

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**CRISTIANE MILLIORIN**

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA EJA-EPT DO IFPR/CAMPO  
LARGO SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL À LUZ  
DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

**CURITIBA**

**2024**

**CRISTIANE MILLIORIN**

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA EJA-EPT DO IFPR  
IFPR/CAMPO LARGO SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA  
ESTUDANTIL À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

**CURITIBA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

M654 Milliorin, Cristiane.

Percepções de estudantes da EJA-EPT do IFPR/Campo Largo sobre a política de assistência estudantil à luz das contribuições de Paulo Freire/ Cristiane Milliorin; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

227p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024

1. EJA-EPT (PROEJA). 2. Política de Assistência Estudantil.  
3. Institutos Federais. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação.  
II. Título.

CDD – 379.8162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

# TERMO DE APROVAÇÃO

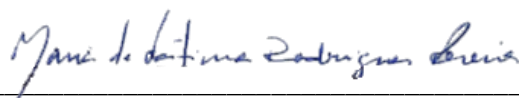
**CRISTIANE MILLIORIN**

## **PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA EJA-EPT DO IFPR/CAMPO LARGO SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

Esta dissertação foi apresentada e aprovada no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

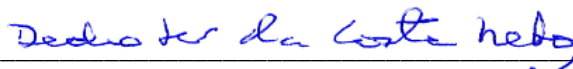
---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Antônia de Souza  
Coordenadora do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná



---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Rodrigues Pereira  
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



---

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto  
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



---

Prof. Dr. Izaias Costa Filho  
Instituição: Instituto Federal do Paraná



---

Prof. Dr. Luís Fernando Lopes  
Instituição: Centro Universitário Internacional Uninter

Curitiba, 25 de março de 2024

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, assim agradeço primeiramente à CAPES pela bolsa que me permitiu realizar a presente dissertação.

Quero expressar minha gratidão a todas as pessoas e instituições que tornaram possível essa jornada. A gratidão é o sentimento que brota do coração quando reconhecemos o apoio inestimável de cada um que cruzou nosso caminho e deixou uma marca positiva em nossa vida. Sem dúvida, esse percurso não seria o mesmo sem o valioso suporte daqueles que estiveram presentes em cada etapa.

À minha orientadora, Professora Maria de Fátima, sou imensamente grata por sua orientação, paciência e incentivo incansável. Seu compromisso com o meu crescimento acadêmico e pessoal foi fundamental para que eu desenvolvesse esta pesquisa. Seus conselhos sábios e encorajadores me guiaram em momentos desafiadores, e por isso, sou grata.

À Universidade Tuiuti do Paraná, todos os funcionários, professores e estudantes do PPGE UTP/PR e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Educação e Políticas Educacionais pelo caminho acolhedor e inspirador que proporcionaram durante todo o percurso acadêmico. Cada interação, cada debate, e cada experiência contribuíram para o meu crescimento intelectual e humano.

Ao IFPR, estudantes e servidores, também estendo minha gratidão, pelos momentos de aprendizado, pelas amizades construídas e pelos desafios superados, cada experiência vivida moldou minha trajetória de maneira significativa.

Porém, não posso prosseguir sem mencionar o pilar essencial em minha vida: minha família. Agradeço aos meus pais, Ivonete e Marcos, pelo apoio incansável e pela crença em meus sonhos. Sem o suporte de vocês, eu não estaria aqui hoje. Também sou grata ao Raul, meu esposo, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e compreendendo cada passo dessa jornada acadêmica.

A todos os amigos e colegas que compartilharam comigo seus conhecimentos, experiências e alegrias, meu mais sincero agradecimento. Cada uma dessas conexões enriqueceu minha vida de maneira única e especial.

Por fim, que a gratidão presente neste texto também se estenda a todos aqueles que um dia lerem essas palavras.

*Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.*

*Paulo Freire (2013a, p. 12)*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto as percepções dos estudantes do curso EJA-EPT (PROEJA) sobre a Política de Assistência Estudantil. Especificamente, delimita-se à educação profissional técnica de nível médio na rede federal, com lócus no Instituto Federal do Paraná - Campo Largo, e abrange o recorte temporal entre 2017 e o primeiro semestre de 2023. A pesquisa se justifica tanto do ponto de vista social quanto acadêmico, buscando compreender a relevância da Política de Assistência Estudantil e contribuir para melhorias nas ações voltadas para a permanência. A problemática de pesquisa que norteia este estudo é: quais as percepções de estudantes do curso EJA-EPT (PROEJA), no IFPR Campo Largo, quanto às ações de permanência oferecidas pela Política de Assistência Estudantil? A fim de responder a essa pergunta, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como os estudantes do curso EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo percebem as ações de permanência oferecidas pela Política de Assistência Estudantil. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: explicitar a EJA-EPT (PROEJA) e a Assistência Estudantil no IFPR; analisar a implementação da Assistência Estudantil para os estudantes trabalhadores no IFPR Campo Largo e perquirir a implantação da Assistência Estudantil e as ações de permanência aos estudantes do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio - EJA-EPT (PROEJA). Os procedimentos metodológicos adotados são de natureza bibliográfica e documental, complementado por dados quali-quantitativos. A abordagem freiriana é central, explorando categorias como Educação, Essência Humana, Transformação Social, Diálogo, Leitura de Mundo, Práxis, Situações-limite, Inédito viável, Esperança e EJA. A revisão bibliográfica destaca as obras de autores, tais como Ciavatta, Frigotto, Ramos, Gomes, Moll, Kuenzer, Moura, Lima Filho, Andrade, Ortigara, Ganzeli e Santos, cujas contribuições se revelam fundamentais para a compreensão da EJA-EPT. Paralelamente, destaca-se a pertinência das obras de Braga, Antunes, Laval, Pereira e Saviani, por sua significativa abordagem acadêmica sobre os temas relacionados à relação trabalho e educação. A pesquisa documental analisa legislação e documentos institucionais relevantes para o problema em questão e para a análise qualitativa recorre-se à entrevista semiestruturada. Como considerações finais, ressalta-se a necessidade de alinhar as políticas educacionais com os princípios de equidade, justiça social e diversidade. Destaca-se, especialmente, a relevância da Rede Federal, dos Institutos Federais, da EJA-EPT, bem como da assistência estudantil na busca da equidade, pois diante das transformações no contexto laboral e na estrutura social, faz-se premente uma abordagem educacional abrangente e emancipadora para fomentar a justiça social. Nesse sentido, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e na redução das disparidades. A necessidade de uma assistência estudantil emancipatória, alinhada aos preceitos de Paulo Freire, é enfatizada como uma vivência acadêmica inclusiva e transformadora, corroborada pelos resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os discentes. As percepções dos estudantes destacam a eficácia das medidas de apoio à permanência, evidenciando a importância da Política de Assistência Estudantil, ao passo que suas sugestões ressaltam a necessidade de ajustes contínuos que contemplem as dimensões sociais e psicológicas dos alunos trabalhadores, transcendendo o apoio meramente financeiro.

**Palavras-chave:** EJA-EPT (PROEJA); Política de Assistência Estudantil; Institutos Federais.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto las percepciones de los estudiantes del curso EJA-EPT (PROEJA) sobre la Política de Asistencia Estudiantil. Específicamente, se delimita a la educación profesional técnica de nivel medio en la red federal, con foco en el Instituto Federal de Paraná - Campo Largo, y abarca el periodo entre 2017 y el primer semestre de 2023. La investigación se justifica tanto desde el punto de vista social como académico, buscando comprender la relevancia de la Política de Asistencia Estudiantil y contribuir a mejoras en las acciones dirigidas hacia la permanencia. La problemática de investigación que guía este estudio es: ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes del curso EJA-EPT (PROEJA), en el IFPR Campo Largo, respecto a las acciones de permanencia ofrecidas por la Política de Asistencia Estudiantil? Con el fin de responder a esta pregunta, la investigación tiene como objetivo general analizar cómo perciben los estudiantes del curso EJA-EPT (PROEJA) en el IFPR Campo Largo las acciones de permanencia ofrecidas por la Política de Asistencia Estudiantil. Para alcanzar este objetivo, se han establecido los siguientes objetivos específicos: explicitar la EJA-EPT (PROEJA) y la Asistencia Estudiantil en el IFPR; analizar la implementación de la Asistencia Estudiantil para los estudiantes trabajadores en el IFPR Campo Largo y analizar la implementación de la Asistencia Estudiantil y las acciones de permanencia para los estudiantes del curso de Administración Integrado a la Educación Media - EJA-EPT (PROEJA). Los procedimientos metodológicos adoptados son de naturaleza bibliográfica y documental, complementados con datos cuali-cuantitativos. Se emplea un enfoque freiriano central, explorando categorías como Educación, Esencia Humana, Transformación Social, Diálogo, Lectura del Mundo, Praxis, Situaciones Límite, Inédito Viable, Esperanza y EJA. La revisión bibliográfica destaca obras de autores como Ciavatta, Frigotto, Ramos, Gomes, Moll, Kuenzer, Moura, Lima Filho, Andrade, Ortigara, Ganzeli y Santos, cuyas contribuciones son fundamentales para comprender la EJA-EPT. Asimismo, se resalta la relevancia de obras de Braga, Antunes, Laval, Pereira y Saviani por su significativa aproximación académica a temas relacionados con la relación trabajo y educación. La investigación documental analiza legislación y documentos institucionales relevantes para el problema en cuestión y para el análisis cualitativo se recurre a la entrevista semiestructurada. Como conclusiones finales, se destaca la necesidad de alinear las políticas educativas con los principios de equidad, justicia social y diversidad. Se subraya especialmente la relevancia de la Red Federal, de los Institutos Federales, de la EJA-EPT, así como de la asistencia estudiantil en la búsqueda de la equidad, pues ante las transformaciones en el contexto laboral y en la estructura social, se hace imperante un enfoque educativo amplio y emancipador para fomentar la justicia social. En este sentido, las políticas públicas desempeñan un papel fundamental en la promoción de la inclusión y la reducción de las disparidades. Se enfatiza la necesidad de una asistencia estudiantil emancipadora, alineada con los preceptos de Paulo Freire, como una experiencia académica inclusiva y transformadora, respaldada por los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas con los estudiantes. Las percepciones de los estudiantes resaltan la eficacia de las medidas de apoyo a la permanencia, evidenciando la importancia de la Política de Asistencia Estudiantil, mientras que sus sugerencias destacan la necesidad de ajustes continuos que contemplen las dimensiones sociales y psicológicas de los estudiantes trabajadores, trascendiendo el apoyo meramente financiero.

**Palabras clave:** EJA-EPT (PROEJA); Política de Asistencia Estudiantil; Institutos Federales.



## LISTRA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ENTRELINHAS. GRUPO MATIZES DUMONT, 2008.....	21
FIGURA 2 – PAULO FREIRE.....	25
FIGURA 3 – TECELAGEM DA VIDA. GRUPO MATIZES DUMONT, 2004 .....	46
FIGURA 4 – TRIPALIUM.....	50
FIGURA 5 – COSTUREIRAS. TARCILA DO AMARAL, 1936.....	55
FIGURA 6 - THE IRON ROLLING MILL. ADOLPH MENZEL, 1875.....	55
FIGURA 7 – OPERÁRIOS. TARSILA DO AMARAL,1933.....	59
FIGURA 8 - GRITO DOS TRABALHADORES – RELEITURA DE TELMA KATIA, LUCAS DUARTE DE SOUZA E ALUNOS DO EJA/SBC SOBRE OPERÁRIOS/TARSILA DO AMARAL (1933) E O GRITO/EDVARD MUNCH (1893) .....	65
FIGURA 9 – ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES .....	73
FIGURA 10 – ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA.....	76
FIGURA 11 - UTFPR.....	84
FIGURA 12 – COLÉGIO PROGRESSO .....	88
FIGURA 13 – CAMPUS IFPR .....	91
FIGURA 14– CAMINHO NOVO. GRUPO MATIZES DUMONT, 2001 .....	93
FIGURA 15 – MENINAS APRENDIZES. GRUPO MATIZES DUMONT, 2005.....	133
FIGURA 16 – DESCOBERTAS, GRUPO MATIZES DUMONT, 2021.....	162
FIGURA 17 – DANÇAS DA VIDA. GRUPO MATIZES DUMONT, 2022. ....	190

### LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PRINCÍPIOS DO PROEJA .....	99
QUADRO 2 – PROGRAMAS E OBJETIVOS.....	122
QUADRO 3 - DADOS DO CURSO EJA-EPT DE 2019 A 2023.....	141
QUADRO 4 - EVOLUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DE 2019 A 2022: ATENDIMENTO À EJA-EPT (PROEJA) .....	153

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS .....	111
TABELA 2 – INDICADORES E METAS DOS CAMPI .....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Rio de Janeiro
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COUN	Conselho Nacional Universitário
DAES	Diretoria de Assuntos Estudantil e Atividades Especiais
EAD	Ensino a Distância
EAFs	Escolas de Aprendizes Artífices
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA-EPT	Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICAD	Instituto de Promoção Cultural Antônia Diniz Dumont
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PACE	Programa Apoio Complementar ao Estudante
PAE	Política de Apoio Estudantil
PBIS	Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	Programa Estudante Atleta
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEJA	Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRASE	Programa de Auxílio a Situações Emergenciais
PROCCORP	Programa Cultura Corporal
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
REVALIDE	Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (órgão vinculado ao MEC)
SIGAE	Sistema de Gerenciamento da Assistência Estudantil
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TEDE	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

TEPE	Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Educação e Políticas Educacionais
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>ENTRELAÇANDO FIOS DE SABEDORIA: A TRAJETÓRIA INSPIRADORA DE PAULO FREIRE NA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO, TECENDO CONEXÕES COM A EJA-EPT (PROEJA) E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....</b>	<b>20</b>
2.1	TRAJETÓRIA INSPIRADORA DE PAULO FREIRE: UM EDUCADOR QUE TRANSFORMOU A EDUCAÇÃO.....	22
2.2	PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: INSPIRAÇÕES PARA A EJA-EPT (PROEJA) E PARA A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	26
2.2.1	A importância da reflexão sobre a natureza humana nas teses freirianas: Conexões entre Educação, Essência Humana e Transformação Social .....	26
2.2.2	A Dinâmica da mudança social: Diálogo, Leitura de mundo e Práxis na perspectiva de Freire.....	30
2.2.3	A Luta pela Libertação: Situações-limite, Inédito viável e esperança na perspectiva de Freire.....	35
2.2.4	A educação de jovens e adultos: Reflexões progressistas e democráticas na perspectiva de Freire.....	39
2.2.5	Reflexões inspiradoras na perspectiva de Paulo Freire para as Políticas Públicas da EJA-EPT (PROEJA) e Assistência Estudantil.....	41
2.3	SÍNTESE DA SEÇÃO .....	44
<b>3</b>	<b>AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....</b>	<b>46</b>
3.1	ENTRELAÇANDO LINHAS: A RELAÇÃO INTRÍNSECA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA .....	47
3.1.1	O trabalho como fator determinante na educação .....	48
3.1.2	Enlace: A reestruturação da classe trabalhadora diante das transformações do trabalho contemporâneo e a educação no Brasil .....	63
3.2	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	69
3.2.1	Educação Profissional no Brasil: Da Escola de Aprendizes Artífices até o Decreto nº 2.208/1997 .....	69

3.2.2	A Integração da Educação Profissional e Tecnológica: Avanços e Desafios..	81
3.2.3	O Instituto Federal do Paraná: Implicações e Contribuições para a Educação Profissional.....	88
3.3	SÍNTESE DA SEÇÃO .....	91
<b>4</b>	<b>A IMPLEMENTAÇÃO DA EJA-EPT (PROEJA) E DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR PELA PERSPECTIVA FREIRIANA .....</b>	<b>93</b>
4.1	A EJA-EPT (PROEJA): INICIATIVA DO INÉDITO VIÁVEL .....	94
4.2	ANÁLISE DA EJA-EPT (PROEJA) NO IFPR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO .....	109
4.3	A IMPORTÂNCIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR: INTEGRANDO AÇÕES E PROMOVENDO INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO.....	118
4.3.1	Política de Assistência Estudantil no IFPR: Entre o Assistencialismo e a Emancipação.....	124
4.3.2	Princípios da Política de Apoio Estudantil no IFPR à Luz de Paulo Freire	129
4.4	SÍNTESE DA SEÇÃO .....	131
<b>5</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA OS ESTUDANTES TRABALHADORES NO IFPR CAMPUS CAMPO LARGO: UMA ANÁLISE DETALHADA .....</b>	<b>133</b>
5.1	ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EJA-EPT NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS CAMPO LARGO .....	135
5.2	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: UM ENFOQUE ESPECÍFICO NOS ESTUDANTES EJA-EPT (PROEJA) .....	143
5.2.1	Evolução da Assistência Estudantil de 2019 a 2022.....	143
5.2.2	Análise circunstanciada dos Editais de 2023.....	154
5.3	SÍNTESE DA SEÇÃO .....	159
<b>6</b>	<b>COMPREENDENDO AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUA INFLUÊNCIA NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>162</b>
6.1	A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EJA-EPT (PROEJA) NO IFPR - CAMPUS CAMPO LARGO: UM PANORAMA DE 2019 A 2022 .....	163
6.2	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS ESTUDANTES .....	166

6.2.1	Destaque para as percepções e necessidades dos estudantes .....	169
6.2.2	Teias de Liberdade: Uma Análise das Percepções Estudantis na Assistência Estudantil à Luz de Paulo Freire .....	184
6.3	SÍNTESE DA SEÇÃO .....	188
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>190</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>196</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>218</b>
	APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	218
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA .....	221
	APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA .....	223
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	224



## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo as percepções dos estudantes do curso EJA-EPT (PROEJA), do Instituto Federal do Paraná, Campus Campo Largo, com destaque para a relevância atribuída à Política de Assistência Estudantil em relação à sua permanência e impacto na trajetória acadêmica dos beneficiários. Especificamente, essa pesquisa se delimita à Educação Profissional Técnica articulada ao Ensino Médio de forma integrada na rede federal, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com lócus no Instituto Federal do Paraná, Campus Campo Largo. O estudo abrange o período temporal compreendido entre 2017 e o primeiro semestre de 2023, desde a criação do curso EJA-EPT (PROEJA) em Administração no IFPR Campo Largo.

