ensino Profissionalizante do Governo Federal, foi criada a segunda unidade descentralizada do CEFET Campos com autonomia educacional: a Unidade de Ensino Descentralizada do distrito de Guarus, em Campos onde hoje é o C*ampus* Campos Guarus, *lócus* da pesquisa, inaugurado no dia 16 de Agosto de 2007. O *Campus* oferece atualmente os cursos técnicos em Eletrônica, Enfermagem, Farmácia, Eletromecânica e Meio Ambiente, além do Programa de Ensino de Jovens e Adultos (Eletrônica PROEJA e Meio Ambiente PROEJA), voltado para maiores de 18 anos que ainda não cursaram o ensino médio. Oferece também o curso superior de Bacharelado em Engenharia Ambiental e a Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical.

3.2 CATEGORIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

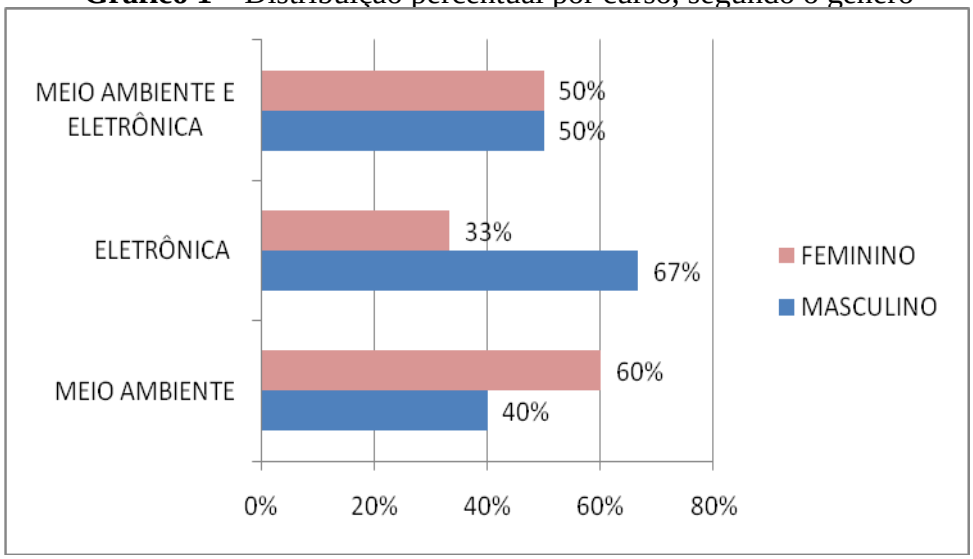
3.2.1 Caracterização dos formandos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletrônica na modalidade PROEJA e em Meio Ambiente na modalidade PROEJA, na modalidade presencial do IFFluminense *Campus* Campos Guarus

O PROEJA surgiu com a intenção de romper com os processos de exclusão educacional vivenciados pelas classes populares. Os cursos para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos sempre precisam ser reafirmados com o intuito de promover a inclusão dos sujeitos. O PROEJA no IFFluminense *Campus* Campos Guarus começou sua primeira turma em fevereiro de 2007. O *Campus* Campos Guarus ainda denominado Unidade de Ensino Descentralizada de Guarus (UNED Guarus), fazia parte do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET Campos) que, posteriormente, se tornou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. O PROEJA surgiu juntamente com o projeto da UNED Guarus. Durante 06 meses, as primeiras aulas do ano letivo de 2007 ocorreram no antigo CEFET-Campos e em 16 de agosto de 2007, o atual *Campus* Campos Guarus foi inaugurado oficialmente e a turma em andamento foi remanejada para o recém-criado *Campus*. Foi oferecido o curso Técnico em Eletrônica PROEJA e no ano seguinte, em 2008, o *Campus* ofertou o Técnico em Meio Ambiente PROEJA, ambos à noite. Os cursos de Eletrônica e Meio Ambiente também foram ofertados nas modalidades de ensino médio integrado no diurno.

Nesta seção, objetiva-se traçar as características e o perfil dos sujeitos formandos pesquisados em 2020, que concluíram os cursos PROEJA (Eletrônica e Meio Ambiente) no IFFluminense *Campus* Campos Guarus no ano letivo de 2019 e tiveram a colação de grau, formatura, no dia 24 de setembro de 2020.

Comparando as informações entre os estudantes dos cursos: Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente, verifica-se que há predominância do gênero feminino (60%) no curso de Meio Ambiente, enquanto no curso Técnico em Eletrônica, ocorreu o contrário, a maioria dos estudantes é do gênero masculino (67%) (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição percentual por curso, segundo o gênero



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

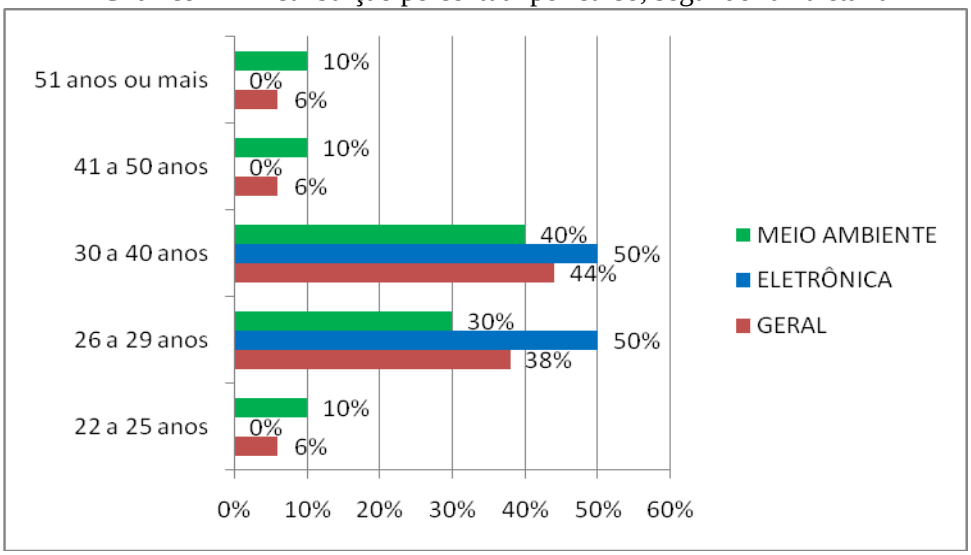
Não foi possível identificar as razões dessa grande diferença de gênero nos dois cursos na pesquisa. Porém, no percentual geral, incluindo os dois cursos, pode-se observar que tanto os homens quanto as mulheres de forma quantitativa igualitária, neste caso, permaneceram nos respectivos cursos do PROEJA. Segundo Beltrão e Alves (2009, p. 135) "[...] nas últimas décadas, o número de anos de estudo médio cresceu bastante para ambos os sexos, e as mulheres ultrapassaram os homens em todos os níveis educacionais". O crescimento do número de mulheres que ampliaram sua escolarização tem sido constantemente constatado nas pesquisas. Porém, isso não significa que há uma igualdade de salários e progressão profissional. O mercado de trabalho, em determinadas áreas, ainda continua bastante seletivo e resistente na absorção da mão de obra feminina. As conquistas das mulheres no campo educacional não foram acompanhadas por conquistas no mercado de trabalho na mesma proporção.

Beltrão e Alves (2009, p. 153-154) ainda dizem que

> Mesmo considerando que ainda existam diferenças sexistas no ensino, o Brasil é um exemplo de país que conseguiu reverter o hiato de gênero na educação e eliminou o déficit educacional das mulheres em relação aos homens. Nesse aspecto, a vitória feminina foi espetacular, embora o nível e a qualidade da educação brasileira ainda estejam muito atrás da de outros países com o mesmo grau de desenvolvimento socioeconômico. O caso brasileiro pode servir de exemplo na medida em que as políticas universalistas adotadas no Brasil – tais como o direito de voto feminino, a educação igualitária, os direitos civis e de família da Constituição de 1988 – contribuíram para que as mulheres brasileiras avançassem na conquista de maiores níveis educacionais.

Com relação à faixa etária, também há diferenças entre os cursos. No curso Técnico em Eletrônica predominam as faixas etárias entre 26 a 29 anos e 30 a 40 anos, correspondendo a 50% cada faixa etária. No caso do curso Técnico em Meio Ambiente, a maioria está acima dos 26 anos (90%), os outros 10% estão com idade entre 22 e 25 (Gráfico 2). A faixa etária dos 22 aos 40 anos está dentro da faixa da população economicamente ativa. Como veremos mais adiante em relação à situação de trabalho (Gráfico 6 – Distribuição percentual por gênero, segundo situação de trabalho), 69% dos formandos estavam trabalhando no período de 2017 a 2019. Entretanto, há um quantitativo de 31% dos estudantes sem trabalho. Trinta e um por cento (31%) dos formandos desempregados é um número expressivo, levando em conta também, que eles estão na faixa etária da população economicamente ativa. Quando perguntados sobre "Por qual motivo você se matriculou no curso do PROEJA?" (Gráfico 8), a maioria dos estudantes (81,3%) respondeu "para adquirir uma profissão" (esse debate será aprofundado mais adiante). Como mencionado, diante da análise das respostas, o retorno da maioria desses estudantes à escola foi motivado pelo desejo de adquirir qualificação profissional. Realmente esta motivação é pertinente, pois o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e busca profissionais que além de competência técnica, tenham outras habilidades, a saber: boa comunicação, criatividade, resiliência, capacidade para se atualizar constantemente, capacidade para ser intraempreendedor, habilidades interpessoais e inteligência emocional.

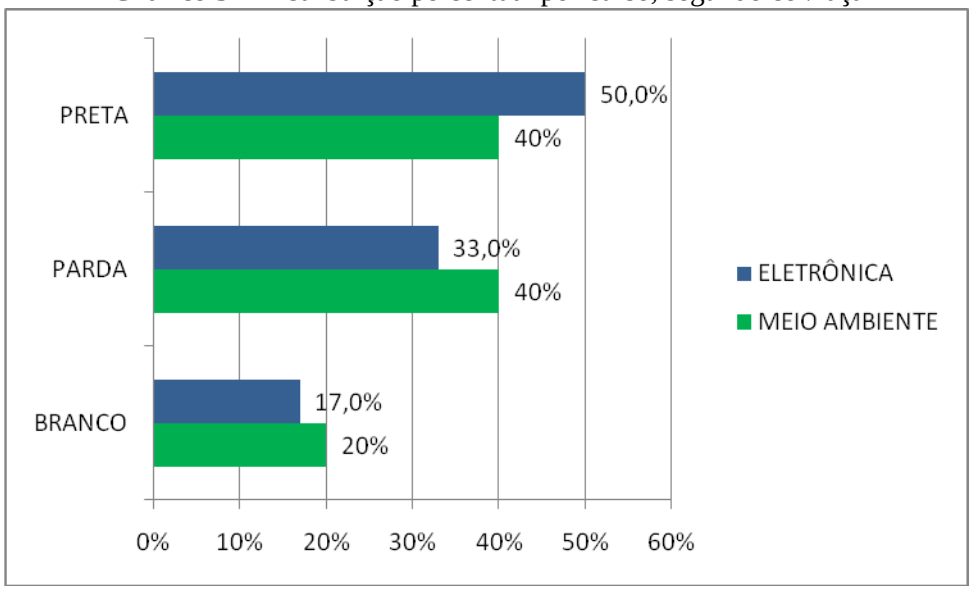
Gráfico 2 – Distribuição percentual por curso, segundo faixa etária



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria)