A problemática de pesquisa que norteia este estudo é: quais as percepções de estudantes do curso EJA-EPT (PROEJA), no IFPR Campo Largo, quanto às ações de permanência oferecidas pela Política de Assistência Estudantil? Busca-se compreender a forma como os estudantes da EJA-EPT (PROEJA) no IFPR percebem as ações de Assistência Estudantil, considerando suas experiências e necessidades específicas, a fim de refletir sobre a efetividade dessas políticas na promoção da permanência do estudante trabalhador ao longo de sua trajetória educacional.

A fim de responder a essa pergunta, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como os estudantes do curso EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo percebem as ações de permanência oferecidas pela Política de Assistência Estudantil. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: explicitar a EJA-EPT (PROEJA) e a Assistência Estudantil no IFPR; analisar a implementação da Assistência Estudantil para os estudantes trabalhadores no IFPR Campo Largo e perquirir a implantação da Assistência Estudantil e as ações de permanência aos estudantes do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio - EJA-EPT (PROEJA).

Os procedimentos metodológicos adotados são de natureza bibliográfica e documental, complementados com dados quali-quantitativos. Os subsídios teóricos para esta investigação buscam embasar a pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o tema investigado, proporcionando uma base para a análise e discussão da revisão bibliográfica.

No contexto desta pesquisa, a obra de Paulo Freire emerge como uma fonte primordial de contribuições para este estudo. Dentre seus escritos essenciais, destacam-se: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2011a); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011b); *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2013a); *Educação e Mudança* (2013b); *Pedagogia do oprimido* (2013c) e *Política e Educação* (2018). Além das mencionadas obras, foram explorados verbetes no *Dicionário Paulo Freire* (2010) e na biografia escrita por Gadotti (1996) sobre Freire.

Considera-se a abordagem freiriana como o alicerce teórico sobre o qual a pesquisa se apoia, com o objetivo de examinar e compreender as perspectivas relevantes de Freire relacionadas ao tema abordado no estudo. As categorias fundamentais exploradas incluem Educação, Essência Humana, Transformação Social, Diálogo, Leitura de Mundo, Práxis, Situações-limite, Inédito viável, Esperança, com uma ênfase especial na Educação de Jovens e Adultos.

A revisão bibliográfica destaca obras de autores como Ciavatta (2010); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Gomes (2013); Moll, Kuenzer, Moura, Lima Filho, Frigotto, Ramos e Andrade (2010); Ortigara e Ganzeli (2013) e Santos (2020), como autores para a revisão bibliográfica sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Educação de Jovens e Adultos na EPT (EJA-EPT) e Braga (2012), Antunes (2005, 2021), Laval (2019), Pereira (2012) e Saviani (2007, 2015), como autores que discutem os temas sobre trabalho e educação. Essa base teórica fundamenta a pesquisa, situando-a no contexto das atuais reflexões sobre educação no Brasil.

Também foram realizadas pesquisas on-line em bases de dados cientificamente recomendadas, como o Catálogo de Teses de Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná (TEDE UTP). A busca foi conduzida utilizando três descritores: "EJA-EPT (PROEJA)" + "POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL" + "INSTITUTOS FEDERAIS", na data de 21 de junho de 2023.

No banco de dados da CAPES, a pesquisa retornou um total de 754 resultados, distribuídos da seguinte forma: 204 teses, 544 dissertações e 6 pesquisas profissionalizantes. Já no banco de dados da UTP, foram encontrados 5 resultados, sendo 4 teses e 1 dissertação relacionados ao tema. Dentre os resultados, pela relevância e alinhamento com esta pesquisa, destacam-se as pesquisas: *Políticas de assistência ao estudante: formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná*

(2008-2014), dissertação de autoria de Costa Filho (2015) e *Crítica da política de assistência aos estudantes dos Institutos Federais (2002-2020): em exame o Instituto Federal do Paraná*, tese de autoria de Costa Filho (2021), que estão depositadas no banco de dados da CAPES e do TEDE.

A pesquisa documental consiste no levantamento e análise de fontes relevantes para o problema em questão, incluindo legislação como decretos, portarias e leis relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, bem como documentos institucionais do IFPR, como o PPC do Curso PROEJA em Administração e o Plano de Desenvolvimento Institucional IFPR (2019-2023).

Como procedimento para coleta de dados, recorre-se à entrevista semiestruturada com estudantes ativos, matriculados no Curso EJA-EPT (PROEJA) no IFPR – Campo Largo, beneficiários do PACE, PBIS, PROCCORP e Monitoria, que receberam essas bolsas/auxílios no primeiro semestre de 2023, assim o universo é de quatro sujeitos. O campo investigativo analisado é a percepção dos estudantes do curso EJA-EPT (PROEJA), no IFPR/Campo Largo, sobre a Política de Assistência Estudantil e as ações de permanência.

A pesquisa, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 69316823.4.0000.8040, foi aprovada pela Comissão de Ética sob o número de parecer 6.165.103.

A escolha do tema surgiu a partir da experiência pessoal da pesquisadora no IFPR, atuando no Setor Pedagógico e de Assistência Estudantil. Esse envolvimento direto com os estudantes motivou a exploração e compreensão das dinâmicas e desafios enfrentados por eles, levando à investigação sobre a relevância da Política de Assistência Estudantil e suas percepções.

A pesquisa se justifica tanto do ponto de vista social quanto acadêmico, pois busca investigar a relevância da Política de Assistência Estudantil na vida dos estudantes e contribuir para melhorias nas ações voltadas para a garantia de sua permanência e efetividade nos estudos no IFPR. Ao questionar e analisar a importância dessas políticas, busca-se compreender os impactos reais que elas têm na vida dos alunos e, assim, propor possíveis aperfeiçoamentos que possam otimizar a experiência educacional daqueles que procuram a instituição.

Considera-se que esta pesquisa apresenta aderência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, pois busca analisar as Políticas Públicas

Educacionais de Assistência Estudantil no IFPR e a Política da EJA-EPT (PROEJA), apresentando-se em cinco sessões:

Na primeira seção, são abordadas as perspectivas freirianas que dialogam com esta pesquisa, proporcionando uma visão geral do tema investigado. A segunda seção dedica-se à análise sobre as mudanças no mundo do trabalho e a trajetória da Educação Profissional no Brasil. A terceira seção, em sintonia com o primeiro objetivo específico, realiza uma análise das Políticas da EJA-EPT (PROEJA) e da Assistência Estudantil no âmbito do IFPR, com o propósito de elucidar os desafios, perspectivas de implementação da EJA-EPT, bem como a relevância da assistência estudantil, considerando os princípios freirianos e o equilíbrio entre assistencialismo e emancipação.

Na quarta seção, alinhada ao segundo objetivo específico, procede-se a uma análise da EJA-EPT (PROEJA) e da Política de Apoio Estudantil no IFPR – Campus Campo Largo. Nesse contexto, o foco recai sobre a implementação das medidas de assistência estudantil, notadamente aquelas dirigidas aos estudantes que também são trabalhadores.

Por último, na quinta seção, em consonância com o terceiro objetivo específico, apresentam-se os resultados oriundos das entrevistas conduzidas com os estudantes, enfatizando suas percepções. Este objetivo específico direciona a análise para a implementação da assistência estudantil e das ações de permanência específicas destinadas aos estudantes do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio no contexto da EJA-EPT (PROEJA).

## **2 ENTRELAÇANDO FIOS DE SABEDORIA: A TRAJETÓRIA INSPIRADORA DE PAULO FREIRE NA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO, TECENDO CONEXÕES COM A EJA-EPT (PROEJA) E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (Freire, 2013a, p. 113)

A epígrafe que inaugura esta seção, extraída da obra de Paulo Freire (2013a), ressoa como um convite à reflexão profunda sobre o incessante processo de aprendizado e busca pelo conhecimento, intrínseco à natureza dos seres imaginativos e curiosos. O educador, ao enfatizar a impossibilidade de existir sem se interrogar sobre o amanhã e sem lutar pelo inédito viável, instiga uma abordagem ativa em direção à construção do futuro. Neste contexto, as palavras de Freire não apenas inspiram, mas também fundamentam a essência desta dissertação, que se desenha como uma jornada em busca do entendimento e aprimoramento da educação.

Inspirando-se pela metáfora do bordado, busca-se entrelaçar os fios de sabedoria de Paulo Freire com a realidade concreta das políticas da Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica e da Assistência Estudantil. Essa abordagem delicada e atenta se assemelha à escuta cuidadosa das entrelinhas da percepção dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil, em relação às ações de permanência.

As obras do Grupo Matizes Dumont<sup>1</sup> emergem como elementos simbólicos nesse bordado de reflexões, sugerindo que o processo de pesquisa pode ultrapassar os limites convencionais, abraçando a efemeridade da vida com intensidade e solidariedade. Assim como o bordado demanda tempo, dedicação e habilidade, essa

---

<sup>1</sup>De acordo com o site Matizes Dumont (2023), o Grupo Matizes Dumont é uma família de artistas de Pirapora, Minas Gerais, que se dedica às artes visuais e gráficas, usando o bordado manual como forma de expressão artística e transformação cultural. Originários do bordado mineiro, eles desenvolveram um estilo de bordado livre e espontâneo. A família é composta por Antônia Zulma Diniz Dumont, seus filhos Demóstenes, Ângela, Marilu, Martha e Sávia. Eles cresceram envolvidos na arte do bordado, inspirados pela natureza e cultura brasileira. Com o tempo, expandiram seu trabalho, explorando o bordado como um meio de expressão e forma de comunicação nas artes visuais, na literatura e na música. O grupo ganhou prêmios importantes, incluindo o Jabuti de Ilustração, e suas obras são conhecidas pela delicadeza, cores vibrantes e alegria, usando o bordado como uma linguagem de arte única e poderosa. O Grupo Matizes Dumont fundou o Instituto Cultural Antônia Dumont (ICAD) em 2004, com o objetivo de utilizar a arte como uma ferramenta para promover e disseminar a cultura popular brasileira e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento humano de indivíduos em situação de vulnerabilidade, reflete o compartilhamento de ideias e iniciativas voltadas para cultura, educação, saúde e ambiente, evidenciando a importância das ações conjuntas para promover mudanças.

pesquisa demanda paciência e resiliência para desfazer e refazer os caminhos traçados. Assim como no bordado, a pesquisa nunca estará totalmente concluída; sempre haverá espaço para ajustes e correções, como representado pela Figura 1, *Entrelinhas*, que simboliza a continuidade desse processo de construção.

FIGURA 1 – ENTRELINHAS. GRUPO MATIZES DUMONT, 2008



Fonte: Grupo Matizes Dumont, 2008, disponível em:  
<<https://www.matizesdumont.com/collections/gravuras-certificadas/products/entrelinhas.>>

Ao alinhar-se às teses de Paulo Freire e à inspiração das obras do Grupo Matizes Dumont, esta pesquisa abraça a inquietação como aliada fundamental. Reconhece-se que as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e da Assistência Estudantil são fundamentais na promoção do acesso e permanência dos estudantes em todos os níveis de ensino e assim destaca-se a relevância delas no esforço para garantir o direito à educação, reduzir desigualdades e integrar ensino, pesquisa e extensão.

Paulo Freire, eminentemente reconhecido como o patrono da educação brasileira, esclarece as trilhas dessa pesquisa mediante sua perspectiva amorosa e inovadora. Sob a influência de sua abordagem, avança-se nesta investigação, orientando-se pelos fundamentos teóricos por ele propostos e aspirando à aplicação de suas concepções no cenário particular delineado por este estudo.

Esta seção, portanto, tem como objetivo principal apresentar as perspectivas freirianas relevantes para a pesquisa em questão, proporcionando uma visão do tema investigado, relacionando-o com os princípios e teses de Paulo Freire e demonstrando como essas teses se entrelaçam de maneira significativa com os princípios norteadores dessa investigação.

## 2.1 TRAJETÓRIA INSPIRADORA DE PAULO FREIRE: UM EDUCADOR QUE TRANSFORMOU A EDUCAÇÃO

Inicialmente, compartilha-se informações que relacionam alguns acontecimentos na vida do educador, cujas contribuições se reclamam nesta investigação, descrevendo sua trajetória de vida, experiências profissionais, acadêmicas e pessoais que o inspiraram a desenvolver o Método Paulo Freire<sup>2</sup> e que construíram seu legado.

Gadotti<sup>3</sup> (1996) destaca que o método responsável por consolidar o reconhecimento internacional de Freire fundamenta-se na premissa de que o processo educacional deve iniciar a partir do contexto real em que o aluno se encontra. De acordo com Gadotti, para Freire, a leitura não se resume à decodificação da frase *Eva viu a uva*; ao contrário, implica na compreensão profunda da posição social de Eva, no reconhecimento dos trabalhadores envolvidos na produção da uva e na identificação daqueles que se beneficiam desse trabalho.

Nascido em 1921, na cidade de Recife, Paulo Reglus Neves Freire veio a falecer em São Paulo aos 75 anos, em 1997. Proveniente de uma família de classe média que enfrentou dificuldades durante a crise financeira de 1929, aos 10 anos ele precisou mudar-se para Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, onde iniciou seus primeiros estudos. Aos 13 anos, perdeu o pai, mas persistiu na busca por educação, retornando a Recife e completando seus estudos com a ajuda de bolsas de estudo.

Paulo Freire formou-se pela Faculdade de Direito de Recife, no entanto, optou por não exercer a profissão de advogado, direcionando sua trajetória para a área da

---

<sup>2</sup>Segundo Gadotti (1996), o Método Paulo Freire é uma abordagem educacional baseada no diálogo, conscientização, tematização, ação-reflexão-ação e educação como ato político. Ele visa desenvolver a consciência crítica dos alunos, utilizando temas para sua realidade. Os alunos são ativos no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se agentes de transformação na sociedade. Essa abordagem busca uma educação libertadora e emancipadora, valorizando a cultura e experiências dos alunos.

<sup>3</sup>Graduação em Pedagogia em 1967 e em Filosofia em 1971 na Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira. Concluiu Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1973 e Doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra em 1977. Recebeu o título honorífico de doutor honoris causa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2000. É professor aposentado da Universidade de São Paulo e ocupa o cargo de Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. Possui grande experiência na área de Educação e concentrou suas atividades de pesquisa e ensino em diversos tópicos, incluindo educação, Paulo Freire, filosofia da educação, educação de jovens e adultos e educação para a sustentabilidade. Autor de muitos livros, tanto no Brasil quanto no exterior, com destaque para a obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0393558289378220>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

educação. Segundo o biógrafo Gadotti (1996), engajado em projetos de alfabetização, Freire desenvolveu na década de 1950 uma pedagogia inovadora que estabelecia conexões entre educação, experiência de vida, trabalho, pedagogia e política.

De acordo com a pesquisa biográfica (Gadotti, 1996), a teoria do conhecimento de Freire relaciona-se à realidade em que estão inseridos os alunos, assim a proposta de alfabetização de Freire, no início da década de 1960, relacionou-se ao contexto do Nordeste do Brasil, em que metade de seus habitantes eram analfabetos e com a situação social e econômica de seus alunos. “As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias” (Gadotti, 1996, p. 72).

Após o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi detido e passou mais de 70 dias de prisão. Diante desse contexto político conturbado, ele foi forçado a viver no exílio. Durante esse período, ele encontrou refúgio em diferentes países, incluindo Chile, Suíça e Estados Unidos. Embora o exílio tenha sido um período desafiador, também se tornou uma oportunidade para Freire difundir suas teses e conhecimentos em contextos internacionais.

Paulo Freire viveu por um período de 5 anos no Chile, durante o seu exílio, e desempenhou um papel significativo em importantes reformas educacionais no país. Desse modo, “o momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil” (Gadotti, 1996, p. 72).

Conforme apontado no estudo biográfico de Gadotti (1996), o período vivido por Freire no Chile foi de extrema importância para o seu trabalho, pois foi lá que ele teve a oportunidade de visitar, avaliar e sistematizar o Método Paulo Freire. Durante sua estadia, Freire encontrou tanto apoiadores entusiasmados de sua filosofia educacional quanto oposição por parte do Partido Democrata Cristão, que o acusou, em 1968, de escrever um livro violentíssimo contra a Democracia Cristã, que posteriormente se tornaria conhecido como *Pedagogia do Oprimido*.

Em 1968, a atuação de Paulo Freire foi fundamental para as *Conclusões de Medellín*, que foi o Documento final da II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, realizada na cidade de Medellín, Colômbia, no período de 26 de agosto a 6 de setembro de 1968, de acordo com Beozzo (1998, local. 1):

A II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, aberta por Paulo VI, em Bogotá, a 24 de agosto de 1968 e realizada, em Medellín, de 26 de agosto a 6 de setembro do mesmo ano, encontra suas raízes e inspiração, de uma parte, nos clamores e esperanças do povo latino-americano e caribenho e, de outro, no Concílio Vaticano II (1962-1965), e nos processos e sonhos por



ele desencadeados na vida da igreja. Medellín é certamente o intento maior realizado pelas igrejas de todo um continente para receber o Concílio Vaticano II.

A II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano (Conferência de Medellín) reuniu bispos da América Latina e Caribe para discutir questões sociais e eclesiais. Inspirada pelo Concílio Vaticano II e pelas demandas do povo latino-americano, a conferência buscava promover uma igreja mais envolvida na justiça social e na libertação dos oprimidos.

De acordo com Beozzo (1998), através da conscientização crítica e da pedagogia popular de influência de Paulo Freire, os princípios debatidos na Conferência de Medellín se entrelaçaram com o movimento de base, inspirando esforços significativos para promover mudanças sociais e uma busca por um desenvolvimento mais justo na região latino-americana.

De acordo com Cecílio de Lora (1979), a Conferência de Ministros da Educação de 1971, em Caracas, apontava uma notável continuidade entre a oferecida na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e “toma corpo a idéia de uma educação libertadora que contribua para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos” (De Lora, 1979, p. 7).

Paulo Freire foi convidado a ser professor visitante na renomada Universidade de Harvard em 1969, viveu nos Estados Unidos da América do Norte por um ano. Em seguida, mudou-se para Genebra. Durante os 16 anos de exílio, Freire percorreu mais de 30 países, sendo convidado para oferecer assessoria e desenvolver projetos educacionais em diferentes contextos culturais e políticos ao redor do mundo.

Em 1980, Paulo Freire retornou ao Brasil definitivamente, tornando-se um participante ativo na redemocratização do país e na reforma educacional. Sua presença e contribuições foram fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva, participativa e voltada para a emancipação dos indivíduos.

Foi nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo, durante o mandato da prefeita Luiza Erundina de Sousa, período em que ocupou esse cargo por dois anos, de 1989 a 1991. Durante sua gestão, implementou uma série de ações e iniciativas transformadoras, uma das quais foi a fundação, em 1989, do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), destinado para a alfabetização de pessoas nessa faixa etária. Esta iniciativa tinha como objetivo fortalecer os

movimentos sociais populares e fomentar o estabelecimento de novas parcerias entre a sociedade civil e as entidades governamentais. Sua experiência como Secretário de Educação foi retratada no livro *A Educação na Cidade*, no qual Freire compartilhou suas reflexões, desafios e aprendizados ao lidar com as complexidades do sistema educacional.

Em 12 de abril de 1991, o Instituto Paulo Freire foi fundado em São Paulo com a missão de reunir pessoas e instituições que compartilhassem o sonho de uma educação humanizadora e transformadora.

Conforme registrado no Memorial Virtual Paulo Freire (Instituto Paulo Freire, [(s.d)]) , o referido Instituto foi fundado pelo próprio Paulo Freire com o propósito de ser uma plataforma destinada à difusão de seus princípios pedagógicos, promovendo assim o avanço da educação consciente e libertadora. Ao longo do tempo, tem se dedicado incansavelmente à disseminação da pedagogia freiriana, exercendo uma influência positiva na prática educacional e servindo como fonte inspiradora para diversas iniciativas voltadas a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A seguir, compartilha-se a Figura 2, composta por fotografias de Paulo Freire disponíveis na Linha do Tempo do Memorial Paulo Freire, Instituto Paulo Freire.

FIGURA 2 – PAULO FREIRE



Fonte: Instituto Paulo Freire, [(s.d.)], disponível em:  
<[http://memorial.paulofreire.org/Linha\\_do\\_tempo/linha\\_do\\_tempo.html](http://memorial.paulofreire.org/Linha_do_tempo/linha_do_tempo.html)>

A imagem de Paulo Freire retratada revela um educador amoroso, evidenciado por seu olhar caloroso, expressão empática e sorriso compassivo. Além de sua dedicação à educação, a postura acolhedora de Freire transcende seu papel

como educador, refletindo um ser humano que irradiava afeto e compreensão para com o mundo ao seu redor. Sua crença na educação como libertação não apenas permeava sua abordagem pedagógica, mas também impulsionava sua busca pela transformação social através do entendimento, solidariedade e construção de relações fundamentadas no respeito mútuo, deixando assim um legado marcante na aspiração por uma sociedade mais justa e inclusiva.

## 2.2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: INSPIRAÇÕES PARA A EJA-EPT (PROEJA) E PARA A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Paulo Freire enfatiza a importância de compreender a natureza humana na educação, destacando o conceito de inacabamento do ser humano e a busca por evolução, pois é a consciência do inacabamento humano e o envolvimento ativo que possibilitam um desenvolvimento pleno.

Além disso, Freire ressalta que a educação deve compreender o contexto dos alunos, reconhecer a dimensão política e social, enfatizar o desenvolvimento do diálogo, a reflexão crítica e a leitura de mundo como base para o esperar de transformação social e da educação libertadora.

Essa perspectiva de Freire inspira a desvelar a importância da EJA-EPT (PROEJA) e da Assistência Estudantil como Políticas Públicas que promovem a emancipação e a inclusão social.

### 2.2.1 A importância da reflexão sobre a natureza humana nas teses freirianas: Conexões entre Educação, Essência Humana e Transformação Social

Nas teses de Freire estabelece-se uma profunda conexão entre educação e a essência humana, que evidencia a importância de refletir sobre a natureza do homem para compreender o verdadeiro significado da educação.

No âmago do processo educativo, destaca-se o conceito de inacabamento do homem, e na obra *Educação e Mudança* (Freire, 2013b), enfatiza-se que tanto o cão quanto a árvore são seres inacabados, mas é o ser humano que se destaca ao reconhecer sua própria incompletude. Essa percepção impulsiona o homem a buscar sua evolução e aprimoramento.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2011b), reitera-se o conceito de inacabamento e a importância da consciência desse inacabamento do ser humano, ressalta que somente os seres humanos são capazes de ter essa consciência e enfatiza que é essa consciência que impulsiona o indivíduo a construir sua própria existência, transformando o mundo ao seu redor.

Desse modo, a educação é fundamentada na compreensão da inconclusão humana e na busca contínua pelo conhecimento. A consciência do inacabamento implica que os seres humanos são responsáveis por sua existência no mundo, o que exige uma postura consciente. A conscientização é essencial para superar obstáculos e transformar a realidade.

Assim, em *Ação cultural para a liberdade* (Freire, 2011a), enfatiza-se que as relações entre os seres humanos e o mundo são históricas e culturais, envolvendo um espaço temporal que inclui o passado, o presente e o futuro. Os seres humanos não apenas fazem a história, mas também contam a história, sendo seres autobiográficos. Enquanto os outros animais estão imersos em um tempo que não lhes pertence.

Freire (2011a) complementa que uma distinção fundamental é que apenas os seres humanos realizam o trabalho. O trabalho humano envolve a consciência do esforço, programação da ação, criação de instrumentos, definição de finalidades e antecipação de resultados. Além disso, o trabalho humano gera produtos significativos que se separam do produtor e condicionam sua reflexão crítica.

De acordo com a análise de Fischer (2010), no *Dicionário Paulo Freire*, no verbete *Trabalho*, embora seja pouco mencionado nos estudos do campo trabalho-educação, Freire compartilha das perspectivas que consideram o trabalho em sua dimensão ontológica. Essas perspectivas defendem o fim da dualidade estrutural presente, que segrega a formação profissional da formação propedêutica.

Portanto, a conscientização está intrinsecamente relacionada ao trabalho e às interações dos seres humanos com o mundo, abrangendo a consciência, a reflexão crítica e a ação transformadora. A conscientização da própria inconclusão possibilita ao ser humano aprender e nutre a esperança de um futuro melhor. Nesse sentido, a educação para Freire busca emancipar os indivíduos, capacitando-os a transformar suas vidas e a sociedade em que vivem.

Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Freire, 2011a), ressalta que a conscientização é um processo exclusivamente humano, no qual a consciência é fundamental, pois os seres humanos têm a capacidade de refletir sobre

sua vida e questionar suas relações com o mundo e essa reflexão crítica que está presente nas ações transformadoras dos seres humanos são repletas de finalidades e objetivos.

Desse modo, em *Educação e Mudança* (Freire, 2013b), a educação emerge como uma resposta natural à condição finita do ser humano, proporcionando a oportunidade de buscar a realização pessoal e o constante aprimoramento, juntamente com outros indivíduos que compartilham desse objetivo.

A capacidade humana de compreender a realidade e transformá-la desempenha um papel fundamental nesse processo. Freire (2013b) aponta que ao adotar uma postura de sujeito conhecedor diante de um objeto cognoscível, o homem é capaz de compreender sua própria realidade, levantar hipóteses e buscar soluções para os desafios que se apresentam. Essa postura ativa e reflexiva permite que o indivíduo desempenhe o papel de agente de sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

A cultura, conforme delineada por Freire (2013b), é concebida como a contínua criação e recriação promovida pelo ser humano, resultando dessa incessante busca por transformação e evolução. Nesse cenário, a educação transcende a mera adaptação do indivíduo à sociedade; seu propósito fundamental é cultivar a capacidade de transformar e reinventar a realidade.

Ao incitar a expressão criativa e fomentar uma reflexão crítica, conforme preconizado por Freire (2013b), a educação propulsiona o indivíduo a atingir um estado de plenitude e realizações, facultando-lhe desempenhar um papel ativo na construção de um mundo aprimorado. Sob essa perspectiva, a educação capacita os indivíduos a engajarem-se de maneira proativa na transformação da sociedade, almejando níveis superiores de desenvolvimento, tanto pessoal quanto coletivo.

Ressalta-se assim, a importância da reflexão sobre a natureza humana e a análise das condições culturais no âmbito da ação educativa, pois a educação não ocorre isoladamente, mas sim dentro das sociedades, sendo influenciada pelas relações sociais e pelo contexto em que se desenvolve.

Nesse sentido, a educação não pode ser neutra ou desvinculada de compromissos políticos, uma vez que está inserida na realidade social. Conforme afirmado por Freire (2018), a prática educativa não pode ser neutra ou descomprometida, pois está intrinsecamente relacionada a valores, ideias e interesses presentes na sociedade. Essa compreensão ressalta a importância de uma

abordagem crítica da educação, que reconheça a relevância política e social do processo educativo.

Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2011a) reitera que a prática educativa não pode ser neutra, pois está intrinsecamente ligada à política e à transformação da realidade. Nessa perspectiva crítica, busca promover a transformação social, permitindo que os estudantes se tornem sujeitos ativos e críticos que constroem e reconstróem seu próprio mundo através do trabalho e da criação cultural.

Considerando-se o ser humano inerentemente temporal e situado, Freire (2013b) enfatiza que sua existência está profundamente ligada a um contexto espaço-temporal específico. Dessa maneira, a eficácia da educação está diretamente relacionada à harmonia entre a vocação ontológica desse ser, situado e temporalizado, e às condições particulares dessa temporalidade e situação.

Essa afirmação implica que a educação deve considerar o contexto em que os indivíduos estão inseridos, suas experiências e necessidades específicas. A compreensão da temporalidade e da situação do ser humano é essencial para uma educação autêntica e efetiva, capaz de atender às demandas e potencialidades individuais dentro de um contexto maior.

O inacabamento do ser humano, conforme articulado por Freire (2013b), em sua essência ontológica, caracteriza-se pela coexistência simultânea nas posições de sujeito e objeto. Esta consciência do inacabamento humano transcende a mera existência na realidade, implicando a participação ativa e em comunhão com esta. As relações estabelecidas pelo ser humano com a realidade distinguem-se substancialmente dos meros contatos observados na esfera animal.

Consoante ressaltado por Freire (2013b), essas interações humanas são caracterizadas por atributos notáveis, tais como pluralidade, criticidade, consciência e temporalidade. Tal delimitação implica que o ser humano ostenta a habilidade de se envolver ativamente com o mundo, exercendo análise crítica, indagação, tomada de decisões e compreensão das implicações inerentes às suas ações.

A consciência humana, com sua capacidade de interagir de forma ativa com o mundo e compreender suas ações, capacita o indivíduo a transcender a mera existência e a buscar seu desenvolvimento ao longo da história. Isso ocorre por meio do questionamento, do envolvimento e da busca por soluções aos desafios que a sociedade enfrenta, permitindo a promoção de mudanças sociais significativas.

### 2.2.2 A Dinâmica da mudança social: Diálogo, Leitura de mundo e Práxis na perspectiva de Freire

A mudança social ao longo da história é, segundo Freire (2013b), uma dinâmica complexa na qual os valores e comportamentos de uma determinada época podem perder sua relevância diante dos novos anseios emergentes. Esse processo de transformação é chamado de transição, que envolve um ponto de partida, um processo em andamento e um ponto de chegada, sendo essencial compreender tanto o passado quanto o presente para projetar o futuro.

Nessa perspectiva, é fundamental conhecer a história e compreender a realidade atual como base para entender o que se pode esperar do futuro. Ao reconhecer os padrões de mudança e compreender o contexto em que se está inserido, abre-se a possibilidade de preparar-se para as transformações futuras.

Na obra *Educação e Mudança*, Freire (2013b) sublinha o protagonismo humano na construção e reconstrução das épocas históricas, enfatizando a necessidade de compreender e assimilar os temas e desafios específicos de cada período. Ele defende que uma era atinge sua plenitude quando seus temas são adequadamente compreendidos e suas tarefas são eficazmente resolvidas.

Esse reconhecimento da dinâmica histórica demonstra a atenção às mudanças e às necessidades do presente e a busca de soluções adequadas para as demandas emergentes. A compreensão desse processo permite uma participação mais ativa na construção do futuro e no avanço da sociedade.

Freire (2011b) enfatiza na obra *Pedagogia da Autonomia* que para a participação ativa dos educandos é fundamental o respeito à autonomia e à dignidade, uma vez que um diálogo genuíno é alicerçado no crescimento e aprendizado mútuos. Nesse sentido, enfatiza a necessidade de um diálogo fundamentado no respeito e na valorização das diferenças.

Nessa perspectiva, conforme delineado por Freire (2011b), necessita-se que educadores e educandos compartilhem um espaço caracterizado pela igualdade, no qual cada voz seja não apenas ouvida, mas também respeitada. A prática do diálogo autêntico propicia oportunidades para a interação e intercâmbio de conhecimentos, experiências e perspectivas, fomentando, assim, um enriquecimento mútuo. Ao estabelecer um ambiente de diálogo fundamentado no respeito, ressalta-se a

necessidade premente de promover a autonomia do educando, incentivando seu envolvimento ativo na construção do mundo.

O diálogo emerge como uma poderosa forma de combater o antidiálogo enraizado na formação histórico-cultural. Na obra *Educação e Mudança*, (Freire, 2013b) descreve o antidiálogo como desamoroso, arrogante e autossuficiente, rompendo com a relação empática que caracteriza o diálogo autêntico. Enquanto o diálogo busca a verdadeira comunicação e compreensão mútua, o antidiálogo se limita a comunicados unilaterais, não permitindo uma troca genuína de ideias.

Diante desse cenário, Freire (2013b) destaca a necessidade urgente de uma pedagogia da comunicação, capaz de superar a falta de amor e empatia presentes no antidiálogo, que busca promover um ambiente de diálogo autêntico, onde as vozes são valorizadas, as diferenças são respeitadas e a compreensão mútua é cultivada.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011b) descreve a importância da escuta na prática educativa em busca de uma sociedade democrática e solidária, na qual necessita-se aprender a ouvir os outros, em vez de impor opiniões de cima para baixo, como se fossem a única verdade.

A prática da escuta paciente e crítica, conforme indicada por Freire (2011a), assume um papel de destaque na edificação de uma comunicação autêntica, mesmo diante de divergências. Essa habilidade de escuta atenta e receptiva possibilita uma compreensão genuína das perspectivas e experiências alheias, facultando, assim, a criação de um ambiente propício ao diálogo autêntico. Ao cultivar a escuta empática e crítica, Freire (2011a) delinea a trilha para o estabelecimento de relações mais inclusivas e respeitadas, onde as vozes de todos são não apenas valorizadas, mas também contribuem de maneira significativa para o processo educativo.

Destarte, evidencia-se uma estreita relação entre o diálogo e a leitura de mundo em suas teses. Desse modo, a leitura de mundo é o processo pelo qual os indivíduos compreendem e interpretam a realidade ao seu redor, buscando entender os diferentes aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que a constituem e o diálogo desempenha um papel fundamental nesse processo, pois por meio dele as pessoas têm experiências e trocam conhecimentos, construindo uma compreensão coletiva da realidade. Dessa forma, o diálogo e a leitura de mundo estão intimamente ligados na visão de Freire, pois o diálogo promove a leitura crítica da realidade, ao passo que a leitura de mundo aprofunda o diálogo, oferecendo subsídios para uma compreensão mais ampla e consciente da sociedade.



Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2013c) explora a tese de que a palavra verdadeira, que é a práxis, tem o poder de transformar o mundo, enquanto a palavra inautêntica surge da separação entre ação e reflexão. Desse modo, existir humanamente significa expressar e modificar o mundo por meio da palavra.

Em *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (Freire, 2011a), destaca-se as distintas abordagens, como o objetivismo mecanicista, o subjetivismo e o behaviorismo, que se revelam incapazes de apreender as complexas relações entre os seres humanos e o mundo. Portanto, em ambas essas abordagens, a verdadeira práxis, que envolve a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria, parece impossível.

De acordo com Freire (2011a), na perspectiva do objetivismo mecanicista, a consciência é considerada uma mera réplica da realidade, transformando-se a si mesma como um objeto dessa mesma realidade. Da mesma forma, do ponto de vista do subjetivismo, a transformação de uma realidade puramente imaginada é vista como algo absurdo.

O subjetivismo, conforme delineado por Freire (2011a), concebe a realidade como uma criação arbitrária da consciência, enquanto o mecanicismo reduz a consciência a um reflexo passivo da realidade. No entanto, a realidade não é meramente uma cópia da consciência nem uma entidade externa que comanda os seres humanos. Nesse sentido, a apreensão da unidade dialética entre subjetividade e objetividade capacita a superação desses equívocos, permitindo uma compreensão mais profunda do papel da consciência na transformação da realidade.

O behaviorismo, seja na forma do behaviorismo mecanicista ou do behaviorismo lógico, de acordo com Freire (2011a) também é incapaz de compreender as complexas relações entre os seres humanos e o mundo. No primeiro caso, os seres humanos são negados, sendo vistos como máquinas, enquanto no segundo caso, a consciência humana é reduzida a uma mera abstração.

De acordo com Freire (2011a), nenhum desses paradigmas convencionais consegue fornecer uma compreensão completa do processo de conscientização e que a verdadeira práxis, que integra subjetividade e objetividade, prática e teoria, só pode ser alcançada através do processo de conscientização. Isso implica que apenas ao se tornarem conscientes das questões sociais e políticas, as pessoas podem agir de forma reflexiva e transformadora para promover mudanças significativas na sociedade.

Dessa forma, Freire (2011a) salienta a imperatividade de apreender as intrincadas relações entre sujeito e objeto, consciência e realidade, pensamento e ser, teoria e prática, sem incorrer no dualismo que obsta a compreensão de sua unidade dialética. A perspectiva dualista, ao dissociar sujeito e objeto, propicia equívocos associados ao subjetivismo ou mecanicismo. Nesse sentido, argumenta-se que tanto o subjetivismo quanto o mecanicismo carecem de capacidade explanatória nesse contexto. A efetiva transformação de uma situação somente se concretiza por meio da práxis, entendida como a confluência entre ação e reflexão. Essa práxis possibilita que os seres humanos, ao assumirem uma postura desafiante, se tornem agentes capazes de efetuar mudanças no mundo.