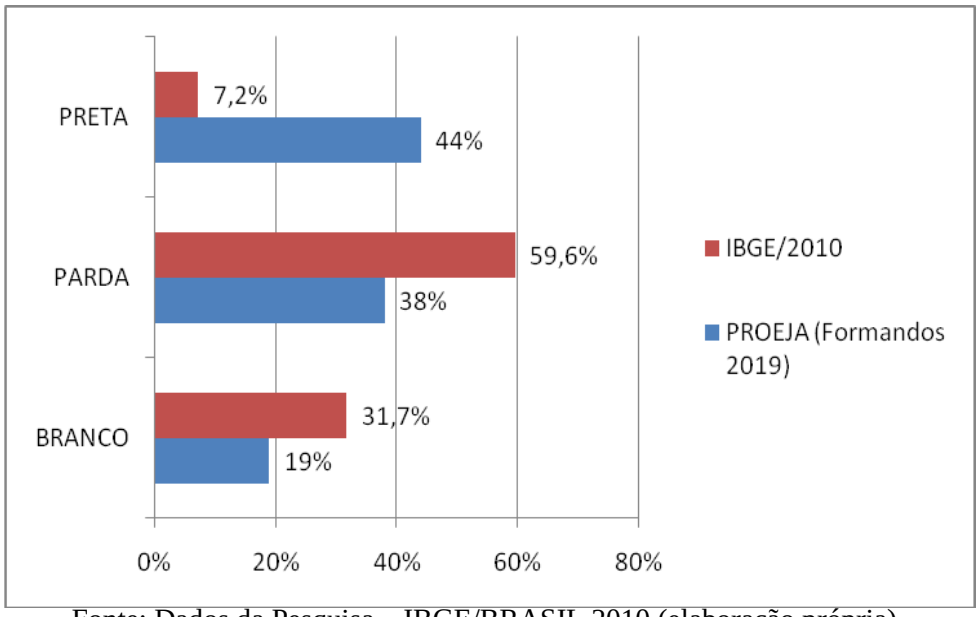
No que diz respeito à autodeclaração de cor ou raça (Gráfico 3), no curso Técnico em Meio Ambiente, 50% dos formandos se declararam pretos. No caso do curso Técnico em Eletrônica a mesma quantidade de formandos se declararam pardos (40%) e pretos (40%). Do grupo total pesquisado, a maioria se autodeclarou predominantemente preto (44%), enquanto 38% se declararam pardos, outros 19% brancos (Gráfico 4). Observa-se que, no agrupamento do percentual de pretos e pardos (82%), esta pesquisa acompanha os índices da pesquisa nacional feita pelo IBGE, que, em 2010, apresentou um percentual de 66,8% da população residente no Brasil declarando-se pretos e pardos. Porém, constata-se que o percentual de alunos que se consideraram pretos no PROEJA (44%) é consideravelmente maior, se comparado aos brasileiros que se autodeclararam pretos (7,2%).

Gráfico 3 – Distribuição percentual por curso, segundo cor/raça



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

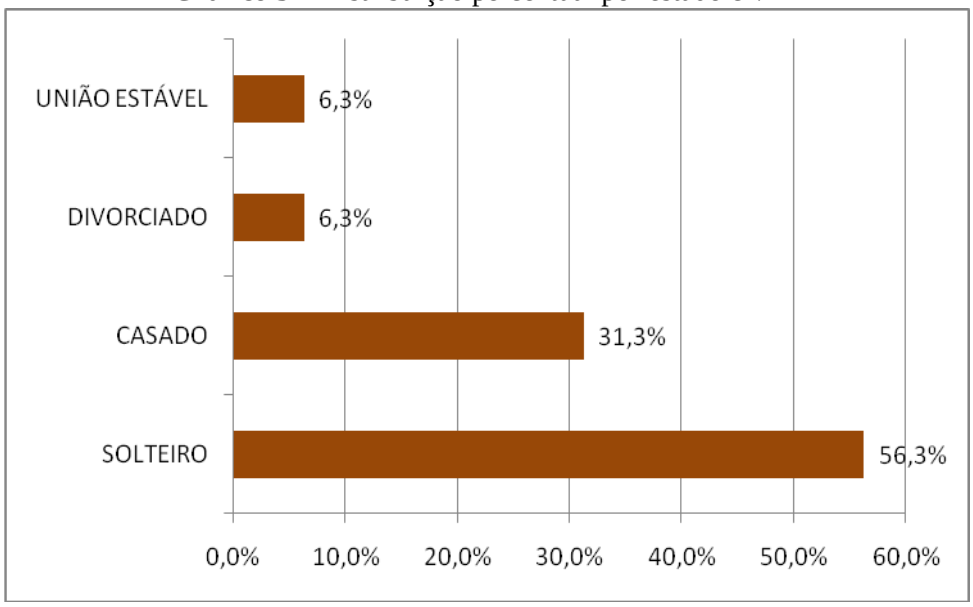
Gráfico 4 – Distribuição percentual por cor/raça – IBGE x PROEJA



Fonte: Dados da Pesquisa – IBGE/BRASIL 2010 (elaboração própria).

Com relação ao estado civil, 56,3% são solteiros, enquanto 31,3% estão casados, outros 6,3% divorciados e 6,3% união estável (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Distribuição percentual por estado civil



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

No que diz respeito ao número de filhos, do total geral, 56% dos formandos possuem filhos. Destes, 25% dos formandos mulheres tem 1 filho (Tabela 5). A dificuldade de conciliar trabalho, família e escola traz consequências tanto para homens quanto mulheres, mas em

relação às mulheres, estas acabam assumindo dupla ou tripla jornada, tendo que conciliar antigos e novos papéis, na tentativa de equilibrar as atribuições no trabalho, na vida pessoal e familiar, sem ou quase nenhum questionamento, executando tarefas que são delimitadas nos papéis de gênero construídos socialmente (BEAUVOIR, 1967).

> [...] a responsabilidade da realização das tarefas domésticas pelas mulheres que desempenham um trabalho assalariado no mundo da produção caracteriza a dupla (e às vezes tripla) jornada de trabalho com todas as implicações decorrentes dela, entre as quais destacamos a presença de uma forte opressão de gênero e também de exploração do capital (NOGUEIRA, 2010, p. 60).

Muitas vezes, a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo se torna um dos fatores de desistência da escola para jovens e adultos.

> Considerar essas idéias se faz importante na Educação de Jovens e Adultos, pois, inevitavelmente, esses indivíduos se situam no estado de necessidade que os impele ao trabalho, ao mesmo tempo em que retornam à escola, por tantas vezes antes abandonada devido à mesma necessidade de trabalhar (STOCO, 2010, p. 9).

Tabela 5 – Distribuição percentual por gênero, segundo número de filhos

NÚMERO DE FILHOS	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
Não tem filho	19%	25%	44%
1 filho	25%	6,2%	56%
2 filhos	6,2%	6,2%	
3 filhos	0,0%	6,2%	
4 ou mais filhos	0,0%	6,2%	

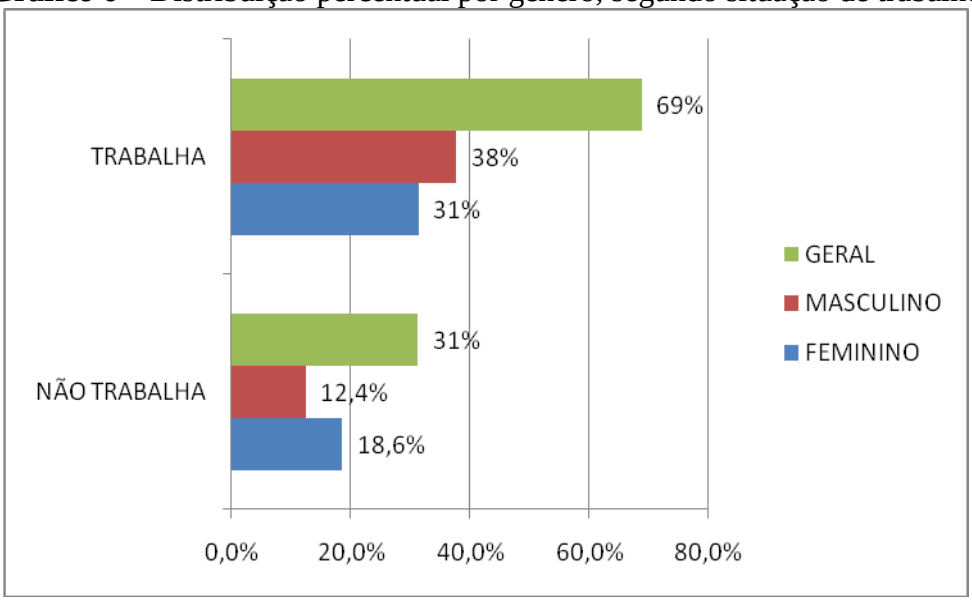
Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Sobre a situação de trabalho, do total geral, 69% dos formandos estavam trabalhando no período de 2017 a 2019. Entretanto, há um quantitativo expressivo de 31% de estudantes sem trabalho, dos quais 18,6% são do sexo feminino (Gráfico 6). A questão de gênero outra vez se destaca.

No Brasil, mesmo com o crescimento dos anos de estudo das mulheres,

> As conquistas femininas no campo educacional não foram acompanhadas por conquistas no mercado de trabalho no mesmo grau. As mulheres reverteram o hiato de gênero na educação, mas não reverteram os hiatos ocupacional e salarial. Para que haja justiça social e equidade de gênero no Brasil do século XXI será preciso que os homens avancem em todos os níveis educacionais e que as mulheres revertam as desigualdades de gênero no mercado de trabalho, já que as conquistas educacionais não podem ser analisadas fora do contexto mais geral das relações sociais de gênero (BELTRÃO, ALVES, 2009, p. 154).

Gráfico 6 – Distribuição percentual por gênero, segundo situação de trabalho



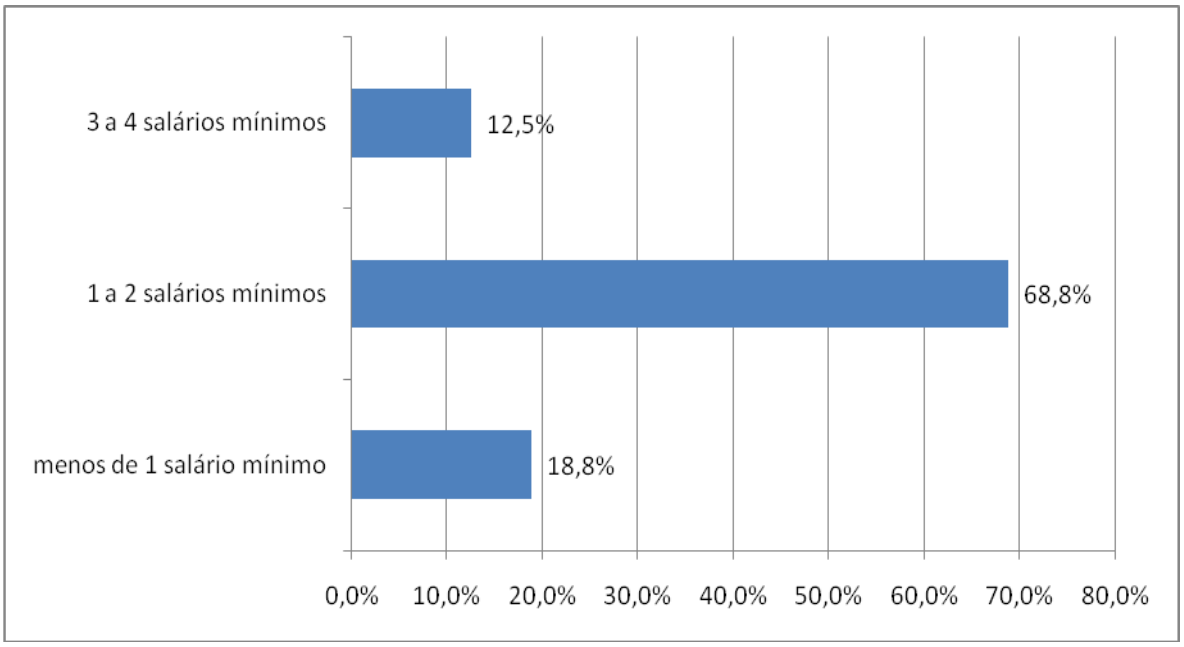
Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

A pesquisa revelou que a maioria dos formandos possui renda familiar mensal entre 1 a 2 salários mínimos (68,8%), e que outro grupo de 18,8% tem menos de 1 salário mínimo de renda familiar mensal e que um percentual de 12,5% tem renda familiar mensal de 3 a 4 salários mínimos (Gráfico 7). Levando em consideração que 31% de formandos relataram estar sem trabalho (desempregados) no período de 2017 a 2019 (Gráfico 6) e que 18,8% declararam ter menos de 1 salário mínimo de renda familiar mensal (Gráfico 7), pode-se depreender que estes fatos podem, possivelmente, terem levado esses estudantes a buscarem por "bicos" ou trabalho precário. Segundo Alves (2007, p. 114-115),

> [...] O que chamamos de *processo de precarização* do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. É a explicitação da *precariedade* como condição ontológica da força de trabalho como mercadoria. A *precarização* possui um sentido de *perda de direitos* acumulados o decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A *precarização* é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital. O *Estado neoliberal* tende a suceder, sob determinadas condições histórico-políticas, o *Estado social*.