A práxis, conforme delineado por Freire (2013c), refere-se à reflexão e à ação dos indivíduos sobre o mundo com o propósito de transformá-lo. A ausência dessa práxis torna inviável a superação da contradição entre opressores e oprimidos. Nesse contexto, a superação demanda a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, na qual, ao objetivá-la, simultaneamente, exercem sua ação transformadora sobre ela.

Retomando a categoria do diálogo, percebe-se que este se configura como o encontro entre os seres humanos para conferir voz ao mundo e atribuir significado à condição humana. O diálogo não é concebido como uma imposição de ideias ou um mero dispêndio de tempo e ações, mas sim como um ato de criação e um percurso rumo à transformação e humanização do mundo.

No diálogo autêntico, conforme destacado por Freire (2013c), os indivíduos assumem o compromisso de buscar a verdade, partilhar suas experiências e perspectivas, reconhecendo a importância da escuta ativa e do respeito mútuo. Através desse processo, os seres humanos libertam-se das amarras da opressão e tornam-se agentes ativos na transformação do mundo.

Nas teses de Freire, entende-se que o diálogo é um poderoso instrumento de conscientização e libertação. Ele promove a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e as injustiças sociais, estimulando a busca por soluções coletivas. Através do diálogo, os indivíduos compartilham conhecimentos, questionam ideias e valorizam a diversidade. Essa prática de escuta ativa capacita os sujeitos a se tornarem agentes de transformação. O diálogo, assim, transcende as palavras e se torna uma ação transformadora da realidade.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, (Freire, 2013c), a instauração do diálogo autêntico pressupõe um profundo afeto pelo mundo e pelos seres humanos. Este amor desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente permeado por coragem e comprometimento com o próximo. Portanto, sua presença é incompatível com relações de dominação, as quais propiciam uma distorção do amor, manifestada nos comportamentos sádicos dos dominadores e masoquistas dos dominados. Nesse contexto, a humildade emerge como uma característica essencial, uma vez que a verdadeira compreensão do mundo demanda uma postura desprovida de arrogância.

Freire (2013c), na obra *Pedagogia do Oprimido*, enfatiza a importância da fé nos seres humanos para o diálogo, mesmo em situações de opressão. Destaca a fé como um poder criativo e transformador capaz de renascer, pois a confiança é estabelecida no diálogo, tornando os sujeitos companheiros na pronúncia do mundo. Portanto, para Freire (2013c), a fé é um elemento vital que sustenta e fortalece o diálogo autêntico.

Adicionalmente, Freire (2013c) ressalta a essencialidade do pensamento crítico para o diálogo, reconhecendo a solidariedade entre o mundo e os seres humanos e buscando a transformação constante da realidade, pois sem o diálogo e o pensamento crítico, não há verdadeira educação.

Nesse contexto, o diálogo genuíno se configura como um processo complexo permeado por diversos elementos essenciais, tais como amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensamento crítico. Estes elementos desempenham um papel fundamental na edificação de relações autênticas, contribuindo de maneira significativa para a realização de uma transformação positiva na sociedade. Em síntese, o diálogo verdadeiro se revela como uma força dinâmica e enriquecedora, capaz de estabelecer conexões profundas e fomentar mudanças construtivas tanto na comunidade quanto nas interações humanas.

Na mesma obra, Freire (2013c) destaca que o diálogo crítico e libertador deve ser conduzido em diferentes níveis de conscientização e percepção da realidade. O conteúdo desse diálogo pode variar de acordo com as condições históricas e o nível de consciência dos envolvidos, sendo essencial que esteja associado a um compromisso de reflexão para se tornar uma práxis efetiva. Essa abordagem reforça a necessidade de adaptabilidade e compromisso no diálogo, considerando as nuances das condições em que ocorre.

### 2.2.3 A Luta pela Libertação: Situações-limite, Inédito viável e esperança na perspectiva de Freire

Ao longo da história, observa-se a notável capacidade humana de libertação, manifestada no reconhecimento de sua natureza inacabada, limitada e condicionada por fatores históricos. Nesse contexto, na obra *Pedagogia da Esperança* de Freire (2013a), destaca-se que a simples percepção dessa incompletude e das possibilidades que ela oferece não constitui, por si só, suficiente para uma verdadeira emancipação, sendo necessário associar a conscientização a uma luta política pela transformação do mundo. Assim, a significância profunda da libertação individual se concretiza ao alcançar a transformação abrangente da sociedade como um todo.

Freire (2011b) também enfatiza que a ação política deve ser uma ação cultural voltada para a liberdade. Isso significa reconhecer a dependência emocional como um ponto vulnerável e buscar transformá-la em independência. Essa transformação não pode ser alcançada através da imposição de ideias, mas sim por meio do diálogo e da conscientização, considerando que a presença ativa dos sujeitos é fundamental, em contrapartida à mera pseudoparticipação.

O sonho de uma realidade melhor se torna uma necessidade, uma meta definida que exige ação concreta. Freire (2011b) enfatiza que a libertação não pode ser alcançada de forma isolada, mas sim por meio da mobilização coletiva, da conscientização das estruturas de opressão e da luta por uma sociedade mais justa e igualitária. A transformação social requer a união de esforços, a solidariedade e a busca por uma práxis política que seja capaz de romper com as estruturas de dominação e promover a libertação de todos.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, (Freire, 2013c) menciona-se que os homens são seres históricos e que a história é construída por meio da ação transformadora dos seres humanos sobre a realidade, assim os temas e as tarefas históricas estão em constante interação e relação dialética, sendo importante investigar-se os temas geradores, que são os temas que refletem a realidade e as contradições vivenciadas.

Os temas geradores, salienta Freire (2013c), revestem-se de fundamental importância para a prática educativa, pois encontram-se intrinsecamente vinculados às tarefas que os indivíduos devem abraçar para enfrentar situações-limites e promover transformações sociais na realidade e a reflexão sobre a situação em que os indivíduos estão inseridos é indispensável para o envolvimento e a

conscientização. Desse modo, o processo educativo se converte em uma investigação contínua, e a educação procura espelhar os anseios e esperanças dos educandos.

Retomando a premissa central de que o diálogo e a leitura do mundo são pilares essenciais para uma educação libertadora, Freire (2013a) destaca que é por meio da interpretação do mundo que se viabiliza uma compreensão cada vez mais crítica das situações-limite, superando as fronteiras estabelecidas e desbravando caminhos em direção ao inédito viável.

Nesse contexto, Freire complementa (2013a) que a leitura do mundo vai além de simplesmente decodificar a realidade, mas envolve uma análise profunda e reflexiva das condições sociais, políticas e econômicas, a fim de identificar as contradições e desafios que exigem transformações e soluções inovadoras.

Portanto, a união do diálogo com a leitura de mundo permite aos estudantes se tornarem sujeitos ativos, críticos e envolvidos na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e emancipada.

A obra *Pedagogia da Esperança* (Freire, 2013a) ressalta a importância de uma abordagem dialética e democrática na leitura do mundo, em que se deve evitar imposições e complacências. Nesse sentido, o papel do educador progressista é fundamental como mediador entre os conhecimentos acadêmicos e as vivências populares.

Nesse contexto, entende-se que a leitura do mundo e as situações-limite estão intimamente ligadas. A leitura crítica da realidade é fundamental para compreender-se as situações-limite, que são momentos desafiadores e opressivos que ocorrem na sociedade. As situações revelam contradições e conflitos presentes no ambiente em que vivemos. A partir da reflexão e confronto com essas situações-limite, surge o conceito de inédito-viável.

O inédito-viável representa possibilidades ainda não realizadas, mas que podem ser alcançadas por meio da compreensão crítica das situações-limite. É através desse processo reflexivo que se torna possível enxergar alternativas e caminhos de transformação, abrindo espaço para novas perspectivas que antes pareciam inalcançáveis. O inédito-viável, portanto, surge como uma superação das situações-limite, impulsionada pela reflexão crítica e coletiva, que leva a descobrir e buscar aquilo que antes parecia apenas um sonho ou uma utopia.

Na obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire convidou Ana Maria Araújo Freire<sup>4</sup> para contribuir com algumas Notas Explicativas, a fim de aprofundar algumas teses. Esse convite teve como objetivo proporcionar um maior esclarecimento e aprofundamento dos temas.

A *Nota Explicativa 1* da obra *Pedagogia da Esperança* refere-se justamente ao *Inédito Viável*. Ana Maria Freire (Freire, 2013a) esclarece que na *Pedagogia do Oprimido* o conceito do inédito viável é uma categoria profundamente significativa e provocadora de reflexões, embora pouco comentada abriga em si um acreditar no sonho possível e na utopia que se concretizará, esperanças que são intrinsecamente relacionadas à visão de Freire.

No *Dicionário Paulo Freire*, no verbete *Inédito Viável* (Freire, A.M.A., 2010, p. 223), Ana Maria Freire argumenta que o inédito viável freiriano representa a crença no potencial dos sonhos e utopias, que podem se tornar realidade através da ação consciente. As situações-limite são obstáculos encontrados na vida pessoal e social, e as atitudes diante delas podem variar.

Ana Maria Freire (2010) complementa, no verbete, que enquanto os dominantes aceitam passivamente essas barreiras, os oprimidos se sentem motivados a superá-las. As ações transformadoras, chamadas de atos-limite, são necessárias para romper essas situações. O inédito viável é alcançado quando as pessoas desejam, refletem e agem para superar os limites impostos. No entanto, muitos ainda são impedidos de alcançar sua plena humanização devido às situações-limite presentes.

Desse modo, Freire (2013a) ressalta a importância de uma percepção da realidade concreta e clara do estudante sobre as ações políticas que estão implementadas, com a crítica da realidade concreta em que ele está inserido, do momento histórico atual, com o esperar de decifrar as situações-limite por meio do despertar de conscientização.

---

<sup>4</sup>Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema (1975), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Atualmente se dedica a organizar, publicar e divulgar as obras de Paulo Freire, como sucessora legal do educador. Também conhecida como Nita Freire. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3722289142096812>. Acesso em 09 de setembro de 2023.

Consoante, percebe-se a necessidade de um conhecimento tanto quanto possível, cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação, da visão do mundo dos estudantes, da percepção crítica de qual é a contradição principal.

A obra *Educação e Mudança*, (Freire, 2013b) aborda também a importância da esperança no contexto educacional. A esperança é percebida como um elemento essencial para iniciar a jornada de busca e transformação, pois é alicerçada na crença de que é possível alcançar um futuro melhor.

Nesse sentido, para Freire, a educação abraça a esperança como um dos seus pilares fundamentais. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, (Freire, 2011b) reafirma a esperança como um elemento essencial da natureza humana que impulsiona o ser humano a buscar constantemente.

A desesperança (Freire, 2011a) é a negação da esperança e uma ruptura com a natureza humana. Ainda que seja contraditório ser progressista e não ser criticamente esperançoso e que a desproblematização do futuro leva à negação do sonho, da utopia e da esperança, desse modo, deve-se lutar contra essa desproblematização e acreditar que é possível mudar a realidade, pois a indignação diante da negação do direito de ser mais é legítima e motiva a lutar contra a miséria e a negação da humanização.

Em suas reflexões, Freire (2013a) reconhece a esperança presente em cada indivíduo, mesmo diante das razões que explicam a desesperança, e destaca a importância da luta por um mundo melhor, considerando a esperança como uma necessidade essencial, enquanto a desesperança é vista como uma distorção dessa necessidade.

Segundo Freire (2013a), compreende-se que a esperança por si só não transforma o mundo, assim como a escola isoladamente não o faz. No entanto, renunciar à esperança de melhorar o mundo também é uma ilusão, pois ela é uma necessidade ontológica que requer a prática. Portanto, a esperança se manifesta por meio de ações. Como Freire destaca: "É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã" (Freire, 2013a, p. 12).

Desse modo, percebe-se que o conceito de esperar transcende a simples ideia de esperança passiva e revela-se como um verbo carregado de outros verbos que expressam ação e transformação. No *Dicionário Paulo Freire*, no verbete *Esperançar*, esse esperar freiriano é defendido como "[...] um verbo "grávido" de

muitos outros verbos: levantar, ir, construir, levar, persistir, juntar, fazer” (Brito, 2021, p. 191).

Esses verbos mencionados por Brito (2021) são verbos de ação que trazem consigo propósito, que representam a crença na vida e a confiança nos seres humanos, que agindo coletivamente, têm a capacidade de transformação social.

Nesse esperar, a obra *Pedagogia da Esperança*, (Freire, 2013a) também faz apontamentos sobre a educação de jovens e adultos, a qual não pode se limitar apenas ao treinamento técnico necessário para os trabalhadores. Na perspectiva progressista, é fundamental que os trabalhadores tenham acesso ao conhecimento da razão por trás dos procedimentos técnicos, incluindo as origens históricas da tecnologia.

#### 2.2.4 A educação de jovens e adultos: Reflexões progressistas e democráticas na perspectiva de Freire

Na perspectiva progressista, Freire (2013a) enfatiza que se reconhece o direito da classe trabalhadora de compreender como funciona a sociedade, conhecer seus direitos, deveres e a história da classe operária. Isso inclui entender o papel dos movimentos populares na transformação democrática da sociedade e a compreensão crítica da linguagem em suas relações dialéticas com o pensamento e o mundo.

Independentemente do campo profissional em que atuam, Freire (2013a) destaca a importância de indivíduos, sejam engenheiros, pedreiros, físicos, enfermeiras, dentistas, torneiros, educadores, mecânicos, agricultores, filósofos, pecuaristas, biólogos ou qualquer outro, compreenderem-se como seres históricos, políticos, sociais e culturais, e de entenderem o funcionamento da sociedade. Ele argumenta que um treinamento puramente técnico não é suficiente para proporcionar essa compreensão.

Desse modo, uma educação progressista não se limita a transmitir conhecimentos ou habilidades; ela também deve instigar os estudantes a questionar e refletir sobre as estruturas sociais e ideológicas que moldam suas vidas. Portanto, uma educação progressista busca alcançar um equilíbrio entre a reflexão crítica sobre a ideologia dominante e a promoção de alternativas que contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária.



Na obra *Política e Educação*, Freire (2018) ressalta que a educação de jovens e adultos vai além de programas de alfabetização ou educação básica e envolve uma abordagem que relaciona a conscientização dos estudantes, sendo uma prática educativa politizada que busca emancipar os educandos, estimulando sua capacidade crítica e reflexiva, promovendo a superação do senso comum e a busca por conhecimentos mais críticos.

A educação de jovens e adultos, como advogada por Freire (2018), é preconizada como sendo ancorada em uma abordagem progressista e democrática. Nesse contexto, não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas sim de fomentar uma compreensão crítica do mundo. Reconhecendo-se a relevância de valorizar as experiências individuais dos educandos, abrangendo desde seus sonhos até suas frustrações, dúvidas, medos e desejos, os quais são considerados elementos fundamentais para nortear a ação educativa.

Além disso, a educação não deve se restringir apenas à formação técnico-profissional. É fundamental que reconheça a necessidade de envolver os estudantes em um processo de transcender o conhecimento superficial e comum, buscando uma compreensão mais profunda e crítica da realidade. Essa abordagem não apenas visa desenvolver habilidades técnicas, mas também capacitar os indivíduos a compreenderem e intervirem de maneira reflexiva no contexto sociopolítico em que estão inseridos.

Na obra *Política e Educação*, (Freire, 2018) enfatiza que a educação de jovens e adultos tem uma dimensão global, contribuindo para uma compreensão pluralista do ser humano como um ser social, aberta à discussão democrática sobre as premissas básicas da existência. Sua essência está enraizada no sonho por um mundo melhor, buscando uma sociedade mais democrática.

Freire (2018) reconhece que toda prática educativa possui limites ideológicos, políticos, econômicos e culturais e que a prática educativa não pode abarcar tudo, mas ainda assim tem seu alcance e importância. Nesse sentido, deve-se rejeitar tanto o otimismo que atribui à educação a solução para todos os problemas sociais, quanto o pessimismo que nega qualquer poder transformador à educação.

Desse modo, uma compreensão dialética da história é essencial para entender a educação de jovens e adultos, pois reconhece que a história é moldada por possibilidades e influenciada pela consciência e subjetividade humanas na construção do mundo. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos apresenta-se

como uma educação democrática, cujo objetivo é revelar a realidade e promover a participação, respeitando os estudantes e valorizando seu conhecimento de mundo.

Nesse sentido, percebe-se que a abordagem educacional que limita a prática educativa ao ensino técnico, apresenta desafios significativos para o desenvolvimento pleno e abrangente dos estudantes. Isso porque a limitação ao ensino técnico desconsidera aspectos fundamentais da educação, prejudicando o desenvolvimento integral dos indivíduos, como o estímulo ao pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a apreciação pelas artes e humanidades, assim enfatiza-se a importância de uma abordagem mais profunda e comprometida, que reconheça o potencial da educação para a transformação social.

#### 2.2.5 Reflexões inspiradoras na perspectiva de Paulo Freire para as Políticas Públicas da EJA-EPT (PROEJA) e Assistência Estudantil

A pedagogia de Paulo Freire, pautada na ética e no respeito à dignidade e à autonomia do educando (Freire, 2011), objetiva promover a conscientização, a emancipação e a participação ativa dos alunos na edificação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao salientar a importância da reflexão crítica, da leitura de mundo, da busca pelos inéditos viáveis e do diálogo, as teses de Paulo Freire emergem como uma fonte inspiradora para a transformação da educação e para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas ao âmbito educacional.

No *Dicionário Paulo Freire*, especificamente no verbete *Educação de Jovens e Adultos*, Baquero (2010) evidencia que em Freire, a educação é concebida como um processo de emancipação humana, que ao invés de dominar, liberta, que reconhece o indivíduo como agente ativo no processo educativo, sendo fundamental a participação e reflexão dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva freiriana, compreende-se que a educação deve ser libertadora, oportunizando a emancipação e a transformação social. O aluno é concebido como sujeito da ação educativa, e a educação de jovens e adultos deve ser delineada por ações e práticas que considerem a experiência do estudante, promovam o diálogo, incentivem o envolvimento nas atividades da escola e na prática educacional, visando o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo.

Fundamentando-se nas teorias de Paulo Freire, salienta-se que a implementação da EJA-EPT (PROEJA) e a Política de Assistência Estudantil resulta

de iniciativas concretas por parte de educadores empenhados na defesa do direito à educação. Esses profissionais decodificam as situações-limite, buscando alternativas inovadoras e exequíveis. Ao efetivarem ações concretas, nutrem a aspiração de universalizar o acesso à educação e assegurar a permanência dos estudantes no contexto educacional.

Na perspectiva freiriana do esperar, compreende-se que a busca pelo inédito viável esteve presente na concepção e desenvolvimento da EJA-EPT (PROEJA) como uma Política que se fundamenta na busca pelo inédito viável do direito de acesso à educação dos estudantes jovens e adultos. Essa abordagem considerou, em sua formulação, a diversidade dos sujeitos e a importância do diálogo.

Essa perspectiva confirma-se com a abordagem mencionada por Jaqueline Moll<sup>5</sup>, educadora que coordenou o Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado a Educação Profissional (PROEJA), de 2005 a 2007.

Conforme Moll (2010), o PROEJA emergiu como uma iniciativa pioneira, originada da busca pelo inédito viável, com o intuito de atender às necessidades de milhares de homens e mulheres com 18 anos ou mais que não haviam concluído a educação básica. Destaca-se que o PROEJA foi concebido com uma abordagem sensível à diversidade dos estudantes, fomentando diálogos entre diversos atores interessados na EJA-EPT. Moll (2010) enfatiza que esses diálogos deram origem a redes de apoio, comunicação e solidariedade entre os envolvidos no programa.

No âmbito da assistência estudantil, à luz da perspectiva freiriana, percebe-se que o assistencialismo delinea uma abordagem orientada unicamente para a

---

<sup>5</sup>Professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim; Especialização em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Especialização em Educação Popular pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona, e Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Trabalhou no Ministério da Educação de 2005 a 2013, tendo exercido as funções de Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade e Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica. Coordenou, no Ministério da Educação, a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado a Educação Profissional (PROEJA), de 2005 a 2007, e do Programa Mais Educação, de 2008 a 2013. Seu campo de trabalho e pesquisa educacional tem ênfase na área de políticas públicas e práticas pedagógicas, dialogando e construindo formas de intervenção nos temas da alfabetização, educação de jovens e adultos, fracasso escolar, pedagogias urbanas, relações entre escola e cidade, educação integral e ensino médio. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5636898381563825>. Acesso em 09 de setembro de 2023.

docilização e a massificação dos indivíduos. Conforme a assertiva de Freire (2013c, p. 183), "Estas formas assistencialistas, como instrumento da manipulação, servem à conquista. Funcionam como anestésico". Essa tese é corroborada por Kieling (2010, p. 49) no *Dicionário Paulo Freire*, no verbete *Assistencialismo*, ao afirmar que "A gravidade do assistencialismo, na perspectiva freiriana, está na negação do sujeito e de seu protagonismo. Nega-se ao sujeito a capacidade de autoria".

Kieling (2010), no mesmo verbete, acrescenta que em Freire, a dimensão ontológica desempenha um papel fundamental no enfrentamento do assistencialismo. Há a necessidade de apresentar a realidade e problematizá-la, rejeitando qualquer abordagem que não considere a prática social e os sujeitos como ponto de partida para a reflexão. Essa dimensão política do diálogo define a posição de Freire no pensamento pedagógico.

Nesse contexto, a Assistência Estudantil não deve ser rotulada como mero assistencialismo, mas sim como um direito a ser integrado à prática educacional. Assim, precisa-se reconhecer sua relevância para assegurar a igualdade de oportunidades e promover o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, compreende-se que é por meio da implementação da Assistência Estudantil que se viabiliza o fornecimento do suporte necessário para garantir que todos os estudantes possam usufruir de condições igualitárias de acesso, permanência e sucesso no ambiente educacional.

Em consonância com essa compreensão, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, no Plano Nacional de Assistência Estudantil, destaca que ao "Inseri-la na práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado" (FONAPRACE, 2011). Assim, evidencia-se que a assistência estudantil foi fundamentada no princípio da integração do ensino, pesquisa e extensão, possuindo um caráter transformador e sendo parte intrínseca da prática acadêmica, não se limitando a um mero benefício.

Tal perspectiva reforça que a assistência estudantil não se limita a um mero benefício, mas assume um caráter transformador e intrínseco à prática acadêmica. Nesse contexto, as reflexões embasadas na pedagogia de Paulo Freire e as ações delineadas nessa política convergem para um entendimento comum sobre a relevância do diálogo, da participação ativa dos alunos e do compromisso com a igualdade na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A integração da assistência estudantil na práxis acadêmica, conforme propõe o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2011), não apenas rompe com a ideologia tutelar do assistencialismo, mas também fortalece a concepção da educação como um instrumento de transformação social.

Diante dessa compreensão, percebe-se a possibilidade de estabelecer uma conexão entre essas políticas públicas e as teses de Paulo Freire. Essas políticas não apenas reforçam a relevância da educação como instrumento de emancipação, mas também ressaltam a imprescindibilidade de práticas concretas, diálogo constante e um compromisso com a igualdade para efetivar uma transformação social.

### 2.3 SÍNTESE DA SEÇÃO

A importância da natureza humana na compreensão da educação é destacada por Freire, enfatizando a necessidade de uma reflexão profunda. Isso envolve a capacidade de analisar criticamente, dialogar autenticamente e compreender a realidade ao redor para enfrentar os desafios mais difíceis. Além disso, a busca constante por soluções inéditas e viáveis e a adoção de uma esperança ativa, direcionada para ação e transformação, são fundamentais para o processo educacional.

Nesse contexto, a abordagem educacional libertadora é baseada na compreensão do contexto e das necessidades dos alunos, levando em consideração aspectos políticos e sociais. Essa abordagem valoriza a autonomia dos estudantes e promove a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

As reflexões fundamentadas nas teses de Paulo Freire para as Políticas Públicas da EJA-EPT (PROEJA) e Assistência Estudantil destacam o comprometimento com uma educação emancipadora e transformadora. A pedagogia freiriana, fundamentada na ética e no respeito à autonomia do educando, emerge como uma fonte orientadora para uma sociedade mais inclusiva.

A abordagem freiriana na educação de jovens e adultos enfatiza a importância de considerar o aluno como agente ativo no processo educativo, promovendo a participação, o diálogo e o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo. Na perspectiva do esperar, a concepção do inédito viável norteia a formulação da EJA-EPT (PROEJA), reconhecendo a diversidade dos sujeitos e a importância do

diálogo. A implementação do PROEJA resulta de iniciativas concretas de educadores comprometidos com o direito à educação, decodificando situações-limite em busca de alternativas inovadoras.

Quanto à assistência estudantil, longe de ser vista como mero assistencialismo, é entendida como um direito a ser integrado à prática educacional. Sua implementação visa assegurar igualdade de oportunidades, promover o desenvolvimento dos estudantes e reduzir desigualdades sociais. O Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis reforça a importância de inseri-la na práxis acadêmica como um direito social, rompendo com a ideologia tutelar do assistencialismo.

Diante da necessidade de políticas públicas que incorporam medidas concretas, promovem diálogo contínuo e manifestam compromisso com a equidade, a análise das transformações no mundo do trabalho e na educação profissional no Brasil revela a convergência com a perspectiva de Freire. Essa interligação é essencial para fundamentar a reflexão sobre a conexão entre as mudanças no mundo do trabalho e o desenvolvimento da educação profissional no país, temática a ser abordada na próxima seção.

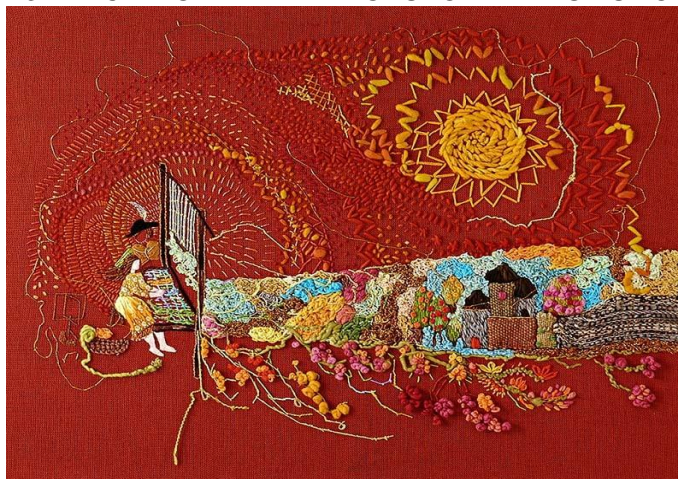
### 3 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser “situado e temporalizado” (Freire, 2013b, p. 65)

A epígrafe inicial desta seção propõe uma reflexão sobre a natureza do ser humano em conjunto com suas condições culturais, enfatizando que a educação é intrinsecamente ligada às sociedades humanas. Dessa perspectiva, compreende-se que a efetividade da ação educativa depende da consideração da natureza coletiva da educação e da valorização das trocas de conhecimento dentro de uma comunidade.

A Figura 3, intitulada *Tecelagem da Vida* pelo Grupo Matizes Dumont (2004), metaforicamente ilustra a jornada compartilhada na construção da vida. Segundo o grupo, a teia amorosa representada na figura simboliza a importância das relações interpessoais, destacando que a construção coletiva é fundamental para o desenvolvimento individual e para a educação.

FIGURA 3 – TECELAGEM DA VIDA. GRUPO MATIZES DUMONT, 2004



Fonte: Grupo Matizes Dumont, 2004, disponível em:  
<<https://www.matizesdumont.com/collections/gravuras-certificadas/products/tecelagem-da-vida>>

Nesse contexto, ressalta-se que a educação não deve ser reduzida a um mero processo de transmissão de conhecimento. Pelo contrário, ela requer uma compreensão profunda do ser humano em seu contexto cultural e social. A educação

é uma atividade enraizada na condição humana, na cultura e no tempo, exigindo abordagens sensíveis e consideração por todas essas dimensões.

Paulo Freire, ao abordar a íntima ligação entre educação, contexto e temporalidade, destaca a relevância do entendimento do ser humano situado e temporalizado para uma educação significativa. Ele afirma que "Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem" (Freire, 2013b, p. 26).

Conforme observado por Saviani (2015), a educação é inerente à condição humana, desempenhando um papel essencial no processo de trabalho, sendo ela mesma considerada um processo de trabalho. Dessa forma, a educação e o trabalho estão intrinsecamente entrelaçados na trajetória do ser humano.

Diante desse contexto, esta seção visa realizar uma análise da trajetória da educação profissional no Brasil, enfatizando a interconexão entre a educação e o trabalho. Ambos estão entrelaçados no contexto humano, delineando assim a evolução da educação profissional no cenário brasileiro.

### 3.1 ENTRELAÇANDO LINHAS: A RELAÇÃO INTRÍNSECA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A essência do ser humano é intrinsecamente ligada ao trabalho, e essa essência foi construída pelos próprios seres humanos ao longo do tempo. A relação entre trabalho e educação tem seu início quando os homens aprendem a produzir sua existência por meio do trabalho.

À medida que os seres humanos se envolveram no trabalho, foi essencial transmitir esse conhecimento para as gerações futuras, a fim de aprimorar essas habilidades, portanto essas duas atividades desenvolvidas de modo intencional são essencialmente humanas. Como afirmado por Saviani "Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa" (2007, p. 152).

Nessa conjuntura, a escola surge com a função primordial de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua história. Conforme destacado por Saviani (2015, p. 287) "A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber".



Nas comunidades primitivas, o trabalho desempenhava um papel essencial para a sobrevivência, sendo realizado de forma coletiva e colaborativa, enquanto a educação tinha o propósito de transmitir conhecimentos de geração em geração. No entanto, ao longo da história, surgiu uma dualidade nas relações de trabalho e educação, como será abordado a seguir.

### 3.1.1 O trabalho como fator determinante na educação

O trabalho é uma atividade humana que possui caráter transformador e intencional sobre a natureza. Em determinados momentos, ele é exaltado, enquanto em outros é associado à exploração. No entanto, é através do trabalho que o ser humano é capaz de modificar a natureza e, por consequência, modificar a si mesmo.

Antunes (2005) destaca que, ao longo do desenvolvimento histórico-social, a realização dos seres sociais está direcionada para a produção e reprodução da existência humana. Para alcançar esse propósito, os indivíduos iniciam um ato laborativo fundamental, que se desdobra por meio do processo de trabalho.

Nas sociedades primitivas o homem adaptava a natureza para sua sobrevivência, neste período não havia classes, sociedade e tampouco Estado e o homem era educado para trabalhar com a terra, uma geração ensinava a outra o conhecimento que obtinha, trabalhavam em cooperação e a educação acontecia no ato de trabalhar.

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. (Saviani, 2007, p. 154)

No período do comunismo primitivo, os meios de produção eram coletivamente apropriados e a educação ocorria de forma integrada na comunidade. No entanto, com a transição para a propriedade privada da terra, surgiram as classes sociais e o Estado, resultando na concentração do poder econômico e político em algumas famílias. Essa transformação representou uma mudança significativa na estrutura social, com a exclusão dos trabalhadores subordinados e a centralização do poder nas mãos de uma elite.

Com a transição da posse da propriedade comum e comunal, ocorre a apropriação privada, ou seja, o produtor deixa de ser proprietário dos meios e frutos do seu trabalho por ser separado da terra, “seu laboratório natural”. Nesse processo de apropriação privada da terra, surge o Estado, à frente do qual se coloca o chefe comunal, sua família e seus próximos. Essas famílias passam a deter ao mesmo tempo, o poder econômico de posse da terra e também o poder divino que lhes confere poder político e de governo da comunidade. (Pereira, 2012, p. 47)

Pereira (2012) destaca que ao longo da história, as ferramentas desempenham um papel essencial na evolução da produção humana, permitindo um aumento significativo na produtividade e na geração de excedentes. Esses excedentes foram determinantes para o surgimento da noção de propriedade privada, estabelecendo uma divisão entre aqueles que possuíam propriedades e os que não as possuíam. Esse fenômeno marcou o surgimento das classes sociais.

Essa divisão pode ser observada nas sociedades greco-romanas, em que existia uma clara separação entre os cidadãos, que eram os proprietários dos meios de produção e os não-cidadãos. Enquanto os cidadãos podiam se dedicar às artes, à política e ao lazer, os não-cidadãos eram responsáveis pela execução do trabalho.

Essa divisão de papéis refletia a desigualdade social existente na época, em que alguns indivíduos desfrutavam de privilégios e tempo livre, enquanto outros eram submetidos ao trabalho árduo e às condições desfavoráveis.

Etimologicamente, trabalho deriva do vocábulo latino *tripalium* (três paus), que era um instrumento de tortura feito de três ripas muito utilizado na Roma Antiga, quando as relações de produção da vida eram escravistas – um modo de existência em que havia desprezo pelo trabalho manual, pois era exercido por escravos –, quando só o ser humano que tinha condição de não trabalhar manualmente era considerado humano. (Pereira, 2012, p. 21)

A etimologia da palavra trabalho é reveladora e instiga a reflexão sobre as implicações culturais e históricas associadas ao conceito. Sua origem no termo latino *tripalium*, ligado a um instrumento de tortura, reflete a visão histórica do trabalho como uma atividade árdua, sinônimo de sofrimento e punição. Essa conotação negativa enraizada na própria raiz etimológica pode influenciar a compreensão e valorização do trabalho, limitando-o a uma perspectiva em que o esforço é visto como algo indesejável ou degradante.

Compartilha-se abaixo a Figura 4, com uma representação do instrumento que foi usado ao longo da história para infligir sofrimento extremo às vítimas. No entanto, essa imagem vai além de seu aspecto físico e convida a uma reflexão profunda sobre a etimologia do termo e as concepções sociais associadas ao trabalho.

Ao questionar-se os valores e as representações sociais que cercam o trabalho, instiga-se a repensar o significado atribuído a ele, bem como a explorar alternativas que o valorizem.

FIGURA 4 – TRIPALIUM



Fonte: SYNDICAT, 2020, disponível em: <<https://www.syndicat-commerce.fr/wp-content/uploads/2020/08/Tripalium.jpg>>

Reconhece-se que, ao longo da história, as condições de trabalho apresentaram uma ampla série de variações, não sendo todos os tipos de trabalho caracterizados pelo sofrimento ou pela exploração. No entanto, é importante compreender que a etimologia e o legado cultural da palavra trabalho podem influenciar a percepção e as atitudes em relação a essa atividade fundamental.

Embora a palavra trabalho possa evocar inicialmente uma conotação negativa, associada a esforço árduo ou submissão, é importante destacar que, ao longo do tempo, também foi reconhecido o valor positivo do trabalho. “Por trabalhos os homens tornam-se ricos em rebanhos e recursos e, trabalhando, muito mais caros serão aos imortais. O trabalho, desonra nenhuma, o ócio desonra é” (Hesíodo, 2019, p. 38, 39).

Hesíodo, poeta grego, ocupa um lugar de destaque ao ser um dos primeiros a registrar o valor positivo do trabalho. Em seu famoso poema *Os trabalhos e os dias*, Hesíodo (2019) explora a natureza do trabalho, retratando-o inicialmente como um fardo, mas também enfatizando suas possibilidades transformadoras.

Ao descrever como o trabalho pode conduzir os indivíduos à riqueza e à estima dos deuses, Hesíodo (2019) ressalta que o trabalho não é uma desonra, mas, ao contrário, é uma virtude que pode elevar a condição humana. Ele reconhece que o trabalho árduo, embora exigente, pode trazer recompensas e benefícios duradouros, tanto materialmente quanto em termos de prestígio social.

Retomando às concepções iniciais, a perspectiva delineada por Cassin (2009) estabelece uma ligação intrínseca entre a condição humana e trabalho. Isso implica

que, ao considerarmos a formação humana, é inevitável reconhecer que a essência humana adquire significado primordialmente através do trabalho. Nesse contexto, destaca-se a importância de examinar a origem das classes sociais e a evolução do Estado como uma ferramenta nas mãos das classes dominantes. A partir dessa análise, surge a compreensão de que a educação desempenha um papel fundamental na reprodução das relações de produção estabelecidas pela estrutura social vigente. Conseqüentemente, a educação é percebida como um mecanismo que perpetua a dominação e exploração impostas pelas classes dominantes sobre as classes subalternas.