O trabalho precário produz insegurança e volatilidade econômica para muitos, inclusive afetando inúmeros lares, contribuindo, assim, para uma crescente desigualdade econômica. Devido à precariedade do trabalho, a vida da classe trabalhadora passa por um processo de degradação, desta forma, para sobreviver, os trabalhadores vendem sua força de trabalho por salários que suprem apenas o básico para sua sobrevivência

Gráfico 7 – Distribuição percentual por renda



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Foi possível identificar que os formandos do PROEJA que participaram da pesquisa possuem heterogeneidades que o caracterizam. É perceptível que é possível aprender nas diversas idades, mesclando diferentes gerações; observando as diferenças de gênero; considerando as diversidades do mundo do trabalho e valorizando as diferenças étnicas. A partir da sistematização do perfil, conclui-se que o grupo de formandos em questão constitui um público heterogêneo que aponta para diversidades e particularidades que não podem ser desconsideradas. O PROEJA é um caminho de resgate desses sujeitos que gera neles esperança de ter a oportunidade de realizar seus sonhos e projetos.

3.3.2 Análise das principais categorias do questionário

A pesquisa teve como marco a Resolução Nº 39/2016, que aprovou o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense. Os questionários foram respondidos pelos formandos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletrônica PROEJA e em Meio Ambiente PROEJA do IFFluminense *Campus* Campos Guarus, com conclusão de curso no ano letivo de 2019. Ao todo, os formandos responderam livremente a quarenta questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, com justificativa ou não (Apêndice I). Foram utilizados como sujeitos de pesquisa os estudantes que permaneceram nos cursos em questão, concluindo-os. Ao todo, foram 16 estudantes formandos, a saber: 6 do Curso Técnico

Integrado em Eletrônica PROEJA e 10 do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente PROEJA. Foram aplicados 16 questionários e todos foram respondidos.

Para o ano letivo de 2017, ano de ingresso da maioria dos formandos com previsão de conclusão dos respectivos cursos em 2019, foram abertas inscrições para o Processo Seletivo de Ingresso aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – "PROEJA'', através do Edital N.º 209 IFFluminense, de 17 de novembro de 2016, ofertando 75 vagas para o *Campus* Campos Guarus, sendo 35 para o curso Técnico em Eletrônica e 40 para o curso Técnico em Meio Ambiente.

Não foram pesquisados alguns poucos alunos que tiveram a colação de grau antecipada, ainda assim, pelos dados apresentados já é possível observar que poucos estudantes concluíram os cursos (Tabela 6). Os motivos podem ser diversos: evasão, retenção, trancamento de matrícula. Geralmente na EJA é comum uma grande evasão dos estudantes. Dois fatores contribuem para isso, a saber: os socioculturais, agregados às relações familiares e econômicas; e o método de ensino aplicado nas salas de aula que não condiz com o perfil de estudantes dessa modalidade. Por isso é importante que se tenha políticas públicas com foco na permanência escolar deste público e que os métodos e estratégias de ensino possam ir ao encontro das expectativas destes sujeitos, dando a eles a oportunidade de se emanciparem socialmente. No *Campus* Campos Guarus, observa-se que acontece uma grande evasão logo no primeiro ano dos cursos da modalidade PROEJA.

Tabela 6 – Comparativo entre o número de estudantes ingressantes x número de estudantes que concluíram os cursos

	Técnico em Eletrônica	**Técnico em Meio Ambiente**	**TOTAL**
Vagas para ingresso em 2017	35	40	75
Quantidade de estudantes que concluíram o curso	6	10	16

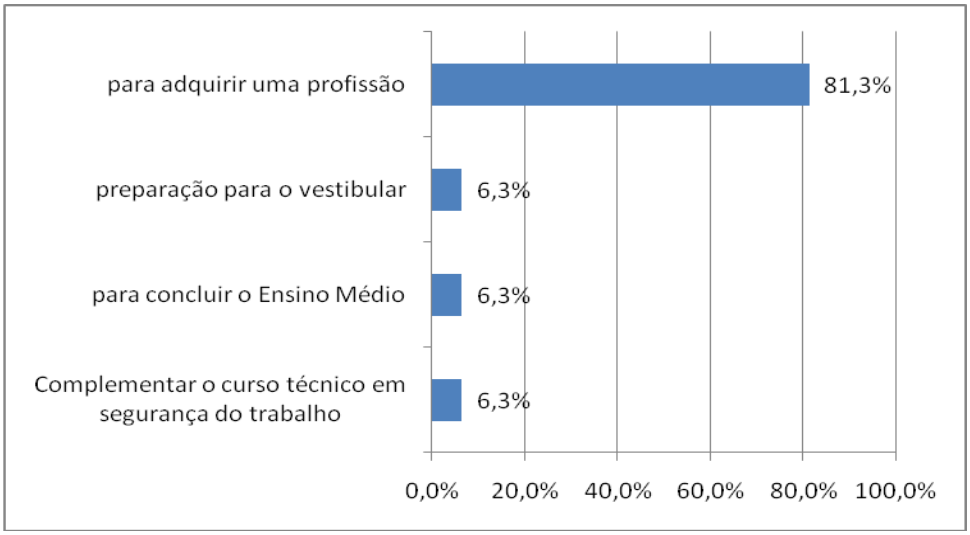
Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

A aquisição de uma profissão é o principal motivador apresentado como justificativa para a realização da matrícula no curso do PROEJA (Gráfico 8). É notório nos formandos a expectativa de inserção no mercado de trabalho através da aquisição de uma formação profissional qualificada, na esperança de garantir um futuro melhor. O mercado de trabalho não está mais absorvendo o trabalhador que dispensa apenas sua força de trabalho, mas aquele que saiba refletir sobre seu contexto profissional. Portanto, é importante que os estudantes,

quando formados, consigam desenvolver suas atividades profissionais diante de uma perspectiva de "visão de mundo". Tanto o Curso Técnico Integrado em Eletrônica como o em Meio Ambiente proporcionam uma formação integrada e integral reunindo conhecimentos científico, técnico, tecnológico, humanístico, cultural e esportivo**,** em que o desenvolvimento dos sujeitos é para além de sua dimensão intelectual, considerando também o aperfeiçoamento de aspectos social e emocional dos indivíduos, proporcionando uma formação cidadã. É uma formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para o mercado. Desta maneira, é uma importante contribuição para que os estudantes almejem outras perspectivas de atuação e de qualificação profissional que traga para eles orgulho e satisfação. O PROEJA busca cumprir o nobre papel de resgatar a cidadania ao estudante e a elevação de sua autoestima, focando na articulação de saberes e priorizando uma aprendizagem significativa que integra o indivíduo ao meio social, o que facilita muitas outras conquistas na vida do estudante.

A educação profissional, portanto, deve enfatizar, além da formação técnica, o desenvolvimento de profissionais éticos, comprometidos, responsáveis, críticos, que atuem com autonomia intelectual, de modo propositivo, dinâmico e que busquem continuamente conhecimentos e aperfeiçoamentos, de modo a serem capazes de se adaptarem com flexibilidade a inovações no mundo do trabalho.

Gráfico 8 - Categorias de respostas à pergunta "Por qual motivo você se matriculou no curso do PROEJA?"



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Dos dezesseis respondentes, oito (50%) disseram ter pensado em desistir do curso às vezes, enquanto os outros oitos responderam nunca (18,8%), raramente (12,5%) ou quase sempre (18,8%) (Gráfico 9). A dificuldade de conciliar trabalho e estudo (26,1%) e as dificuldades financeiras (21,7%) (Gráfico 10) foram apontadas como principais pontos interligados com a possibilidade de desistência do curso. Muitas vezes as necessidades materiais obrigam os estudantes a ingressarem no mercado de trabalho para se manterem, por isso é importante compreender a importância dos benefícios da Assistência Estudantil para a permanência escolar. Em relação ao fator "Dificuldade de conciliar trabalho e estudo", um (1) formando respondeu que raramente pensou em desistir do curso por este motivo, três (3) quase sempre e dois (2) às vezes. Em relação ao fator "Dificuldades financeiras", um (1) formando respondeu que raramente pensou em desistir do curso por este motivo e quatro (4) às vezes (Tabela 7).

Tabela 7 – Categorias de número de respondentes para os fatores "Dificuldade de conciliar trabalho e estudo e Dificuldades financeiras" por quem respondeu raramente, às vezes ou quase sempre à pergunta "Com que frequência você pensava em desistir do seu curso?"

	Raramente	Quase sempre	Às vezes
Dificuldades financeiras	1	0	3
Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	1	3	1
Dificuldade de conciliar trabalho e estudo; e dificuldades financeiras	0	0	1

Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

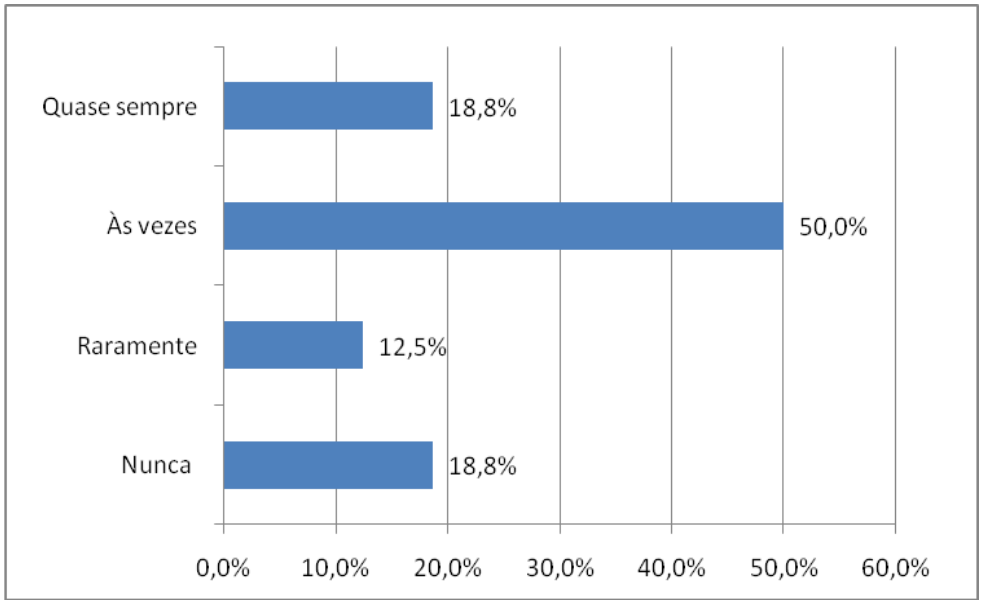
Muitos jovens abandonam os estudos para trabalhar, por suas necessidades socioeconômicas, e inúmeras vezes precisam voltar a estudar, porque encontram um mercado de trabalho que cobra pela formação acadêmica e como os mesmos não a têm, precisam retornar a sala de aula com o intuito de buscar oportunidades para ascensão profissional, almejando um emprego e uma vida melhor, conforme já discutido no capítulo 2. Os formandos pesquisados apesar de terem pensado em desistir do curso, permaneceram até o fim, por motivos que serão explicitados posteriormente. Segundo Carmo (2010, p. 232):

> Trabalhar na vida adulta é algo normal, no entanto, essa realidade não implica que os sujeitos não queiram estudar e nem que o trabalho seja algo oposto ao estudo, são partes de uma mesma realidade, de projetos de vida em busca de realização e reconhecimento social.

O abandono da escola por dificuldade de conciliar trabalho e estudo e/ou por dificuldades financeiras é um fator que deve ser considerado. A escola nem sempre consegue acompanhar as realidades de vida e as reais necessidades dos estudantes. Muitas vezes um jovem ou adulto é de uma classe social mais baixa e vê no trabalho uma chance de conseguir contribuir com a renda familiar, ou até mesmo é o único sustento da família. Com uma jornada de trabalho cansativa, ele não tem ânimo para participar das aulas noturnas, o que resulta em faltas consecutivas até chegar ao total abandono.