Desse modo, percebe-se que as mudanças na formação humana estão intrinsecamente ligadas às transformações na estrutura de poder e nas relações de classes ao longo da história. Essas mudanças influenciam profundamente a organização social, as práticas econômicas e as dinâmicas de poder que moldam as sociedades.

Na Grécia e Roma antigas, a propriedade privada da terra e a utilização de força de trabalho escrava como pilares das classes dominantes não apenas perpetuaram profundas desigualdades sociais, mas também causaram a exploração e a opressão de uma grande parcela da população. A concentração de poder e riqueza nas mãos de poucos privilegiados levou a uma marginalização dos menos favorecidos, negando-lhes oportunidades de participação igualitária na sociedade.

E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (Saviani, 2007, p. 156)

As mudanças na composição das classes dominantes, com a ascensão de grupos ao poder, têm um impacto significativo na educação. Conforme destacado por Saviani (2007), observa-se uma transformação no modo como a educação é transmitida, deixando de ser uma prática integrada ao trabalho e passando a ser dividida entre as diferentes classes sociais.

Especificamente para a classe dominante, na antiguidade a educação era uma atividade desenvolvida durante o tempo livre, permitindo o acesso aos conhecimentos sistematizados. Por outro lado, para a classe dominada, os escravos, a educação era direcionada para a aquisição de conhecimentos que pudessem ser aplicados em suas atividades diárias de trabalho, adquiridos por meio da execução de suas tarefas.

Na passagem do escravismo para o feudalismo, a organização do trabalho tem ainda como principal meio de produção a terra, mas agora em dimensões menores do que as grandes propriedades do império. A força de trabalho deixa de ser escrava e passa a ser servil, a composição social se divide em três grandes segmentos sociais: os guerreiros, os religiosos e os trabalhadores. (Cassin, 2009, p. 67)

O feudalismo, como sistema predominante na Idade Média, revela uma estrutura social intrinsecamente desigual e opressiva. A propriedade da terra, essencial para a produção, estava concentrada nas mãos dos senhores feudais, que desfrutavam de um poder absoluto sobre seus feudos. Essa divisão social entre igreja, nobreza e servos reforçava a hierarquia, resultando em uma mobilidade social limitada e exploração dos servos.

Os servos desempenhavam a função de fornecer mão de obra nas propriedades dos senhores feudais. Em troca de seu trabalho, eles recebiam abrigo, alimentação e o suprimento de necessidades básicas para sua sobrevivência. O trabalho realizado pelos servos era de natureza servil, caracterizado por uma relação de dependência e obrigação com os senhores feudais.

Nas formações sociais medievais, a responsabilidade pela educação recaiu sobre a Igreja Católica. Diversos tipos de escolas surgiram nesse contexto, como as escolas paroquiais, que tinham como objetivo formar sacerdotes, as escolas monásticas, voltadas para a formação de monges, e as escolas palatinas, que proporcionavam uma educação voltada à nobreza. As escolas destinadas aos servos se limitavam ao ensino da catequese.

De acordo com Saviani (2007, p. 157): “Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho”.

A separação entre educação e trabalho nas sociedades escravista e feudal, acentuou as desigualdades sociais e perpetuou a dualidade. Nas estruturas escravistas e feudais, a educação era privilegiada e restrita à classe dominante, enquanto o trabalho era destinado à classe dominada, que não tinha acesso à educação formal.

No final da Idade Média, observou-se o ressurgimento das atividades comerciais e o processo de reurbanização. Nesse contexto, uma nova classe social emergiu: os burgueses. Essa classe teve sua origem a partir dos vilões, que se dedicavam ao comércio e à produção manufatureira. Com a expansão das atividades

comerciais e o desenvolvimento das cidades, os burgueses ganharam destaque como uma classe em ascensão.

Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, o habitante da cidade adquire uma sua [sic] configuração típica de classe: afirma-se como artesão, como comerciante, como pequeno e médio proprietário rural ou imobiliário, como representante da lei e, enfim, como "capitalista". É mediante o burguês e a classe a que ele pertence, a Burguesia, que se dá a acumulação inicial de capital que, nos países mais avançados da Europa ocidental, possibilitará, no decorrer do século XVIII, a decolagem da Revolução Industrial. (Bravo, 1998, p. 120)

Durante a transição da Idade Média para a Idade Moderna, destaca-se a ascensão da burguesia como um fator significativo. Através dessa classe emergente, ocorre a acumulação inicial de capital que, ao longo do século XVIII, desempenhou um papel fundamental no início da Revolução Industrial.

No contexto das transformações socioeconômicas, as escolas passam a receber estudantes provenientes da emergente classe burguesa. Esses indivíduos buscam instituições de ensino que atendam aos seus interesses como uma classe ascendente na sociedade. Entretanto, essa busca direcionada reforça as desigualdades e mantém a dualidade, onde o acesso privilegiado à educação fica restrito para a elite e a exclusão de outras classes sociais.

As mudanças econômicas, sociais e políticas também desempenharam um papel fundamental na influência das percepções e valorização do trabalho. A valorização do trabalho como um ato moral e digno de honra e respeito foi construída como parte de uma ideologia que buscava legitimar e favorecer os interesses da classe dominante, em particular a burguesia emergente.

Contudo, será com a Reforma Protestante que a perspectiva espiritual ganhará contornos definidos pelos valores econômicos e o trabalho, decididamente, passará a ser o elemento central nesse processo. Martin Lutero foi o primeiro pensador cristão a pregar a importância do trabalho como forma ideal de servir a Deus; o entendimento era que todo e qualquer trabalho, desde que não fosse para acúmulo de riqueza, serviria de elo para a dignidade espiritual (Silva, 2009, p. 141)

Martin Lutero (1483-1546), importante líder da Reforma Protestante no século XVI, escreveu teses influentes sobre o trabalho e sua relação com a espiritualidade. Lutero enfatizou a importância do trabalho como uma vocação divina e uma forma de servir a Deus e ao próximo.

Conforme aponta Silva (2009), Lutero argumentou que todas as profissões e tarefas, desde as mais humildes até as mais nobres, eram igualmente valiosas aos olhos de Deus. Através de seus ensinamentos, contribuiu para a valorização do

trabalho, o entendimento do que é trabalho e a valorização da dignidade de todas as atividades laborais.

No século XVIII, ocorreu o início da Revolução Industrial, um movimento que teve origem na Inglaterra e provocou transformações significativas nas formas de produção, organização do trabalho, economia, estruturas produtivas, políticas e relações sociais. Esse período de mudanças revolucionárias marcou o surgimento de novas tecnologias, como a máquina a vapor, que impulsionaram a industrialização e o crescimento econômico e trouxeram novos contextos sociais.

Uns 5 mil “cercados” estabelecidos por decretos gerais e particulares ocuparam cerca de 6 milhões de acres de campos e terras comuns a partir de 1760, transformando-os em propriedades privadas, e foram reforçados por numerosas regulamentações menos formais. A Lei dos Pobres de 1834 foi projetada para tornar a vida tão intolerável para os pobres do campo que eles se vissem forçados a abandonar a terra em busca de qualquer emprego que lhes fosse oferecido. E, de fato, logo começaram a fazê-lo. Na década de 1840, vários condados já estavam à beira de uma perda absoluta de população, e a partir de 1850 a fuga do campo se tornou generalizada. (Hobsbawm, 2015, p. 109)

A *Política de Cercamentos* provocou um êxodo rural, conforme discorre Hobsbawm (2015) os camponeses foram expulsos de suas terras, que foram convertidas em pastagens. Diante dessa situação, esses grupos populacionais se viram sem um local para morar, o que os levou a migrar para as cidades em busca de sustento. Nas áreas urbanas, encontraram nas fábricas a possibilidade de vender sua força de trabalho como uma forma de sobrevivência.

Isso limitava os incentivos econômicos que os patrões estavam preparados para conceder. Eles desejavam ligar salários à produção por vários sistemas de piece-work, que parece haverem se espalhado durante nosso período, e assinalar que os trabalhadores deviam agradecer por ter afinal algum trabalho, já que havia um grande exército industrial de reserva do lado de fora esperando por aqueles empregos. (Hobsbawm, 1982, p. 227)

A disponibilidade de mão de obra resultou na formação de um exército de reserva, o qual foi explorado pela classe dominante, detentora dos meios de produção. Segundo Hobsbawm (2015), essa exploração incluiu a utilização do trabalho de mulheres e crianças, que eram submetidas a jornadas exaustivas e remuneradas com salários muito baixos. Essas condições de trabalho foram uma consequência direta da busca da classe dominante por maximização de lucros, aproveitando-se da grande oferta de trabalhadores e da ausência de regulamentações e proteções trabalhistas.

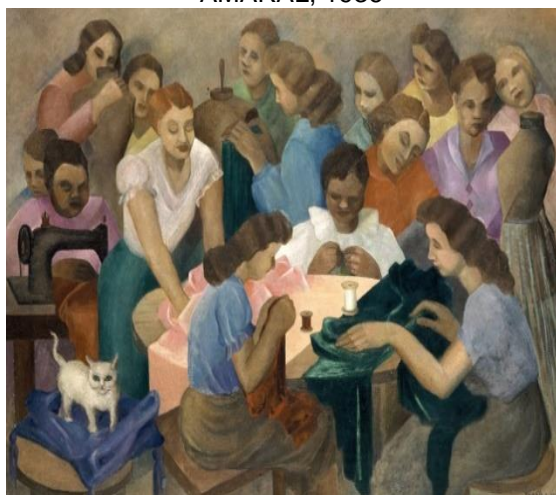
Durante a Primeira Revolução Industrial, ocorreram avanços significativos com a adoção do carvão como fonte de energia, bem como o desenvolvimento da

máquina a vapor e da máquina de tear. Essas inovações tecnológicas promoveram uma mudança drástica no processo produtivo, que antes era predominantemente manual, passando a ser mecanizado.

Com essa transição, o trabalho deixou de depender somente da habilidade manual e passou a envolver a operação de máquinas. Esse novo modo de produção trouxe consigo uma transformação na dinâmica do trabalho, em que o trabalhador desempenhava um papel mais voltado para a operação das máquinas em vez de usar exclusivamente suas mãos.

A comparação entre as Figuras 5 e 6 revela as diferenças entre o trabalho artesanal e o industrial. Na Figura 5, o trabalho artesanal é retratado, onde o trabalhador possui amplo conhecimento do processo produtivo, controla seu ritmo de trabalho e muitas vezes trabalha em um ambiente familiar. Já na Figura 6, o trabalho industrial é ilustrado, caracterizado pela especialização e fragmentação das tarefas, onde o trabalhador executa apenas uma parte do produto, com conhecimento limitado do processo completo e ritmo ditado pela máquina em um ambiente de fábrica, resultando na perda da visão global do processo produtivo.

FIGURA 5 – COSTUREIRAS. TARCILA DO AMARAL, 1936



Fonte: Portfólio Tarsila Do Amaral, ([s.d.]), disponível em:  
<<https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/dos-anos-30-a-50/>>

FIGURA 6 - THE IRON ROLLING MILL. ADOLPH MENZEL, 1875



Fonte: Google Arts & Culture, ([s.d.]), disponível em:  
<<https://artsandculture.google.com/entity/adolph-menzel/m057ldt>>

Essa transição do trabalho artesanal para o industrial não apenas alterou a dinâmica do local de trabalho, mas também teve impactos significativos nas relações sociais e econômicas. A especialização e a alienação no trabalho industrial



frequentemente resultam em condições de trabalho desumanas, exploração e desigualdades socioeconômicas. Portanto, ao analisar essas transformações, é fundamental compreender não apenas as mudanças na natureza do trabalho, mas também as implicações mais amplas para a sociedade como um todo.

A transição para a era industrial resultou na mudança do trabalho servil para o trabalho assalariado. De acordo com Pereira (2012, p. 111) “Liberto das relações que o prendiam ao seu senhor feudal, o produtor direto – conhecido como trabalhador – colocou-se no mercado de trabalho, e sua força produtiva foi apropriada pelo capitalista em troca de um salário”.

A relação de exploração entre o trabalhador e o capitalista, em que a força de trabalho é tratada como uma mercadoria a ser adquirida em troca de um salário, revela a desigualdade intrínseca ao sistema capitalista. Nessa dinâmica, o capitalista se apropria da produção do trabalhador, obtendo lucros significativos, enquanto o trabalhador recebe apenas uma remuneração limitada.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (Saviani, 2007, p. 159)

A ascensão da indústria como dominante na produção trouxe consigo a incorporação de funções intelectuais no processo produtivo, enquanto a escola assumiu o papel de disseminar essas funções intelectuais na sociedade. Essa dinâmica evidencia a influência da lógica industrial na educação, com a máquina ocupando um papel central na produção e a escola se tornando o principal meio de educação.

Segundo Saviani (2007) a Revolução Industrial evidenciou a separação entre instrução e trabalho produtivo. A educação burguesa estabeleceu uma divisão entre profissões manuais, que exigiam habilidades específicas e profissões intelectuais, que demandavam conhecimento teórico. Isso resultou em propostas de escolas profissionais para trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para a classe dominante.

A Segunda Revolução Industrial, que ocorreu da segunda metade do século XIX até o fim da Segunda Guerra Mundial, foi impulsionada pelo avanço da industrialização anterior e por importantes inovações tecnológicas. A utilização do aço, a adoção do petróleo como fonte de energia e o desenvolvimento científico foram fundamentais nesse período de transformação. Esses avanços impulsionaram a expansão da produção em larga escala e a aceleração dos processos industriais, levando a mudanças significativas nas relações de trabalho.

De acordo com Pereira (2012), a partir do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, a gestão de grandes contingentes de trabalhadores em grandes fábricas tornou-se essencial para superar problemas como a irregularidade da produção domiciliar e a falta de uniformidade na expansão dos valores de troca. Isso levou à imposição de horários regulares de trabalho e à administração precisa do tempo e dos gestos dos trabalhadores para maximizar a produção, originando-se do sistema de cooperação manufatureiro, mas sendo ampliado com a introdução de máquinas como teares mecânicos e descascadores de algodão, que introduziram a divisão técnica e social do trabalho.

Complementa (Pereira, 2012) que a teoria da organização do trabalho remonta aos economistas clássicos, como Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823) e John Stuart Mill (1806-1873), e foi continuada por pensadores como Andrew Ure (1778-1857) e Charles Babbage (1791-1871). No entanto, a gestão científica efetivamente começou com Frederick Winslow Taylor (1856-1915) nas últimas décadas do século XIX, impulsionada pelas mudanças no modo de produção, dando origem ao taylorismo, que foi posteriormente adaptado e aprimorado por Henry Ford (1863-1947), resultando no taylorismo/fordismo e se espalhando globalmente.

Temos, então, com o taylorismo/fordismo, uma intensa divisão, simplificação, fragmentação e mecanização do processo de trabalho. Com a divisão do trabalho na esteira, intensifica-se a produtividade, hoje presente em todos os setores. Ao realizar uma única tarefa – ou algumas, com características próximas –, o trabalhador se torna habilidoso e mais ágil, aumentando sua capacidade de produção e estimulando os outros a fazerem o mesmo. (Pereira, 2012, p. 133)

O fordismo, introduzido por Henry Ford, de acordo com Harvey (2008) revolucionou a produção industrial ao introduzir o conceito de produção em massa, fundamentado na linha de montagem e na adoção de uma jornada de trabalho de 8 horas. No entanto, sua implementação foi um processo complexo que aproveitou inovações tecnológicas e organizacionais já existentes. Ford otimizou tecnologias e

reconfigurou a divisão do trabalho, mas sua visão ia além da eficiência produtiva. Ele acreditava que a produção em massa levaria à ascensão do consumo em massa, criando uma sociedade democrática, modernista e populista.

Entretanto, os desafios surgiram durante a Grande Depressão, segundo Harvey (2008), quando o New Deal de Roosevelt se tornou essencial para resgatar o capitalismo. Essa crise econômica revelou as limitações do controle corporativo e a necessidade de intervenção estatal. Na Europa, a disseminação do fordismo ocorreu em um contexto de transformações nas relações de classe e uma redefinição do papel do Estado na regulação da economia. Após a Segunda Guerra Mundial, o fordismo se consolidou como a base de um período de expansão pós-guerra, associado ao keynesianismo.

Nesse cenário pós-guerra, houve um notável crescimento de indústrias baseadas em tecnologias desenvolvidas durante o período entre guerras, impulsionando o crescimento econômico em escala global. De acordo com Harvey (2008) as principais regiões econômicas passaram a consumir matérias-primas de diversas partes do mundo, visando dominar um mercado global homogêneo. No entanto, esse crescimento dependeu de ajustes e mudanças substanciais entre os principais atores do desenvolvimento capitalista. O Estado assumiu novos papéis baseados no keynesianismo, o capital corporativo se adaptou a essas novas dinâmicas e os sindicatos precisaram se ajustar às transformações.

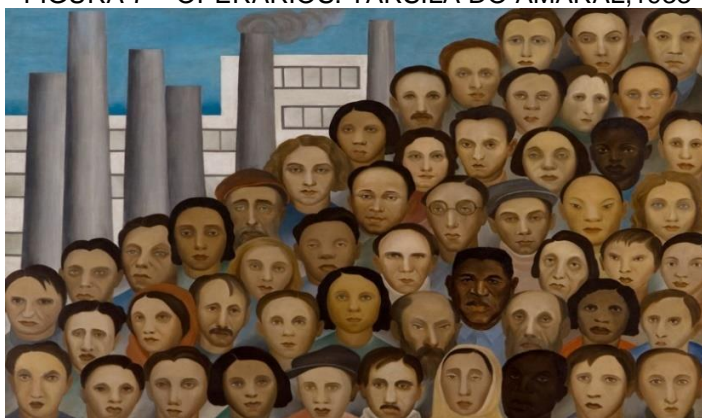
De acordo com Antunes (2021), no fordismo os trabalhadores são altamente especializados, desempenhando tarefas repetitivas e monótonas em um ambiente altamente disciplinado. A produção em massa e a hierarquia rígida de controle eram características desse período e o trabalho estava sujeito a uma forte disciplina e controle por parte das empresas.