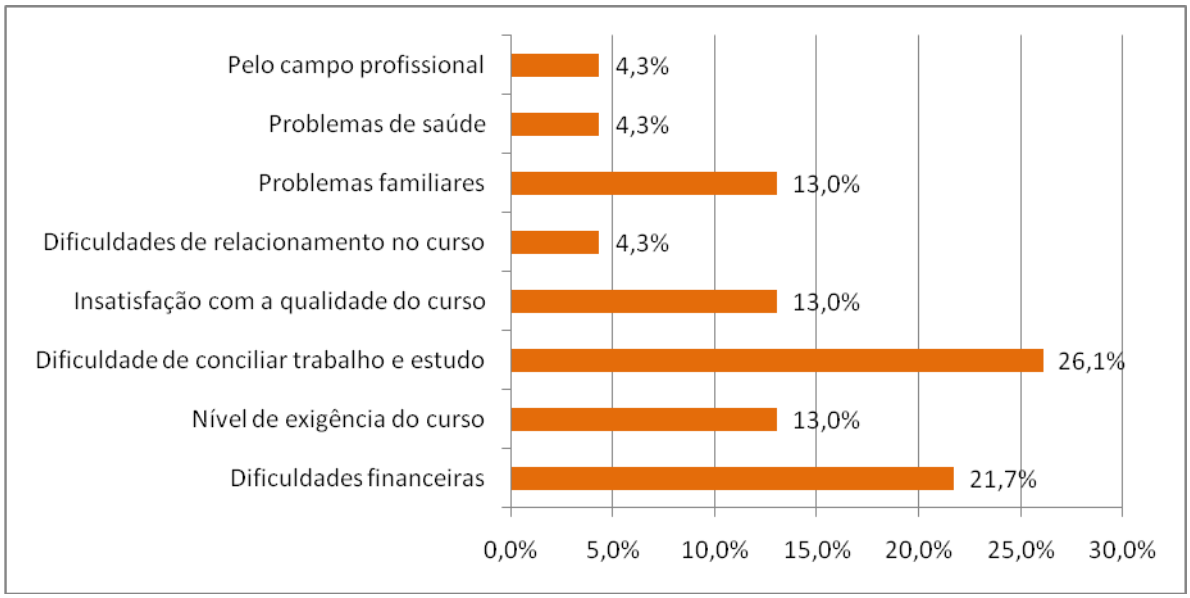
É preciso se pensar em políticas educacionais, políticas públicas, em ações e programas que promovam o engajamento dos jovens e adultos à escola. É preciso compreender os fatores que determinam a tomada de decisão dos alunos em querer abandonarem a escola, considerando as condições sociais, culturais, econômicas, históricas, de cada estudante. É preciso criar meios para que os estudantes jovens e adultos continuem na escola e continuem acreditando que a educação transforma vidas.

Gráfico 9 - Categorias de respostas à pergunta "Com que frequência você pensava em desistir do seu curso?"



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Gráfico 10 - Categorias de respostas para os fatores elencados por quem respondeu raramente, às vezes ou quase sempre à pergunta "Com que frequência você pensava em desistir do seu curso?"

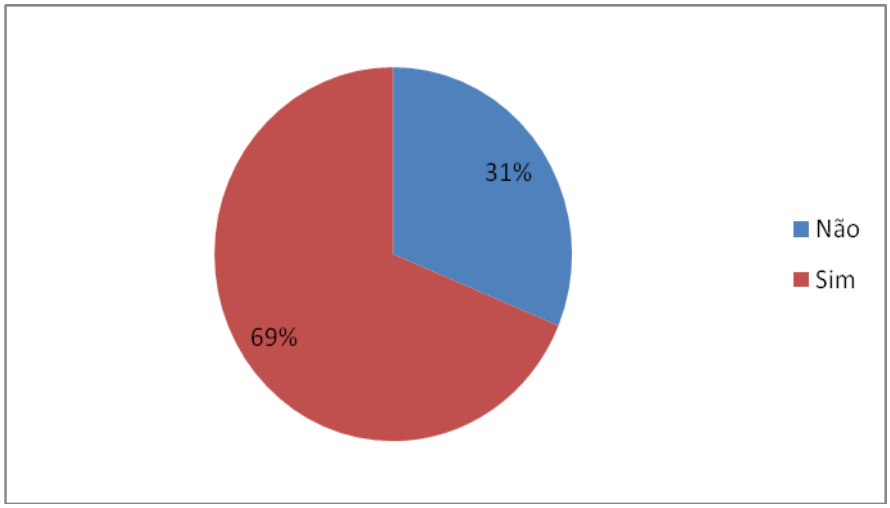


Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Dos sujeitos pesquisados, 69% responderam que enfrentaram dificuldades para permanecer na escola (Gráfico 11). Entre outros fatores, a maioria respondeu que o fator que mais dificultou a permanência deles na escola foi a falta de transporte público, a dificuldade de acesso, deslocamento ao *Campus*. A dificuldade acontece devido a pouca opção de transporte público e pela distância entre a casa ou trabalho até a escola.

O *Campus* Campos Guarus fica localizado numa região da cidade que tem muitos problemas de transporte público. Há situações em que o estudante mora em bairros vizinhos ao *Campus* e mesmo assim precisa pegar o ônibus ou van realizando um trajeto maior, passando pelo centro da cidade, do outro lado do rio e depois, atravessam a ponte novamente, retornando para Guarus, onde está situada a residência onde moram. Esta situação acontece porque não tem transporte público que passa pelo *Campus* com destino para os bairros circunvizinhos. Este trajeto diário torna o cotidiano escolar dos estudantes mais cansativo e a viagem mais dispendiosa. Apesar de usar o uniforme que juntamente com o documento de identificação estudantil possibilitam a entrada gratuita nos ônibus, os alunos do PROEJA saem da escola após às 22h, horário em que há poucos horários de ônibus, e, devido ao cansaço e ao desejo de ter um retorno rápido para casa, eles pagam transporte alternativo.

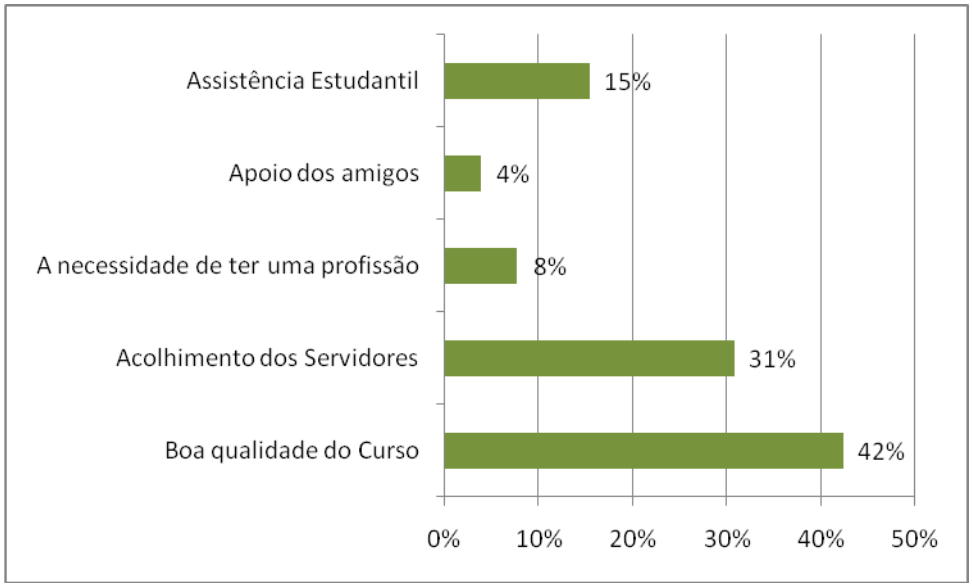
Gráfico 11 - Categorias de respostas à pergunta "Enfrentou dificuldades para permanecer na escola?"



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

A boa qualidade do curso (42%) e o acolhimento dos servidores (31%) (Gráfico 12) foram apontados como principais fatores relacionados ao curso e/ou a instituição que favoreceram a permanência dos formandos na escola. A Assistência Estudantil obteve 15% das respostas.

Gráfico 12 - Categorias de respostas à pergunta "Qual foi o principal fator relacionado ao curso e/ou a instituição que favoreceu a sua permanência na escola?"

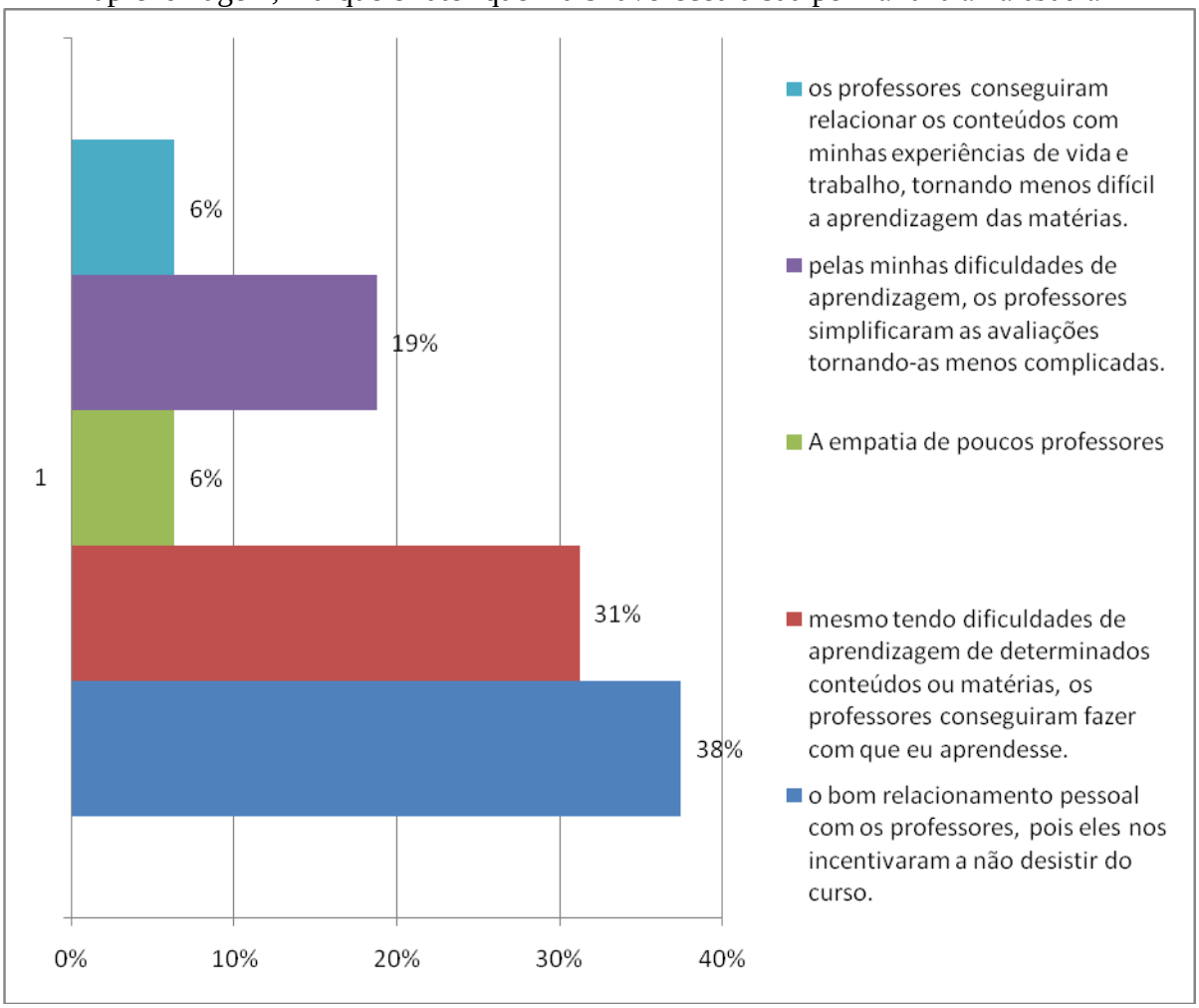


Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Quando responderam à questão "Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, marque o fator que mais favoreceu a sua permanência na escola" (Gráfico 13), a maioria dos

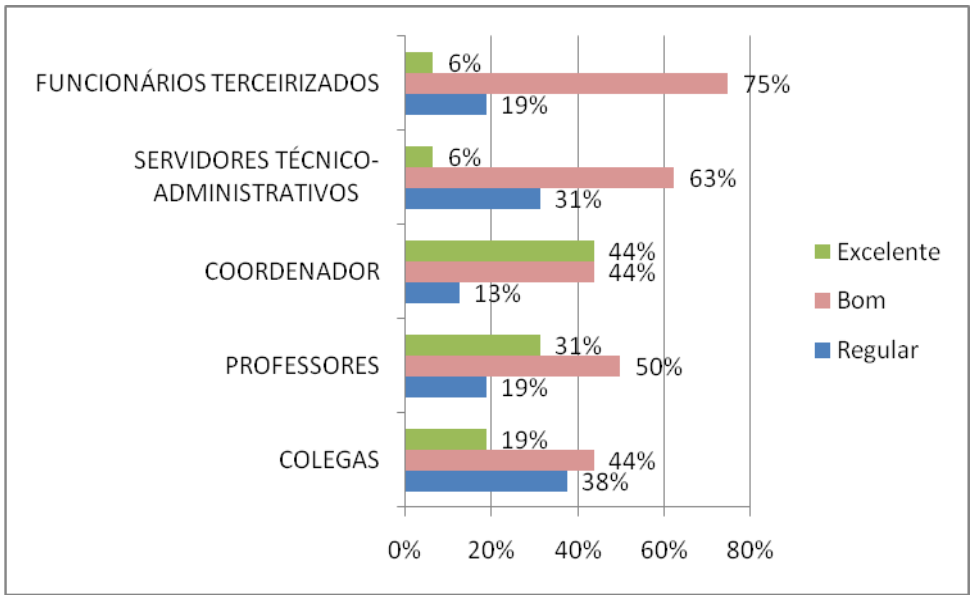
formandos responderam: “o bom relacionamento pessoal com os professores, pois eles nos incentivaram a não desistir do curso” (38%).

Gráfico 13 – Categorias de respostas à pergunta “Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, marque o fator que mais favoreceu a sua permanência na escola”



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Gráfico 14 – Categorias de respostas à pergunta "Como era a sua relação com: Colegas, Professores, Coordenador, Servidores Técnico-Administrativos e Funcionários Terceirizados?"



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

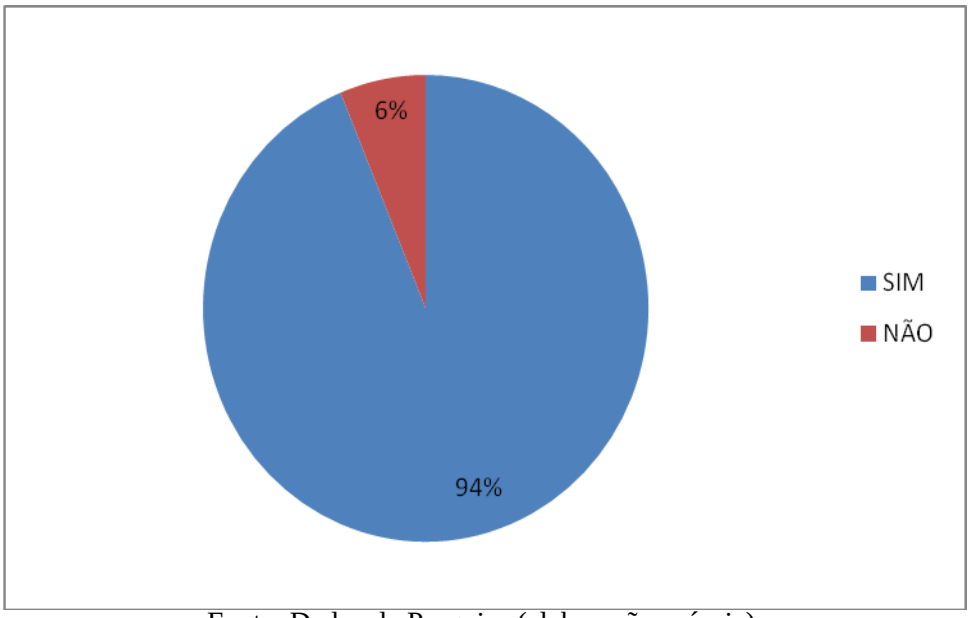
Percebe-se através da pesquisa que o bom relacionamento dos formandos com os servidores (professores, técnico-administrativos, coordenador), com os colegas e com os funcionários terceirizados contribuíram muito para a permanência deles na escola (Gráfico 14). Como os próprios sujeitos pesquisados relataram, o bom relacionamento pessoal com os professores (Gráfico 13), incentivando-os a não desistir do curso, como também, o bom acolhimento dos servidores (Gráfico 12), em muito contribuíram para que eles permanecessem estudando.

Noventa e quatro por cento (94%) dos formandos pesquisados quando perguntados se já foram discriminados no *Campus* Campos Guarus por algum motivo, responderam que "não". Os 6% que responderam "sim" disseram que a motivação da discriminação foi pelo fato de serem alunos do PROEJA.

Percebe-se com os dados da pesquisa que houve qualidade na permanência simbólica dos sujeitos pesquisados durante o percurso escolar no *Campus* Campos Guarus. Do total dos formandos, 94% disseram que gostaram de estudar no IFFluminense *Campus* Campos Guarus e se sentiram pertencentes à comunidade escolar. Os 6% que disseram o contrário, informaram o seguinte motivo: "Muito preconceito de Professores x alunos e falta de interesse de alguns professores no ensino." (Gráfico 15). A permanência simbólica, como discutida no capítulo 2, expressa identificação com o grupo, reconhecimento e sentimento de pertencimento a ele. Ela se relaciona com as condições de sobrevivência no sistema

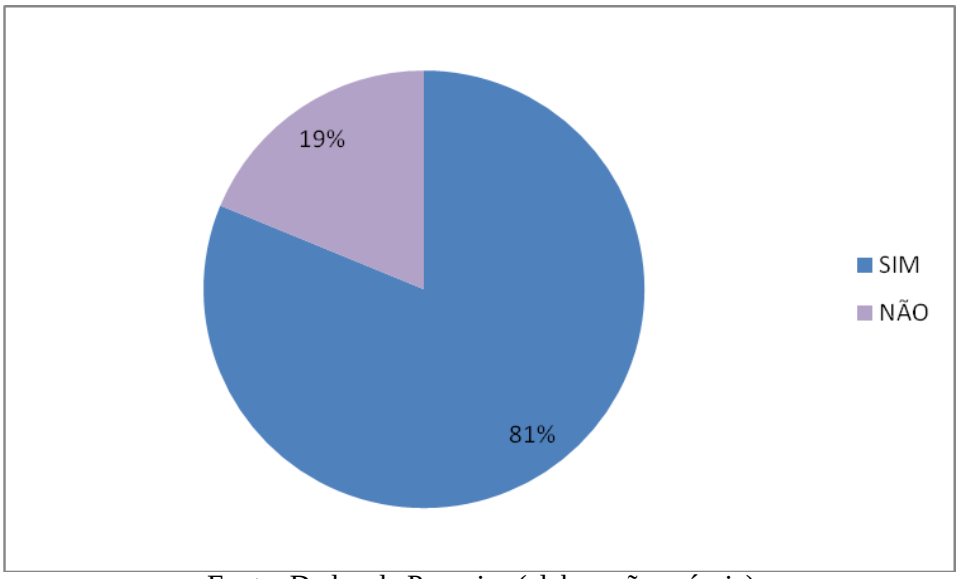
educacional. Para permanecer simbolicamente os estudantes precisam interagir com seus pares, participar das atividades propostas pela escola (Gráfico 16) e sentir-se pertencente ao ambiente escolar, de forma que as diferenças e dificuldades sociais sejam mitigadas, diminuindo neles sentimentos e vivências de inadaptação, de exclusão e de discriminação.

Gráfico 15 – Categorias de respostas à pergunta "Você gostou de estudar no IFFluminense Campus Campos Guarus e se sentiu pertencente à comunidade escolar?"



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Gráfico 16 – Categorias de respostas à pergunta "Você conseguia participar das atividades promovidas pela escola?"



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Oitenta e um por cento (81%) dos formandos disseram que conseguiam participar das atividades promovidas pela escola. Dos 19% que responderam “não”, 6,3% disseram que não conseguiam participar porque não tinham com quem deixar o filho, 6,3% disseram que era por causa do trabalho e os outros 6,3% não informaram o motivo (Gráfico 16).

No universo da Assistência Estudantil, as bolsas e auxílios mais utilizados pelos formandos pesquisados foram, por ordem decrescente: Bolsa Permanência IFF, com 47%; Bolsa PROEJA, com 37%; e Bolsa de Extensão, com 5%. Onze por cento (11%) dos sujeitos pesquisados informaram nunca terem recebido benefício da Assistência Estudantil (Gráfico 17).

A seleção para bolsa Permanência IFF é por critério socioeconômico. Exclusivamente o profissional Assistente Social devidamente habilitado realiza o estudo socioeconômico para inclusão nas modalidades de bolsas e auxílios da Assistência Estudantil e estipula os instrumentos para investigação e emissão de parecer técnico. Os estudantes que pleiteiam a Bolsa Permanência IFF participam de um edital e após a seleção são acompanhados pela equipe da Assistência Estudantil, no *Campus* Campos Guarus, a Coordenação de Assistência Estudantil – CAE, e precisam ter ao menos um turno livre para participação nas atividades de acompanhamento social e acadêmico, e tais atividades são definidas pela referida equipe que os acompanha. A Bolsa Permanência IFF é extremamente importante para a permanência material dos estudantes.

Nesta pesquisa, foi possível identificar que, 37% dos formandos de ambos os cursos do PROEJA receberam um suporte financeiro (Bolsa PROEJA) no valor de R$ 100,00 (cem reais) com o objetivo de contribuir para a permanência, a melhoria do desempenho acadêmico e conclusão do curso. Essa bolsa era paga a todos os estudantes do PROEJA, sem qualquer critério de seleção. Os estudantes para receberem a Bolsa PROEJA poderiam a qualquer tempo fazer o cadastramento/inscrição. A bolsa era concedida apenas realizando o cadastramento, observando, obviamente a dotação orçamentária do *Campus* Campos Guarus. Os coordenadores dos cursos PROEJA, por uma questão de organização, estipulavam um período para o cadastramento, mas não deixavam de fazê-lo fora do período estipulado. O acompanhamento dos estudantes era realizado principalmente em relação à frequência mínima de 75% nas atividades do curso. É importante destacar que a Bolsa PROEJA não era acumulável com a Bolsa Permanência IFF. Segundo Cavalheiro (2013, p. 43),

> [...] em 2008, foi criada a “assistência ao estudante” do PROEJA, no qual consta a concessão de uma bolsa mensal de R$ 100,00, durante os meses letivos, com a finalidade de contribuir com a permanência do estudante da referida modalidade de ensino, a partir de recursos próprios, que ainda não estavam vinculados à ação 2994 e, sim, a partir de recursos do Programa 1062, Ação 6380 – Fomento ao desenvolvimento da Educação Profissional.

De acordo com o Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense

> A Bolsa do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos -PROEJA é destinada aos estudantes com matrícula e frequência regulares nos Cursos Técnicos Integrados na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos do IFFluminense. O benefício tem por finalidade contribuir para a permanência, a melhoria do desempenho acadêmico e a integralização do curso dos estudantes.Caberá à coordenação do PROEJA, ou setor equivalente, a definição dos critérios de concessão da bolsa e o acompanhamento dos estudantes, inclusive em relação à frequência mínima de 75% nas atividades do curso. A inserção do aluno na referida bolsa não estará sujeita à comprovação de insuficiência financeira ou qualquer critério socioeconômico. Ressalta-se que a Bolsa PROEJA não é acumulável com a Bolsa Permanência IFF (IFF, 2016, p. 28).