O trabalhador no contexto do fordismo, segundo Antunes (2021), é submetido a condições e relações de trabalho, destacando-se que ele é altamente especializado em uma tarefa específica e repetitiva, com funções muito específica na linha de montagem, o que resulta em uma divisão extrema do trabalho, que leva a uma monotonia e à falta de variedade nas tarefas desempenhadas; a hierarquia de supervisão é rígida; os trabalhadores têm pouca autonomia ou participação nas decisões relacionadas ao processo de produção e as relações entre empregadores e trabalhadores são amplamente hierarquizadas, com uma divisão clara entre a gestão

e a força de trabalho, que destaca a separação entre aqueles que detêm o poder de decisão e os trabalhadores que executam as tarefas.

Desse modo, entende-se que o trabalhador está sujeito a um conjunto de condições e relações de trabalho restritivas. Ele é altamente especializado em uma tarefa específica e repetitiva, desempenhando funções limitadas dentro de uma linha de montagem. Essa divisão extrema do trabalho leva à monotonia e à falta de variedade nas tarefas diárias, como evidenciado na obra de Tarsila do Amaral, Figura 7, que representa a industrialização no Brasil.

FIGURA 7 – OPERÁRIOS. TARSILA DO AMARAL, 1933



Fonte: Portfólio Tarsila Do Amaral, [(s.d.)] disponível em: <https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/social-1933/>

A obra evidencia o impacto das condições laborais na vida dos trabalhadores, apresentando um grupo de 51 operários com características singulares, porém unidos pela fadiga e monotonia que caracterizavam seu dia a dia. Tal representação ilustra de forma vívida como a intensa divisão do trabalho e a ausência de autonomia dos trabalhadores contribuem para uma experiência laboral que compromete seu bem-estar e qualidade de vida.

Como salienta Harvey (2008), apesar dos benefícios do fordismo, como maior prosperidade econômica e igualdade social, ele também enfrentou desafios, incluindo o descontentamento de grupos excluídos, críticas à qualidade de vida e tensões geopolíticas. Até ao final da década de 1970 prevaleceu a gerência do trabalho segundo o fordismo, quando uma recessão marcou o início de uma transição para um modelo econômico mais flexível e adaptável.

O final do século XX foi marcado por uma transição significativa, impulsionada pela crise do petróleo, a onda inflacionária, o colapso do socialismo e a ascensão do

pensamento liberal traduzido no projeto neoliberal<sup>6</sup>. Esses eventos impactaram o cenário global, afetaram políticas econômicas adotadas por muitos países e geraram debates sobre os caminhos para a sociedade e a economia no século XXI.

Contudo, foi a crise global, iniciada com a crise do petróleo, em 1973, e a onda inflacionária que se seguiu na década de 1980, levando ao declínio do Estado de Bem-Estar Social, associado ao colapso do socialismo real, simbolizado pela queda do muro de Berlim em 1989, que permitiu uma ampla Geofensiva do pensamento liberal, traduzido no projeto neoliberal deste final de século. (Rizzotto, 2008, p. 275)

De acordo com Anderson (1995), uma análise das origens do neoliberalismo como um fenômeno distinto do liberalismo clássico revela que ele emergiu após a Segunda Guerra Mundial como uma reação contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Esse movimento teve seu ponto de partida no livro *O Caminho da Servidão* de Friedrich Hayek, publicado em 1944, que criticava qualquer intervenção estatal nos mecanismos de mercado, considerando-a uma ameaça à liberdade econômica e política. A Sociedade de Mont Pèlerin, fundada em 1947 por Hayek e outros pensadores neoliberais, tinha como objetivo combater o keynesianismo, estabelecendo as bases para um capitalismo menos regulado e mais rígido.

Apesar de ter enfrentado resistência nas décadas anteriores, o neoliberalismo ganhou aceitação devido à crise econômica de 1973. Segundo Anderson (1995), os governos neoliberais responderam com medidas como a restrição da emissão monetária, o aumento das taxas de juros, cortes de impostos para os mais ricos e privatizações. Entretanto, apesar de ter obtido sucesso na redução da inflação e na recuperação dos lucros, o neoliberalismo falhou em revitalizar o crescimento econômico, devido à especulação financeira em detrimento dos investimentos produtivos.

Nos anos 1990, o neoliberalismo experimentou uma expansão, influenciado pela vitória ideológica no mundo pós-soviético e pela capacidade de líderes políticos implementarem políticas neoliberais. De acordo com Anderson (1995), isso aconteceu mesmo em meio a uma profunda recessão e resultou em privatizações e políticas

---

<sup>6</sup>No final do século XX, de acordo com Rizzotto (2008), o pensamento liberal, muitas vezes referido como neoliberalismo, ressurgiu como uma reação às políticas keynesianas e sociais-democratas que estavam sendo implementadas nos países centrais. Esse ressurgimento começou de maneira discreta com a divulgação de obras como *O caminho da servidão* de Friedrich Hayek, publicado em 1944, e *A sociedade aberta e seus inimigos* de Popper, lançado em 1945. Na década de 1960, outras publicações fortaleceram essa perspectiva, dentre eles: *Os fundamentos da liberdade* de Friedrich Hayek em 1960 e *Capitalismo e liberdade* de Milton Friedman, que foi publicado em 1962. Esses trabalhos contribuíram para a disseminação e consolidação do pensamento neoliberal.

neoliberais adotadas em países como o Reino Unido, Suécia, França e Itália. A vitória do neoliberalismo no mundo pós-soviético e a implementação dessas políticas em países democráticos e autoritários contribuíram para sua continuidade e vitalidade como uma força ideológica global.

Anderson (1995) destaca que o neoliberalismo é um movimento em constante evolução, tornando qualquer avaliação atual provisória. Nos países desenvolvidos, o neoliberalismo teve resultados mistos: fracassou economicamente ao revitalizar o capitalismo avançado, mas teve sucesso em criar sociedades mais desiguais, embora não tenha desestatizado totalmente como desejado. No campo político e ideológico, obteve êxito ao propagar a tese de que não existem alternativas aos seus princípios, criando uma hegemonia. A oposição ao neoliberalismo deve focar em oferecer alternativas e preparar novos regimes.

No fordismo, a produção era caracterizada pela produção em massa e pela rigidez tanto nos mercados de trabalho quanto nos sistemas de produção. No entanto, a partir dos anos 60, de acordo com Harvey (2008), começou a enfrentar desafios, como a saturação dos mercados internos, a concorrência internacional e a queda na produtividade e lucratividade corporativas e a acumulação flexível surge como uma resposta a esses desafios.

Nesse contexto, destaca-se que na década de 1980, ocorreram avanços tecnológicos com a introdução da automação, robótica e microeletrônica nas indústrias, que resultaram em importantes transformações no processo produtivo. “O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo.)” (Antunes, 2021, local. 303)

De acordo com Antunes (2021), com a crise da acumulação taylorista/fordista o capital passou por várias transformações no próprio processo produtivo, dentre elas: downsizing, novas formas de gestão organizacional e modelos alternativos ao taylorismo/fordismo, como o toyotismo.

Os princípios essenciais do toyotismo podem ser resumidos como uma abordagem oposta ao fordismo, de acordo com Antunes (2021), na qual a produção é guiada diretamente pela demanda, garantindo variedade, diversificação e prontidão para atender às necessidades dos consumidores. Nesse contexto, é a demanda que dita o que será fabricado, em contraste com a produção em série e em massa típica do fordismo. Essa abordagem se apoia na manutenção de estoques mínimos, e o uso eficiente do tempo de produção, abrangendo transporte, controle de qualidade e

gerenciamento de estoque, é assegurado pelo sistema just-in-time, com o kanban desempenhando um papel fundamental na inversão do processo, começando a reposição de estoques a partir do final, após a venda, e sinalizando a necessidade de reabastecimento das peças e produtos.

De acordo com Braga (2012), as mudanças nas práticas de governança corporativa têm como objetivo promover que os gestores administrem o ambiente empresarial atual com foco exclusivo nos interesses dos acionistas. Paralelamente, a financeirização da gestão incentiva a proliferação de diferentes modalidades de contratação de mão de obra, o aumento da terceirização, a elevação da rotatividade de funcionários, a simplificação das estruturas hierárquicas, a adoção de sistemas de gestão por metas e a flexibilização das jornadas de trabalho, em uma escala sem precedentes quando comparada ao modelo de acumulação fordista.

De acordo com Harvey (2008), a acumulação flexível, que é caracterizada pela flexibilidade nos processos de trabalho, nos mercados de trabalho, nos produtos e padrões de consumo, levou ao surgimento de novos setores de produção, serviços financeiros inovadores, mercados em constante mudança e taxas aceleradas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A flexibilidade também resultou em mudanças significativas no mercado de trabalho, com a redução do emprego regular em favor do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

As transformações ocorridas no mercado de trabalho acarretaram impactos adversos na segurança da manutenção dos postos de trabalho, nos níveis salariais e nos direitos dos trabalhadores. De acordo com Harvey (2008), a flexibilidade, embora proporcione benefícios às empresas, pode acarretar prejuízos para a população trabalhadora em sua totalidade. Ademais, a transição para a acumulação flexível não logrou resolver integralmente as questões de desigualdade no mercado de trabalho, uma vez que segmentos desprivilegiados, como mulheres e minorias étnicas, ainda enfrentam vulnerabilidades nesse contexto. Destarte, a acumulação flexível configura-se como uma alteração de grande magnitude na economia global, entretanto, não está isenta de desafios sociais e econômicos.

A transformação da estrutura do mercado de trabalho e sua relação com mudanças na organização industrial, conforme destaca Harvey (2008) têm vários aspectos importantes como a subcontratação e formação de pequenos negócios, diversidade de formas de organização industrial, impacto na organização da classe trabalhadora, transformação do papel das mulheres, mudanças na produção

industrial, aceleração da inovação e do consumo, crescimento do setor de serviços, monopolização e fusões corporativas e organização através da informação.

A ascensão do neoliberalismo e suas transformações no mundo do trabalho levantam sérias preocupações. Embora a flexibilização e a precarização possam ser apresentadas como medidas que promovem a eficiência econômica, é essencial reconhecer o impacto dessas mudanças nas condições de emprego dos trabalhadores. A insegurança, a instabilidade e a vulnerabilidade resultantes mitigam os direitos trabalhistas conquistados ao longo de décadas e aprofundam as desigualdades socioeconômicas.

### 3.1.2 Enlace: A reestruturação da classe trabalhadora diante das transformações do trabalho contemporâneo e a educação no Brasil

A reconfiguração da classe trabalhadora é evidente diante das transformações mencionadas, com uma considerável migração de trabalhadores saindo do ambiente fabril para o setor de serviços. Essa nova realidade de trabalho é marcada por contratos terceirizados, empregos parciais e informais, nos quais os trabalhadores estão sujeitos a regimes de trabalho flexíveis e condições precárias.

Ao longo da década de 1990, a visível expansão do setor de serviços que acompanhou o ciclo neoliberal das privatizações desenvolveu-se conforme a lógica da mecanização, da padronização, da especialização e da fragmentação, ou seja, da industrialização da relação de serviços imposta pelo desejo empresarial de assegurar ganhos de escala e promover a extensão de jornada de trabalho por meio de recursos às terceirizações e intensificar o ritmo de trabalho no setor. (Braga, 2012, p. 185)

A mecanização, padronização e fragmentação resultam na perda de autonomia e valorização dos trabalhadores, enquanto a terceirização e a intensificação do ritmo de trabalho levam a condições precárias e de exploração. Essa abordagem reflete uma busca excessiva por lucro e produtividade, negligenciando os indivíduos, o que resulta em uma classe trabalhadora sujeita a contratos terceirizados, empregos parciais e informais, flexibilidade e condições precárias.

A classe trabalhadora, portanto, é mais ampla do que o proletariado industrial produtivo do século passado, embora este ainda se constitua em seu núcleo fundamental. Ela tem, portanto, uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada, mais polissêmica, mais multifacetada. (Antunes, 2005, p. 83)



O conceito da nova classe trabalhadora, proposto por Antunes (2005), é essencial para compreender a dinâmica laboral contemporânea. Essa classe abrange trabalhadores urbanos, rurais e desempregados, englobando uma ampla variedade de atividades produtivas, tanto materiais quanto imateriais, em diversos setores públicos e privados. No entanto, é fundamental destacar que a maioria desses trabalhadores enfrenta condições degradantes, como a precarização do emprego, a terceirização, o trabalho de meio período e a instabilidade decorrente de contratos temporários.

Antunes (2005) acrescenta que aqueles que estão envolvidos na gestão do capital, pequenos empresários e os indivíduos que dependem de rendimentos de juros e especulação não são considerados parte da classe trabalhadora.

Em suma, identificamos o precariado como a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas, excluídos a população pauperizada e o lumpemproletariado, por considerá-la própria à reprodução do capitalismo periférico. (Braga, 2012, p. 19)

Para Braga (2012) o precariado é uma subcategoria dentro do proletariado, que é composto por diferentes segmentos da população, sendo: flutuante, latente e estagnado<sup>7</sup>. Essa parcela específica do proletariado é caracterizada pela sua condição de trabalho instável e precária. São indivíduos que enfrentam constantes mudanças em sua situação de emprego, seja pela falta de estabilidade, pela natureza temporária dos contratos ou por empregos de baixa qualidade.

No entanto, Braga (2012) destaca que aqueles que desempenham um trabalho qualificado, que possuem certo nível de autonomia e os que se encontram em situação de extrema pobreza não se enquadram nessa categoria de precariado. Isso ocorre porque esses grupos possuem características e condições de trabalho diferentes que os distinguem do precariado, seja pela sua autonomia ou pelo nível de exclusão social e econômica em que se encontram.

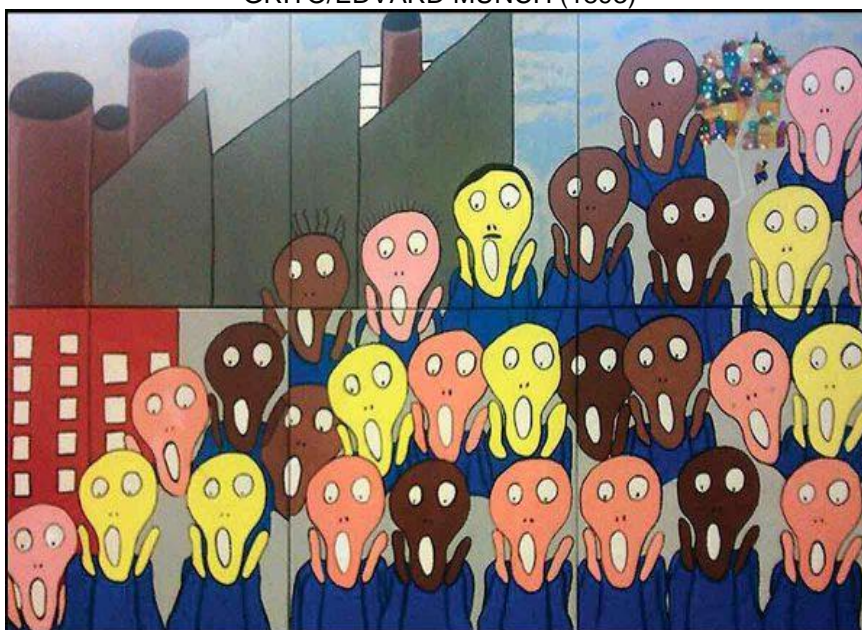
A releitura da obra *Os Operários*, intitulada *Grito dos Trabalhadores*, Figura 8, revela as transformações que a classe trabalhadora tem vivenciado desde o surgimento do sistema capitalista.

---

<sup>7</sup>De acordo com Braga (2012), na população flutuante estão os trabalhadores que são contratados e demitidos das empresas; na latente estão os trabalhadores não industriais que estão em busca de uma colocação nas indústrias, muitas vezes eles estão no meio rural e procuram as cidades para ingresso e nos estagnados estão aqueles que exercem trabalho degradante.

Por meio da representação dos operários na Figura 8, a obra retrata as significativas mudanças nas condições de trabalho e nas relações laborais, transmitindo com intensidade a angústia e o desespero enfrentados pelos trabalhadores diante das adversidades impostas pelo contexto neoliberal do mundo do trabalho.

FIGURA 8 - GRITO DOS TRABALHADORES – RELEITURA DE TELMA KATIA, LUCAS DUARTE DE SOUZA E ALUNOS DO EJA/SBC SOBRE OPERÁRIOS/TARSILA DO AMARAL (1933) E O GRITO/EDVARD MUNCH (1893)



Fonte: Rede Brasil Atual, 2023, disponível em: Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/marcio-pochmann-sindicalismo-historia/>>

O toyotismo introduziu a flexibilidade na produção e o envolvimento dos trabalhadores na melhoria contínua dos processos, conforme destaca Antunes (2021), isso representa maior flexibilidade para as empresas, mas também maior incerteza e instabilidade para os trabalhadores, uma vez que empregos mais estáveis e previsíveis se tornaram menos comuns.

Essas transformações não apenas alteraram as condições de trabalho, mas também tiveram um impacto social profundo. A crescente desigualdade e a perda de direitos trabalhistas são destacadas como consequências dessas mudanças.

Embora os avanços científicos e tecnológicos estejam substituindo cada vez mais a força de trabalho humana, entende-se que o trabalho vivo não será eliminado, uma vez que é essencial para o capital. No entanto, o que ocorre é uma transformação na forma como a força de trabalho é explorada, resultando em uma maior incidência

de trabalho precário, que envolve condições de trabalho instáveis, além de um aumento no estranhamento e na alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho.

O estranhamento próprio do toyotismo é aquele dado pelo "envolvimento cooptado", que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve pensar e agir para o capital, para produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho. *Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do que e de como produzir não pertence aos trabalhadores.* O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o fetichismo da mercadoria. A existência de uma atividade autodeterminada, em todas as fases do processo produtivo, é uma absoluta impossibilidade sob o toyotismo, porque seu comando permanece movido pela lógica do sistema produtor de mercadorias. Por isso pensamos que se possa dizer que, no universo da empresa da era da produção japonesa, vivencia-se um processo de estranhamento do ser social que trabalha, que tendencialmente se aproxima do limite. Neste preciso sentido é um estranhamento pós-fordista. (Antunes, 2021, local. 655)

O toyotismo, com sua lógica de envolvimento cooptado, permite que o capital se aproprie do conhecimento e da atividade dos trabalhadores. De acordo com Antunes (2012), apesar da aparência de eliminação da separação entre elaboração e execução do trabalho, a concepção dos produtos e as decisões de produção continuam sendo controladas pelo capital, mantendo o fetichismo da mercadoria. Sob o toyotismo, a autonomia e autodeterminação dos trabalhadores são limitados, uma vez que o sistema produtor de mercadorias continua no comando e na tomada de decisões.