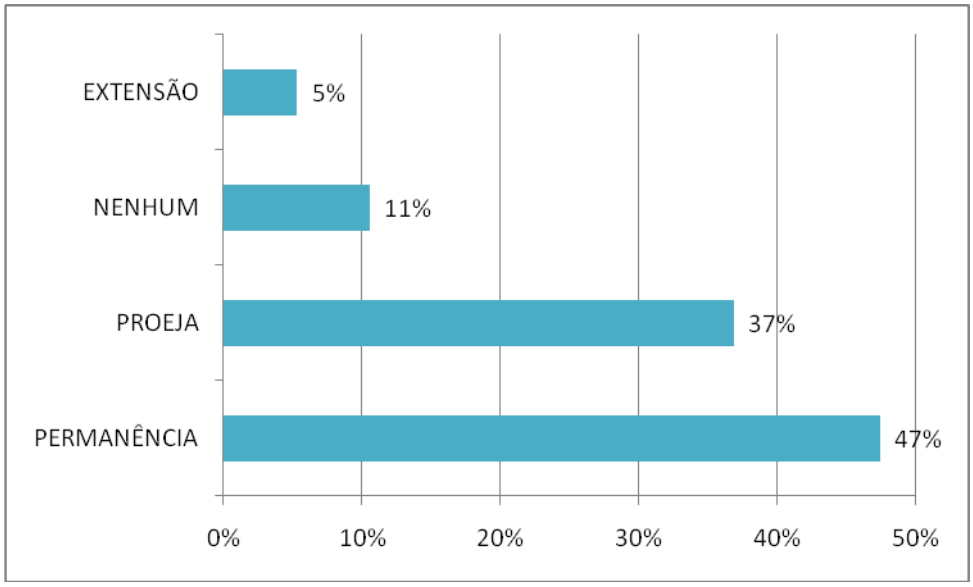
A Diretoria de Políticas Estudantis e Desenvolvimento de Pessoas - DPEDP, com a anuência da Diretoria Geral do *Campus* Campos Guarus, depois de reuniões, análises e reflexões, decidiu descontinuar a concessão de bolsa PROEJA a partir do início do ano letivo de 2018, considerando: que de acordo com a Resolução Nº 39/2016, do IFFluminense, a Bolsa PROEJA não era uma bolsa com critério socioeconômico e a referida resolução apenas tipificava a bolsa; que precisava ter previsão de financiamento próprio no orçamento da instituição, isto é, não devia ser paga com a verba do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, assim como, as bolsas de Pesquisa e Extensão; ausência de repasse de recurso específico para a Bolsa PROEJA por parte do Governo Federal; e ausência de regulamentação na Instituição que estabelecesse critérios claros para a concessão da bolsa e acompanhamento dos estudantes.

Para pesquisa adotou-se como recorte temporal o triênio 2017-2019. Conforme informado no parágrafo anterior, a concessão da Bolsa PROEJA foi descontinuada a partir do início do ano letivo de 2018. Observa-se que 37% dos formandos tiveram acesso a ela. Pode-se pressupor que os que não tiveram acesso não tenham pleiteado a mesma (via cadastramento/inscrição) ou tinham a Bolsa Permanência IFF, que não podia acumular com a Bolsa PROEJA, ou não informaram na pesquisa que tiveram esse benefício. Dois formandos relataram ter usufruído tanto da Bolsa Permanência IFF quanto da Bolsa PROEJA, o que certamente não ocorreu concomitantemente. Há a hipótese que não foi possível confirmar ou

descartar na pesquisa, de que são poucos os estudantes do PROEJA que conseguem ser selecionados para receber as bolsas e auxílios, especialmente a Bolsa Permanência IFF. Porém na pesquisa, 47% dos formandos relataram ter tido o benefício da Bolsa Permanência IFF. Neste ponto é importante elucidar que no momento da transição, ou seja, da descontinuidade da Bolsa PROEJA houve a realização de um processo seletivo, via Edital N.º 7 –*Campus* Campos Guarus, de 11 de maio de 2018, com vigência de agosto a dezembro de 2018, destinado exclusivamente aos estudantes dos cursos da modalidade PROEJA, com realização de análise socioeconômica para concessão de bolsa permanência IFF no valor de R$ 350,00/mês. Pode-se pressupor que esses formandos ou alguns deles tenham tido acesso à Bolsa Permanência IFF neste momento.

A partir do ano letivo de 2018, os estudantes do PROEJA não tiveram mais a Bolsa PROEJA, mas puderam participar de um edital exclusivo para Bolsa Permanência IFF, e a partir de Janeiro de 2019, os estudantes do PROEJA para terem acesso aos auxílios e bolsas, teriam que participar do Processo Seletivo para o Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense *Campus* Campos Guarus, concorrendo com todos os outros estudantes da Instituição, como já acontecia, e não de forma exclusiva (que ocorreu somente no momento da descontinuidade da Bolsa PROEJA). É importante reiterar que em 2019, os estudantes não poderiam mais pleitear a Bolsa PROEJA.

Gráfico 17 – Categorias de respostas à pergunta "Qual benefício de Assistência Estudantil você já recebeu?"

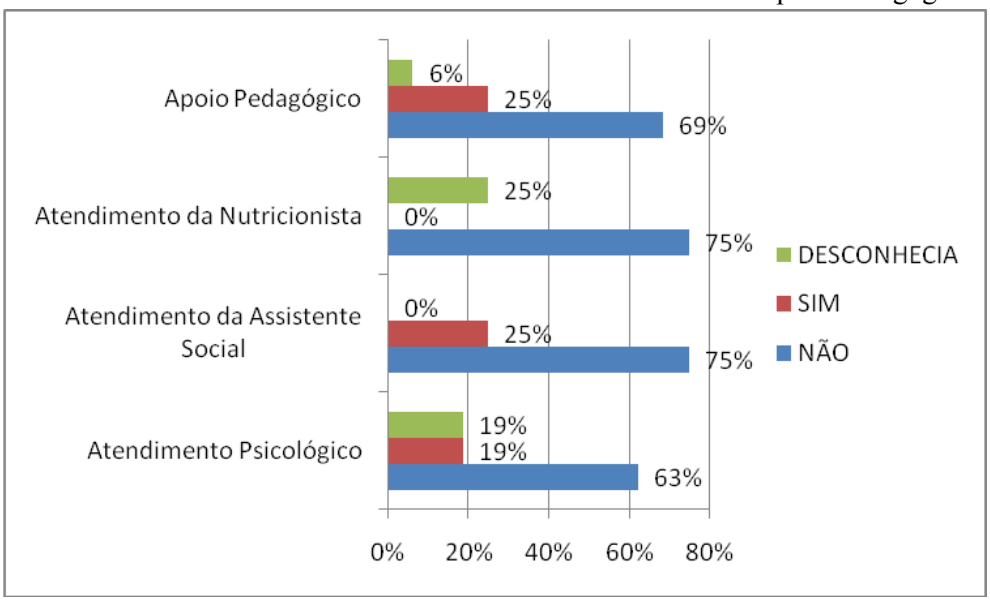


Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

De acordo com a Resolução Nº 39/2016, do IFFluminense, o setor responsável pela implementação da Assistência Estudantil em cada *campus* deve ser, minimamente, composto por equipe multidisciplinar com Assistente Social, Psicólogo, Nutricionista, Pedagogo/TAE e servidor com função administrativa. A Coordenação de Assistência Estudantil - CAE do *Campus* Campos Guarus atualmente possui 02 Assistentes Sociais, 01 Psicólogo, 01 Pedagogo, 01 Nutricionista, 01 Intérprete de Libras e 01 servidor com função administrativa. Cabe ressaltar que no momento a Nutricionista encontra-se em Licença maternidade, o Intérprete de Libras está em cooperação técnica com o IFFluminense *Campus* Campos Centro e a servidora com função administrativa atualmente está ocupando cargo de gestão (Direção), sendo a CAE ligada a esta Direção. A equipe da Coordenação de Assistência Estudantil atende a todos os estudantes do *Campus* Campos Guarus, por demanda, e faz acompanhamento social e acadêmico dos bolsistas da Bolsa Permanência IFF, como previsto na Resolução Nº 39/2016, do IFFluminense.

Através do Gráfico 18, observa-se que 19% dos formandos acessaram o atendimento psicológico, 63% não acessaram e 19% desconheciam esse atendimento. O atendimento da Nutricionista não foi acessado, 75% disseram que não acessaram e 25% que desconheciam esse atendimento. 25% acessaram o atendimento da Assistente Social, 75% não acessaram e nenhum formando disse que desconhecia. O apoio pedagógico foi usufruído por 25% dos formandos, 69% não acessaram e 6% desconheciam esse apoio.

Gráfico 18 – Categorias de respostas à pergunta "Você alguma vez teve atendimento Psicológico / atendimento da Nutricionista / atendimento da Assistente Social / apoio Pedagógico?"



Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Quando perguntados sobre “O que você acha importante para que o aluno do PROEJA não desista de estudar?”, os formandos pesquisados responderam:

> “O importante é focar nos estudos,porque a instituição dá base para a vida profissional e pode-se ter um curriculum forte de nível Nacional.” (Estudante 1)
>
> “Paciência dos professores com os alunos.” (Estudante 2)
>
> “Incentivar o aluno que o mercado de trabalho e favorável, incentivo financeiro também seria importante” (Estudante 3)
>
> “Mas aulas do curso técnico, ter mais aulas práticas de eletrônica, pois acho que faltou muita coisa no curso, como mexer com o multimetro, ferro de solda,pois se formamos técnico, mas não chegamos perto de um ferro de solda. Somos técnico mas não sabemos soldar um componente.” (Estudante 4)
>
> “Mais atenção em todos os sentidos!” (Estudante 5)
>
> “No meu caso foi a atenção dos professores e carinhos também dos colegas de turma” (Estudante 6)
>
> “Incentivo dos professores.” (Estudante 7)
>
> “Mais incentivo por parte da coordenação, parceiras com empresa relacionadas ao curso, criar realmente essa perspectiva de futuro. Vejo a escola muito voltada aos alunos do Diurno.” (Estudante 8)
>
> “Incentivo” (Estudante 9)
>
> “Perseverança” (Estudante 10)
>
> “É fundamental ter foco, persistência e a consciência de que nenhum outro lugar dá uma oportunidade grandiosa como o IFF para com o PROEJA. Vivi a melhor época escolar da minha vida onde tive um amplo conhecimento e visitas técnicas enriquecedoras de conhecimento para a minha área escolhida. Gostaria de dizer aos próximos alunos que venham a fazer PROEJA, que se dediquem e tenham a certeza de que vale MUITO a pena” (Estudante 11)
>
> “Incentivo dos professores e a união da turma” (Estudante 12)
>
> “Respeitar as limitações de pessoas que saem de suas casas às 6h da manhã, encara um dia de trabalho e encara uma sala de aula para tentar um futuro melhor.” (Estudante 13)
>
> “A paciência dos professores” (Estudante 14)
>
> “Uma carga horária mais maleável!”(Estudante 15)

> “O IFF é uma mãe que te abraça nos momentos de dificuldade, e os professores te abraçam, tenho muito orgulho dessa instituição”. (Estudante 16).

Percebe-se nas falas dos formandos que “incentivo” e “atenção”, especialmente por parte dos professores, são o que eles acham muito importante para que o aluno do PROEJA não desista de estudar. No ambiente escolar um “cuidar” nas relações entre professores e estudantes é extremamente importante. Certamente o diálogo, o cuidado, o acolhimento, o tratamento humanizado, fortalecem a relação do estudante com a escola, principalmente em relação aos estudantes do PROEJA, podendo estas ações interferirem positivamente na permanência e no êxito escolar.

Por último, os formandos responderam a seguinte pergunta: “O que você mudaria no IFFluminense *Campus* Campos Guarus para fortalecer a permanência dos estudantes do PROEJA na escola?”. Eles foram estimulados a dar sugestões de mudanças que poderiam ser desenvolvidas pelo *Campus* Campos Guarus para o fortalecimento da permanência nos cursos do PROEJA. Os formandos fizeram várias sugestões, a saber: maior participação dos alunos do PROEJA em reuniões estudantis; o retorno da Bolsa PROEJA; acesso do PROEJA ao Ensino Superior através de cota; mais aulas práticas; parcerias com empresas para estágio para o PROEJA; transporte (ônibus) do IFFluminense para atender aos alunos; mais bolsas; mais aulas de monitoria em horários diversos, principalmente à noite; mais atenção às queixas dos alunos; mais assistência dos professores aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizado; e horário de aula mais maleável.

De forma muito recorrente as condições de vida, trabalho e família determinam para muitos jovens e adultos, o tamanho do investimento que será aplicado em sua trajetória escolar, tendo os mesmos que elencarem prioridades em suas vidas, e muitas vezes não conseguem colocar seus estudos como a prioridade principal. Quando conseguem ingressar em Instituição Federal de Ensino, eles renovam a esperança, criam novas expectativas e começam novamente a acreditar em novas oportunidades e possibilidades na vida. Eles persistem, e ainda que com muitos sacrifícios e renúncias, eles lutam para permanecer estudando. Para os cursos do PROEJA no IFFluminense *Campus* Campos Guarus é urgente formatar uma política de permanência para cada vez mais incluir aqueles estudantes que sofreram apartações educacionais ao longo de sua vida

Nos últimos anos, a educação vem sofrendo constantes contingenciamentos e cortes orçamentários, e certamente no próximo também, fato este que inevitavelmente impacta na

ampliação dos serviços de Assistência Estudantil. O número de estudantes que necessitam ser atendidos pela Assistência Estudantil é cada vez maior, porém o recurso para o financiamento da mesma é cada vez mais insuficiente. Observa-se que os estudantes do PROEJA são um público defendido como demanda potencial para Assistência Estudantil. Em sua maioria estão inseridos no perfil de renda *per capita* definido no PNAES.

Independentemente da questão orçamentária, muitas sugestões feitas pelos estudantes dependem de alterações internas a serem promovidas na dinâmica dos cursos, na relação professor-aluno, nos métodos de ensino, como também nas ações da Coordenação de Assistência Estudantil. O Instituto tem um grande compromisso com os estudantes, sendo sua responsabilidade promover sempre ótimas condições para a permanência e êxito escolar dos mesmos, oferecendo um acompanhamento pedagógico e social de excelência para eles.

Segundo o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019,

> Embora muitos fatores sejam considerados individuais e/ou externos, o Instituto Federal Fluminense pode ter estratégias particulares aos cursos EJA tais como: nas dimensões da assistência estudantil, comprometendo-se em possibilitar a estes estudantes bolsas, auxílios, suporte psicológico, orientação acadêmica; na dimensão pedagógica ampliando horários para monitorias, reavaliando o projeto pedagógico, entre outros; na dimensão do acesso ajustando a oferta a demanda e aos editais dos processos seletivos e ainda no fortalecimento dos vínculos com este público. Diante desta perspectiva, estratégias voltadas para o acolhimento destes estudantes podem ser preparadas junto a assistência social a fim de que seja criada uma relação de confiança entre o estudante e a instituição [...]. (IFF, 2017, p. 116).

As respostas dos formandos pesquisados apontam para essa direção: um resultado primordial e de excelência dos serviços de Assistência Estudantil e uma gestão pedagógica do processo ensino-aprendizagem eficiente para que, desta forma, possa ser garantida uma permanência qualificada para os discentes do PROEJA do *Campus* Campos Guarus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA foi criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Foi instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que se configurou como uma proposta de inclusão social dos sujeitos jovens e adultos. O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, tendo no trabalho uma perspectiva criadora e não alienante. A formação do estudante do PROEJA está pautada na formação humana, na perspectiva de uma formação integral que desperte nele um posicionamento crítico-reflexivo, permitindo ao educando compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar buscando melhores condições de vida e justiça social.

A luta pelo direito à educação de jovens e adultos é constante e ocorre a partir de um movimento que visa ao desenvolvimento social, cultural, econômico, ético, político e cidadão desses sujeitos. É importante compreender que os estudantes do PROEJA demandam de necessidades relacionadas as suas realidades de vida. É preciso saber lidar com as suas diferenças e heterogeneidades, e esse é o grande desafio. A escola necessita compreender essas diferenciações e desta forma será possível considerar as heterogeneidades, para a partir da compreensão dessas, conseguir promover novas práticas educativas que almejem a permanência.

A permanência no curso, para o estudante do PROEJA, é honrosa, é uma questão de luta e conquista do direito à educação. Eles crêem que pela educação, por meio da escolarização, conseguirão alcançar realização pessoal, conquistas e vitórias, sonhos, mudança de vida e seus direitos como cidadãos. É importante que esses sujeitos sejam reconhecidos quando chegam à escola, que esta consiga se adaptar à realidade dos estudantes do PROEJA, reconhecendo seus saberes e vivências, escutando-os, entendendo-os, estimulando o diálogo, acolhendo-os e promovendo ações que se transformem no desenvolvimento deles. É importante que a escola se sensibilize com o que é significativo para o estudante do PROEJA assumindo uma visão holística que possa contribuir para garantir o direito à educação a esse público.

Considerando o conceito de permanência como instrumento teórico e político para a compreensão e afirmação da assistência estudantil; considerando que uma boa execução das políticas referentes à assistência estudantil é uma estratégia fundamental para garantir o direito à educação enquanto direito essencial e social; considerando que o tema permanência

escolar está completamente vinculado à estrutura da mesma; esta investigação se pautou no seguinte objetivo: investigar, compreender e analisar as contribuições que o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense tinha no processo de permanência dos educandos do PROEJA, tendo o IFFluminense *Campus* Campos Guarus, como *lócus* da pesquisa.

O PROEJA surgiu no *Campus* Campos Guarus simultaneamente à fase de implantação do próprio *Campus*, como também à fase de implementação dos outros cursos que a Instituição ofertava. Atualmente no *Campus* Campos Guarus, cada curso PROEJA possui uma coordenação que atua nas demandas oriundas dos estudantes, como também na realização de ações e construção de propostas pedagógicas que visem à permanência e ao êxito dos educandos, garantindo-lhes o direito à educação.

Na pesquisa, ocorreu um constante movimento para um levantamento de dados que pudesse elucidar os fatores que levaram à permanência dos formandos. Ela teve como marco a Resolução Nº 39/2016, que aprovou o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense. Esse Programa possui modalidades de bolsas e auxílios com critérios socioeconômicos e modalidades e auxílio de desenvolvimento artístico, esportivo, técnico-científico, de pesquisa e de extensão. Os questionários da pesquisa foram respondidos pelos formandos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletrônica PROEJA e em Meio Ambiente PROEJA do IFFluminense *Campus* Campos Guarus, com conclusão de curso no ano de 2019. Tanto os estudos quantitativos quanto os qualitativos ajudaram a compor o perfil dos estudantes, como também, foram extremamente importantes para a discussão da permanência material dos educandos e para compreensão da dimensão da permanência simbólica dos mesmos. Os formandos que permaneceram, concluindo os cursos PROEJA, eram um público heterogêneo e diversificado. Com relação à identificação do perfil, no curso Técnico em Eletrônica predominava o gênero masculino, já no curso Técnico em Meio Ambiente havia um maior número de mulheres. A maioria tinha idade entre 26 a 40 anos, eram trabalhadores, solteiros, possuíam filhos, e viviam com uma renda familiar de 1 a 2 salários mínimos. Na pesquisa, a boa qualidade do curso e o acolhimento dos servidores foram apontados como principais fatores relacionados ao curso e/ou a instituição que favoreceram a permanência dos formandos na escola.

Ações de intervenção pedagógica devem ser pensadas e repensadas a todo momento pela escola, assim como o desenvolvimento de estratégias que possam contemplar os interesses e objetivos dos estudantes do PROEJA, considerando suas dificuldades e seus

problemas vivenciados no dia a dia, para que se diminua ou até mesmo se descarte a possibilidade de exclusão deles do ambiente escolar. A promoção de ações de assistência estudantil para esses estudantes envolve um compromisso institucional como parte de um processo educativo que busque garantir um ensino de qualidade, visando à permanência e ao êxito dos educandos, e consequentemente, garantia de direito social.

O comprometimento dos gestores, docentes, técnico-administrativos e funcionários terceirizados com os estudantes é essencial para o processo educacional dos mesmos O acolhimento no ambiente escolar, a oportunidade de crescimento dentro da instituição, os projetos de pesquisa e extensão, visitas técnicas, monitoria, acompanhamento pedagógico, estágio, bolsas e auxílios, tudo isso contribui para uma permanência qualificada dos estudantes.

A educação vem passando por constantes contingenciamentos e cortes orçamentários que inevitavelmente impactam na ampliação dos serviços de Assistência Estudantil, cuja consolidação é um fator decisivo para a efetivação do direito dos jovens e adultos à educação, sendo uma das dimensões para ações de intervenção que promovem a permanência escolar. Porém, independentemente da questão orçamentária, muitas ações dependem de alterações internas pela Instituição. É necessária reavaliação dos procedimentos, no sentido de fortalecer a permanência escolar dos estudantes do PROEJA.

As conclusões alcançadas pela pesquisa realizada no âmbito do IFFluminense *Campus* Campos Guarus apontam para importância de uma gestão pedagógica do processo ensino-aprendizagem eficiente, como também, para a extrema importância dos serviços de Assistência Estudantil para permanência qualificada e o êxito dos educandos do PROEJA do *Campus* Campos Guarus a fim de garantir o direito social à educação aos mesmos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: Ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Editora Moderna, 2014. v. 5. Disponível em: http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1. Acesso em: 10 nov. 2019.

ARAÚJO, Josimeire O. **O elo assistência e educação**: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, 2002.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

BAIA HORTA, José Silvério. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. A experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. v. 2.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 82-191.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escrito de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934.** Rio de Janeiro: 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Decreto Nº 5.224, de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos centros federais de educação tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jun. 2005.

BRASIL. Decreto nº. 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jun. 2006.

BRASIL. Decreto nº. 6.095 de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** Poder Executivo, Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 7.234/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** Poder Executivo, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 69.927 de 1972 – Institui em caráter nacional o Programa "Bolsa de Trabalho". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** Poder Executivo, Brasília, DF, 1972. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 1, 30 dez. 2008a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação − PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** Poder Executivo, Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA:** propostas gerais para elaboração de projetos pedagógicos de curso de especialização. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.080, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre 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 no âmbito da rede federal de educação tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2005.

BRASIL. MEC/SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, agosto 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2014b.

BRASIL. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** Poder Executivo, Brasília, DF, 2007c.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cíntia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 63, p. 1-45, jun. 2014.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, [*S.l.*], v. 30, n. 3, p. 635-655, 2014.

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais Gaúchos e o Trabalho do Assistente Social**: alcances, perspectivas e desafios. 2013. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política Educacional**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al*. (orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, 2008a.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. p. 17-30.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out 2005.

DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001--- 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales. **Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil**: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense de Campos dos Goytacazes, Campos dos Goytacazes, 2018.

FONAPRACE. **Revista comemorativa de 25 anos***:* histórias, memórias e múltiplos olhares. Minas Gerais: ANDIFES/UFU, 2012.

FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. *In*: FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 13-50.

FREITAS, Katia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS – Rev. Cient.,** São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos:** um balanço de experiências de poder local. São Paulo: Editora Global e Ação Educativa, 2007.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IFF – INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense.** 2016. Disponível em: http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2016/resolucao-no-39-de-11-de-marco-de-2016. Acesso em: 06 abr. 2019.

IFF– INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019.** 2017. Disponível em: http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2017/resolucao-40. Acesso em: 30 abr. 2019.

IRELAND, Timothy Denis. Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em aberto,** Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

IRELAND, Timothy Denis; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (org.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos e Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. *In:* **Educação de Jovens e Adultos.** Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC, UNESCO, 2004, p. 37-69. (Coleção Educação para Todos).

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (orgs.). **Educação de Adultos em Retrospectiva:** 60 anos de Confintea. Brasília: Unesco, MEC, 2012.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 1788. Disponível em: http://br.egroups.com/group/acropolis/. Acesso em: 07 jun. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEWIS, David. **On the plurality of worlds**. Oxford: Blackwell Publishing Ltda., 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alinea, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, *[s.l.]*, v. 35, n. 1, p. 109-127, jan./abr. 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. *In*: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MACHADO, Adriana Bittencourt. A dança da permanência: um jogo que permite adequar possibilidade e necessidade. **Congnitio-estudos**: Revista eletrônica de filosofia**,** São Paulo. v. 2, n. 2. p. 76-83, dez. 2005.

MARON, Neura Maria Weber. **Os cursos de especialização do PROEJA como estratégia de formação de professores e gestores:** um estudo da oferta e de seus resultados na região sul do Brasil. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/UTFPR, Curitiba, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Online. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/. Acesso em: 07 jun. 2020.

MILETO, Luiz Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos.** 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. *In:* MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014- 2024) Avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, 2014.

MOURA, Dante Henrique A relação entre Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: Possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Holos,** Natal, v. 2, p. 114-129, 2012.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. *In:* MACHADO, Maria Margarida (org.). **Em Aberto:** Educação de Jovens e Adultos, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91- 108, nov. 2009.

NAIFF, Luciene A. M.; NAIFF, Denis G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 3, set./dez. 2008.

NERI, Marcelo (coord.). **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NETTO, José Paulo. III CBAS: Algumas referências para a sua contextualização. *In:* CFESS (org.). **30 Anos do Congresso da Virada**. Brasília: CFESS, 2009.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Revista Aurora**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 59-62, 2010.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de. Permanência Escolar: Revisão Bibliográfica. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 14., Paraná, 2017. **Anais** [...] Paraná: EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25552_12297.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 12, p. 1-24, set./dez. 1999.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra Regina. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 58, p. 1-15, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

REIS, Dyane Brito; Tenorio, Robinson Moreira. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. *In:* TENÓRIO, R.; VIEIRA, M. (org.). **Avaliação e Sociedade***:* a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e Democracia no Brasil:** do golpe de 1964 à constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 192 p.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, [*s.l.*], n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SANTOS, Valdete Simone dos. Possibilidades para a EJA, possibilidade para a educação profissional: PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Luiz. FUNDEB: Avanços, limites e perspectivas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2006.

STOCO, Heloisa Pancieri. A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, [*s.l.*], v. 1, n. 1, p. 1-45, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TONET, Ivo. Educação e formação Humana. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997. Brasília, DF: 1998.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos:** o Compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

VASCONCELLOS-GUEDES, Liliana; GUEDES, Luís Fernando Ascenção. E-surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. *In*: SEMEAD - SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 10., 2007, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: FEA/USP, 2007.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista,** Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

ZAGO, Nadir. Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: Percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, [*s.l.*], v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

Prezados formandos (2019) dos Cursos Técnicos Integrados PROEJA Eletrônica e Meio Ambiente do *Campus* Campos Guarus,

Esta pesquisa faz parte de um estudo sobre Permanência Estudantil que está sendo desenvolvido no Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades da Universidade Cândido Mendes, intitulado "Contribuições do Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense para a permanência dos educandos do PROEJA do *Campus* Campos Guarus". Portanto, busca-se conhecer as condições de permanência dos estudantes do PROEJA no *Campus* Campos Guarus. Foram escolhidos como público-alvo da pesquisa os estudantes formandos do ano letivo de 2019 dos Cursos Técnicos Integrados PROEJA Eletrônica e Meio Ambiente. O objetivo é investigar, compreender e analisar as contribuições que o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense tem no processo de permanência dos educandos do PROEJA. Essa pesquisa não revelará a identidade dos respondentes, pois será garantido o anonimato.

Em média, você levará 5 minutos para responder esse questionário.
Sua resposta é muito importante! Participe!
Agradeço a atenção e o interesse de vocês!

Thatiane de Souza Medeiros Monteiro

Questionário:

1- Nome completo:_____

2- Qual é o seu curso?

( ) Técnico Integrado em Eletrônica
( ) Técnico Integrado em Meio Ambiente

3– Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

4– Faixa etária

( ) 18 a 21 anos ( ) 22 a 25 anos ( ) 26 a 29 anos

( ) 30 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 anos ou mais

5– Estado civil

( ) solteiro ( ) casado ( ) divorciado ( ) união estável

6– Você tem filhos?

( ) Sim, 1 filho
( ) Sim, 2 filhos
( ) Sim, 3 filhos
( ) Sim, 4 ou mais
( ) Não tenho

7– A qual dessas categorias étnico-raciais você pertence?

( ) branco ( ) preta ( ) parda ( ) amarela ( ) indígena ( ) outros

8– Considerando todos os seus rendimentos e de sua família, em qual dessas faixas salariais você estava situado(a) no período de 2017 a 2019?

( ) menos de 1 salário mínimo
( ) 1 a 2 salários mínimos
( ) 3 a 4 salários mínimos
( ) 5 ou mais

9- Qual era sua jornada habitual de trabalho semanal no período de 2017 a 2019?

( ) Menos de 15 horas
( ) Mais de 15 e até 20 horas
( ) Mais de 20 e até 25 horas
( ) Mais de 25 e até 30 horas
( ) Mais de 30 e até 40 horas
( ) Mais de 40 e até 44 horas
( ) Mais de 44 horas
( ) Eu não trabalhava

10 – Qual era a sua participação no sustento da família no período de 2017 a 2019?

( ) era o único responsável pelo sustento da família
( ) era o principal responsável pelo sustento da família
( ) ajudava no sustendo da família
( ) não ajudava no sustento da família, porque não precisava
( ) não ajudava no sustento da família, porque não trabalhava

11– Por qual motivo você se matriculou no curso do PROEJA?

( ) para adquirir uma profissão
( ) para melhorar o salário
( ) para concluir o Ensino Médio
( ) apenas para ocupar o tempo livre e conseguir entrosamento social
( ) preparação para o vestibular
( ) outro. Qual?_____

12- Com que frequência você pensava em desistir do seu curso?

( ) Sempre
( )Quase sempre
( )As vezes
( )Raramente
( ) Nunca (passar para pergunta 14)

13- Se considerou desistir, quais foram os fatores? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) Problemas familiares
( ) Incompatibilidade com o curso
( ) Dificuldades de relacionamento no curso
( ) Nível de exigência do curso
( ) Problemas de saúde
( ) Dificuldade de conciliar trabalho e estudo
( ) Pelo campo profissional
( ) Dificuldades financeiras
( ) Assédio, bullying, perseguição, discriminação ou preconceito
( ) Insatisfação com a qualidade do curso

14- Enfrentou dificuldades para permanecer na escola?

( ) sim (responder a 15)
( ) não (passar para pergunta 16)

15- Se a resposta anterior for SIM, informe quais os motivos.

_____

_____

16– Qual foi o principal fator relacionado ao curso e/ou a instituição que favoreceu a sua permanência na escola? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) a boa qualidade do curso
( ) sentia-me bem acolhido pelos servidores do *Campus* Campos Guarus
( ) a Assistência Estudantil
( ) outros. Qual? _____

17– Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, marque o fator que mais favoreceu a sua permanência na escola?

( ) os professores conseguiram relacionar os conteúdos com minhas experiências de vida e trabalho, tornando menos difícil a aprendizagem das matérias.
( ) pelas minhas dificuldades de aprendizagem, os professores simplificaram as avaliações tornando-as menos complicadas.
( ) o bom relacionamento pessoal com os professores, pois eles nos incentivaram a não desistir do curso.
( ) mesmo tendo dificuldades de aprendizagem de determinados conteúdos ou matérias, os professores conseguiram fazer com que eu aprendesse.
( ) outro. Qual?_____

18- Em média, quanto tempo você dedicava semanalmente aos estudos fora da sala de aula? ?

( ) Menos de 5 horas
( ) Mais de 5 a 10 horas
( ) Mais de 10 a 15 horas
( ) Mais de 15 a 20 horas
( ) Mais de 20 a 25 horas
( ) Mais de 25 horas

19- Em média, com que frequência você utilizava o espaço físico da biblioteca durante a semana?

( ) Uma vez
( ) Duas ou três vezes
( ) Quatro ou mais vezes
( ) Não utilizava

20- Você conseguia participar das aulas de monitoria?

( ) sim (passar para pergunta 22)
( ) não (responder a pergunta 21)

21- Se a resposta anterior for NÃO, informe quais os motivos.

_____

_____

22- Você alguma vez teve atendimento psicológico?

( ) sim
( ) não
( ) desconhecia esse atendimento

23- Você alguma vez teve Apoio Pedagógico?

( ) sim
( ) não
( ) desconhecia esse apoio

24- Você alguma vez teve atendimento da Assistente Social?

( ) sim
( ) não
( ) desconhecia esse atendimento

25- Você alguma vez teve atendimento da Nutricionista?

( ) sim
( ) não
( ) desconhecia esse atendimento

26- Você conseguia participar das atividades promovidas pela escola?

( ) sim (passar para pergunta 28)

( ) não (responder a pergunta 27)

27- Se a resposta anterior for NÃO, informe quais os motivos.

_____

_____

28- Qual benefício de Assistência Estudantil você já recebeu? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) Auxílio-transporte
( ) Auxílio-moradia
( ) Auxílio-alimentação
( ) Bolsa Educação para Necessidades Educacionais Especiais – ENEE
( ) Bolsa Permanência IFF
( ) Bolsa de monitoria
( ) Bolsa de iniciação científica e de Iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação
( ) Bolsa de extensão
( ) Bolsa de Arte e Cultura
( ) Bolsa-Atleta
( ) Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico e Apoio Tecnológico
( ) Bolsa PROEJA
( ) Auxílio para participação em eventos e visitas técnicas
( ) nenhum

29- Você considerava o lanche oferecido pela escola satisfatório?

( ) sim (passar para pergunta 31)
( ) não (responder a pergunta 30)

30- Se a resposta anterior for NÃO, informe quais os motivos.

_____
_____

31- Você já foi discriminado no *Campus* Campos Guarus por algum motivo?

( ) sim (responder a pergunta 32)
( ) não (passar para pergunta 33)

32- Se a resposta anterior for SIM, qual a motivação da discriminação? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) gênero

( ) raça

( ) classe social

( ) outros

33- Como era a sua relação com:

Colegas: ( ) PÉSSIMA ( )RUIM ( ) REGULAR ( ) BOM ( )EXCELENTE

Professores: ( ) PÉSSIMA ( )RUIM ( ) REGULAR ( ) BOM ( )EXCELENTE

Coordenador(a): ( ) PÉSSIMA ( ) RUIM ( ) REGULAR ( ) BOM ( ) EXCELENTE

Servidores Técnico-Administrativos: ( ) PÉSSIMA ( ) RUIM ( ) REGULAR ( ) BOM ( ) EXCELENTE

Terceirizados: ( ) PÉSSIMA ( ) RUIM ( ) REGULAR ( ) BOM ( ) EXCELENTE

34- Quais dessas dificuldades interferiram significativamente na sua vida escolar? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) Não tive dificuldades
( ) Dificuldades financeiras
( ) Escassez de tempo para estudar e realizar as atividades acadêmicas
( ) Dificuldade de planejamento/organização do uso do tempo
( ) Dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador, outros)
( ) Distância da casa até a escola
( ) Tempo de deslocamento para escola
( ) Relação professor (a) - estudante
( ) Relacionamento familiar
( ) Relacionamento social / interpessoal
( ) Relações amorosas / conjugais
( ) Situação de violência física
( ) Situação de violência sexual
( ) Situação de violência psicológica / assédio moral
( ) Conflito de valores / conflitos religiosos
( ) Discriminações e preconceitos
( ) Dificuldade de aprendizado
( ) Falta de disciplina / hábito de estudo
( ) Problemas de saúde
( ) Problemas emocionais
( ) Maternidade ou paternidade
( ) Adaptação a novas situações
( ) Carga horária excessiva de trabalho remunerado
( ) Carga excessiva de trabalhos estudantis
( ) outra. Qual?_____

35- Assinale as dificuldades emocionais que interferiram na sua vida escolar. (Pode marcar mais de uma opção).

( ) Medo / pânico
( ) Problemas alimentares (grandes alterações de peso ou apetite; anorexia; bulimia)
( ) Desânimo, falta de vontade de fazer as coisas
( ) Insônia ou alterações significativas de sono
( ) Sensação de desamparo/ desespero/ desesperança
( ) Sensação de desatenção/ desorientação/ confusão mental
( ) Sentimento de solidão
( ) Ansiedade
( ) Tristeza persistente
( ) Timidez excessiva
( ) Ideia de morte
( ) Pensamento suicida
( ) Nenhuma

36-Você gostou de estudar no IFFluminense *Campus* Campos Guarus e sentiu pertencente à comunidade escolar?

( ) sim (passar para pergunta 38)

( ) não (responder a pergunta 37)

37- Se a resposta anterior for NÃO, informe quais os motivos.

_____
_____

38- O que você acha importante para que o aluno do PROEJA não desista de estudar?

_____
_____

39- Em sua opinião, o que a escola fez para fortalecer a permanência dos estudantes do PROEJA?

_____
_____

40- O que você mudaria no IFFluminense *Campus* Campos Guarus para fortalecer a permanência dos estudantes do PROEJA na escola?

_____
_____