No contexto da relação entre trabalho e educação no neoliberalismo, é importante fazer uma análise crítica sobre o papel da escola. Embora seja valorizada como uma instituição essencial para a formação da população, é preciso questionar a maneira como o sistema influencia e direciona a educação de acordo com seus próprios interesses.

Em lugar de fomentar uma educação de caráter crítico e emancipatório, frequentemente a instituição escolar é configurada de maneira a atender às exigências do mercado de trabalho, buscando formar indivíduos que se alinhem às necessidades empresariais e concorram para a reprodução das atuais estruturas de poder.

Nessa perspectiva, necessita-se aprofundar a análise crítica dessa emergente pedagogia, a qual orienta o desenvolvimento de competências direcionadas para atender às exigências do mercado de trabalho, tanto no âmbito da produção quanto no consumo de tecnologias.

Kuenzer (2005) argumenta, que a aparente unidade no trabalho e na educação no contexto do toyotismo revela-se contraditória, uma vez que, sob a influência do capitalismo, ocorre a esvaziamento da atividade do trabalhador e um aumento na exploração da força de trabalho. Além disso, a estratégia de exclusão includente no mercado de trabalho envolve a exclusão de trabalhadores do mercado formal, onde tinham melhores condições, em favor de empregos precários, muitas vezes através da terceirização e da informalidade. Paralelamente, na educação, vemos a inclusão excludente, em que práticas como ciclagem e certificação superficial visam melhorar estatísticas educacionais sem fornecer uma educação de qualidade, perpetuando a exclusão do mundo do trabalho e dos direitos adequados. Portanto, essa análise destaca a necessidade de uma pedagogia emancipatória que só pode ser alcançada em um novo modo de produção que promova a igualdade e a justiça social.

De acordo com Ramos (2008) o deslocamento da ênfase da qualificação para as competências no contexto do trabalho resultou em uma mudança paralela no campo pedagógico. Isso se traduziu na transição de um modelo de ensino centrado em conhecimentos disciplinares para um modelo voltado para a produção de competências mensuráveis em situações e tarefas específicas, caracterizando assim a abordagem da pedagogia das competências. Essas competências são definidas com base nas situações que os alunos precisam compreender e dominar. A pedagogia das competências, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, exige que as noções associadas, como conhecimento, habilidades e objetivos, sejam acompanhadas por uma explicação das atividades ou tarefas nas quais essas noções se manifestam e se tornam compreensíveis. Essa explicitação destaca a impossibilidade de se definir essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

Embora seja legítimo que a educação esteja alinhada com as necessidades e avanços da sociedade, é fundamental questionar se essa abordagem está priorizando a formação integral dos indivíduos ou se está apenas servindo aos interesses econômicos.

De modo geral, o utilitarismo que caracteriza o “espírito do capitalismo” não é *contra* o saber em geral ou o saber para o maior número de pessoas: ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficiência do trabalho. Hoje, em um momento em que o capitalismo “fundamentado no saber”, “cognitivo”, “informativo”, pressupõe um aumento do nível de conhecimento da população, isso é mais válido do que nunca. (Laval, 2019, p. 49)

A educação deve ir além do aspecto utilitarista e promover um conjunto de competências que permitam aos estudantes se tornarem cidadãos críticos, reflexivos e emancipados, capazes de enfrentar os desafios sociais e contribuir para uma transformação social da sociedade.

Com o reconhecimento cada vez maior da importância da educação no contexto do capitalismo, é fundamental aproveitar essa oportunidade para reivindicar políticas públicas e buscar ações emancipatórias dentro das escolas. Essas iniciativas têm como objetivo criar possibilidades concretas de transformação, renovando a esperança em uma educação que vai além do mero atendimento das demandas do mercado de trabalho.

De acordo com Laval (2019), é possível identificar duas lógicas de transformação em relação à educação. A primeira lógica enfrenta os desafios contemporâneos ao dismantelar o princípio da educação pública integral, substituindo-o por abordagens utilitaristas que priorizam os interesses privados. Essa abordagem tende a agravar ou perpetuar as desigualdades existentes em nome da igualdade de oportunidades, limitando a formação dos estudantes a um conjunto restrito de habilidades técnicas e negligenciando o desenvolvimento de conhecimentos intelectuais, estéticos e sociais.

Por outro lado, Laval (2019) argumenta que a segunda lógica propõe a integração da educação, buscando combinar os conhecimentos necessários para a vida profissional com os conhecimentos intelectuais, estéticos e sociais. Essa perspectiva busca uma escola emancipadora, que ofereça uma formação abrangente e crítica, capaz de capacitar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao promover uma educação integral, essa lógica busca não apenas a igualdade de oportunidades, mas também a justiça social e a construção de uma sociedade mais igualitária.

Por conseguinte, torna-se imprescindível reconhecer a relevância dessa segunda lógica de transformação, que valoriza a educação como uma ferramenta de emancipação, capaz de proporcionar uma formação ampla e preparar os estudantes para uma participação ativa na sociedade. Ao adotar essa abordagem, pode-se buscar uma educação que promova o desenvolvimento pleno dos indivíduos, contribuindo para a transformação social.

Nesse contexto, observa-se um contraste entre a ênfase na formação profissional para atender às demandas do mercado de trabalho e as lutas sociais dos

educadores que buscam uma educação que combine conhecimentos práticos e teóricos, que promova a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Nesse sentido, é importante destacar que a trajetória da educação profissional no Brasil está inserida em um contexto complexo, marcado por tensões e contradições entre priorizar a preparação para o mercado de trabalho e buscar uma formação que também promova o desenvolvimento crítico e humano dos estudantes. Aborda-se essas questões a seguir.

### 3.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS

A evolução da educação profissional no Brasil ao longo do tempo revela um processo histórico disputado, caracterizado por avanços, desafios e dualidades. Embora reformas educacionais significativas tenham sido implementadas para fortalecer essa modalidade, uma mudança paradigmática ocorreu com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008.

Os Institutos Federais, como parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, oferecem uma extensa variedade de cursos, abrangendo desde o ensino técnico integrado ao ensino médio até a graduação, pós-graduação e cursos de extensão. A abordagem pedagógica adotada destaca-se pela integração entre teoria e prática, não apenas com o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas de capacitá-los a desempenhar um papel transformador em seus contextos regionais. Destacando-se não apenas na formação técnica, mas também pelo ensino, pesquisa, extensão e inclusão social.

A instituição dos Institutos Federais em 2008 representou uma transformação na educação profissional, caracterizada por uma abordagem mais abrangente. Essa mudança, em contraste com modelos anteriores, será examinada a seguir, destacando as nuances distintivas dessa trajetória.

#### 3.2.1 Educação Profissional no Brasil: Da Escola de Aprendizes Artífices até o Decreto nº 2.208/1997

A trajetória da educação profissional no Brasil ao longo dos séculos é marcada por uma série de transformações e eventos. Desde o período colonial, com a chegada

dos jesuítas e a distinção entre a educação escolar e a catequese, até a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, essa jornada revela a complexa evolução dessa modalidade. Antes de adentrar nessa trajetória, é relevante retroceder ao início da educação no Brasil.

Em 1549, no Brasil, o ensino passou a ser atribuição dos jesuítas, que ofertavam a educação escolar às classes dominantes e a catequese para os povos originários, já na educação profissional “não houve expressão alguma, pois o ensino deveria responder à economia da época, baseada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo, sendo desnecessária a presença de trabalho técnico especializado” (Gomes, 2013, p. 61).

No Brasil colônia a relação social entre os trabalhadores livres e os escravos era segmentada. De acordo com Santos (2020) a inserção da mão de obra escrava, como um dos pressupostos da dinâmica do modelo econômico, influenciou na força de trabalho, causando essa segmentação.

Os escravos desenvolviam o trabalho manual, no qual era necessário empregar a força física e as mãos, o que afastou os homens livres desses trabalhos para não serem vistos pela sociedade como escravos. Com isso, houve a divisão de ofícios manuais entre os que eram exercidos por escravos e os que eram exercidos apenas por homens livres.

Pode-se perceber que “Assim sendo, a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si” (Santos, 2020, p. 205).

A partir desse momento, completa Santos (2020), que a divisão das ocupações refletiu na aprendizagem das atividades nas Corporações de Ofícios, que incorporando esse processo discriminatório da sociedade, dificultavam ou, até mesmo, impediam o acesso de negros e mulatos para o aprendizado de alguns ofícios manuais que era preservadas apenas aos homens livres.

No período colonial brasileiro, caracterizado pelo exclusivismo de comércio, Santos (2020) destaca que a demanda por mão de obra na sociedade não foi afetada significativamente, devido à economia agroexportadora e à resistência imposta pelos portugueses em relação à instalação de indústrias. Durante o período de 1706 a 1766, muitas indústrias existentes foram fechadas, e em 1785 ocorreu o fechamento de todas as indústrias, exceto as relacionadas à tecelagem de algodão.

Em 1808, com a chegada da família real no Brasil, Fonseca (2013) destaca que ocorreram profundas mudanças políticas, econômicas e sociais, resultando na emancipação política do Brasil e gerando reflexos nos campos cultural e educacional.

A vinda de Dom João VI marcou o início dos primeiros esforços para o desenvolvimento da educação profissional no país, sendo um marco a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, no Rio de Janeiro. Essa iniciativa visava suprir a demanda por mão de obra qualificada devido à retomada da industrialização e à escassez de trabalhadores em algumas atividades. Além disso, a preocupação com a situação dos órfãos e abandonados levou à implementação da aprendizagem compulsória do ensino de ofício para os pobres e desvalidos.

O Colégio das Fábricas, se constituiu na primeira iniciativa de Dom João VI em atender às demandas de mão de obra, verificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos industriais. Criado em 1809 por Dom João VI no Rio de Janeiro, possuía caráter assistencial e, portanto, a finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. (Santos, 2020, p. 208)

No período imperial, Santos (2020) ressalta que, apesar das mudanças políticas, expansão das forças produtivas e uma nova orientação para o modelo educacional, o ensino dos ofícios não experimentou uma mudança significativa em seu status. Permaneceu destinado principalmente aos indivíduos humildes, pobres e desvalidos, mantendo assim um caráter discriminatório e assistencialista.

A formação para o trabalho no Brasil ocorreu desde o tempo da colonização, ao se considerar, dentre outros, o desenvolvimento de aprendizagens laborais realizados nas Casas de Fundição e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil criados no Ciclo do Ouro, que vigorou com força durante os primeiros 60 anos do século XVIII. Durante o Brasil Império (1822 a 1889), o destaque é para a instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias entre 1840 e 1865. (IFRG, 2008)

Nesse sentido destaca-se a importância de reconhecer a existência histórica da formação para o trabalho no Brasil desde os tempos da colonização. Esse processo evoluiu ao longo dos anos, destacando-se o surgimento de aprendizados laborais nas Casas de Fundição e de Moeda, bem como nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil durante o Ciclo do Ouro no século XVIII. Durante o período do Brasil Império, com destaque para a criação das Casas de Educandos Artífices, cujo objetivo principal era formar jovens que aspiravam a se tornar artesãos e trabalhadores qualificados em diversas profissões.



A trajetória da educação profissional no Brasil não ocorreu isoladamente, mas sim em meio a transformações históricas que redefiniram a nação. A abolição da escravatura e a Proclamação da República representaram dois eventos fundamentais na história do Brasil.

A abolição da escravatura, ocorrida em 1888 sob a Lei Áurea, marcou o fim do sistema escravista que persistiu por séculos, libertando milhares de pessoas da condição de escravidão. A Proclamação da República, em 1889, derrubou o regime monárquico e estabeleceu uma forma de governo democrática e republicana no país, encerrando o reinado de Dom Pedro II e inaugurando uma nova era na política brasileira. Ambos os eventos tiveram profundas implicações sociais, políticas e econômicas.

Com a nova forma de governo, o país adotou uma Constituição Republicana em 1891 e realizou sua primeira eleição presidencial, que elegeu Marechal Deodoro da Fonseca como o primeiro presidente da República do Brasil.

Em 1909, durante sua breve gestão como o sétimo Presidente do Brasil, Nilo Peçanha implementou uma importante medida educacional para a educação profissional ao estabelecer as Escolas de Aprendizes Artífices, com o propósito de oferecer educação profissional primária e gratuita aos menos privilegiados. Essas escolas, compostas por 19 instituições distribuídas nas capitais dos estados e subordinadas ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, visavam proporcionar oportunidades de formação técnica e habilidades práticas.

Em consonância com o relato de Muller (2013), as Escolas de Aprendizes Artífices foram modeladas após os Liceus de Artes e Ofícios, refletindo um esforço estatal em promover o ensino industrial e foram financiadas pelo Estado e se concentraram no ensino de ofícios como marcenaria, alfaiataria e sapataria.

A foto apresentada na Figura 9 retrata a Escola de Aprendizes Artífices localizada em Curitiba, na Avenida Sete de Setembro, 3165 – Rebouças, em 1936. Esta construção histórica, que hoje abriga um campus da Universidade Federal Tecnológica do Paraná, testemunha a trajetória da educação profissional.

FIGURA 9 – ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES



Fonte: Acervo Memória Urbana, [(s.d.)], disponível em: <<https://www.memoriaurbana.com.br/arquitetura-escola/073-escola-de-aprendizes-artifices.>>

Conforme registros da Biblioteca do IBGE (IBGE, 2023), a escola foi fundada em 16 de janeiro de 1910, inicialmente estabelecida em um prédio na Praça Carlos Gomes. Em 1936, foi realocada para sua localização atual na Avenida Sete de Setembro com a Rua Desembargador Westphalen.

Consideradas o marco inicial da educação profissional no Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices desempenharam um papel fundamental na formação de trabalhadores qualificados. Conforme observado por Santos (2020, p. 214), esse modelo de ensino profissional continuou a se desenvolver ao longo do tempo, culminando na criação da rede de Escolas Técnicas em todo o país.

Campello e Lima Filho (2008) oferecem uma perspectiva histórica sobre o ensino profissional no Brasil, destacando sua associação tradicional com os menos privilegiados e a sua subestimação em relação à educação acadêmica. Mesmo após sua inclusão no sistema educacional mais amplo, o estigma persistiu, como evidenciado pela destinação das escolas de aprendizes artífices aos "deserdados da fortuna", conforme observado por Campello e Lima Filho (2008, p. 177).

Na década de 1920, o governo federal reconheceu a necessidade de reformular as escolas de aprendizes artífices para se adequarem às demandas da crescente industrialização. Embora tenham sido feitos esforços nesse sentido, como mencionado por Campello e Lima Filho (2008), as iniciativas não avançaram significativamente na época, destacando a complexidade envolvida na adaptação do sistema educacional às transformações econômicas e sociais.

Esse período de transição e busca por adequação coincidiu com o contexto em que Getúlio Dornelles Vargas ascendeu ao poder, marcando um ponto de inflexão

na política brasileira durante seu governo provisório (1930-1934). Vargas implementou uma série de reformas, consolidando seu poder de forma autoritária e priorizando a industrialização como um meio de impulsionar o desenvolvimento nacional. Conforme ressaltado por Santos (2020), as reformas implementadas refletiram uma abordagem estratégica que visava fortalecer o setor industrial e promover o progresso econômico e social do país.

Com o avanço da industrialização, surgiu uma crescente demanda por mão de obra, evidenciando a necessidade de formação de trabalhadores. A educação profissional, inicialmente caracterizada pelo viés assistencialista, transformou-se em uma imperativa necessidade econômica. No entanto, esse processo também revelou a persistência da dualidade educacional, ressaltando a tendência de direcionar o ensino profissional para as camadas mais desfavorecidas da sociedade.

Embora as escolas técnicas profissionais continuassem destinadas aos pobres, percebia-se nitidamente uma mudança na concepção da educação profissional, na medida em que essas escolas passavam a ser encaradas como escolas formadoras de técnicos capazes de desempenhar qualquer função na indústria. (Campello e Lima Filho, 2008, p. 178)

Essa mudança pode ser vista como uma resposta à crescente demanda por habilidades técnicas específicas no contexto industrial em evolução. No entanto, é importante ressaltar que essa abordagem restringiu as oportunidades educacionais dos alunos, limitando sua formação a funções específicas na indústria, em vez de promover uma educação mais abrangente.

De acordo com Gomes (2013), em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, podendo-se considerar como o marco da organização da educação em um sistema nacional. O primeiro-ministro da Educação e Saúde foi Francisco Campos, que assumiu o cargo em 14 de novembro de 1930. E em 1931, foi instituída a primeira reforma educacional a nível nacional no Brasil.

Neste sentido, são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério de Educação em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil. (Santos, 2020, p. 216)

A Reforma Francisco Campos, conforme delineada por Santos (2020), foi marcada pela edição de sete decretos relacionados à educação e teve um impacto significativo no sistema educacional brasileiro. Dentre esses decretos, destaca-se a

criação do Conselho Nacional de Educação; a organização da Universidade Federal do Rio de Janeiro; a organização do ensino superior; o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país; a regulamentação da profissão de contador e a organização do ensino comercial; a organização do ensino secundário e a consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário.

Pode-se perceber que a reforma em questão teve um enfoque limitado ao organizar a educação profissional apenas no âmbito do ensino comercial. O estabelecimento da profissão de contador e a abertura do curso superior de Finanças, através do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, demonstram uma iniciativa positiva nesse campo específico. No entanto, percebe-se que a reforma não abrangeu a regulamentação de outras áreas profissionais na educação profissional.

Nas eleições de 1934, Getúlio Vargas foi eleito presidente indiretamente para o mandato de 4 anos. Em 26 de julho de 1934, Gustavo Capanema Filho foi oficialmente designado para assumir o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública. O período constitucional da Era Vargas continuou até novembro de 1937, quando Getúlio Vargas suspendeu a eleição prevista para 1938 e estabeleceu um regime ditatorial no Brasil. Isso marcou o fim da fase democrática da Era Vargas e inaugurou um período de autoritarismo no país.

Após o golpe de 10 de novembro de 1937, que estabeleceu o Estado Novo e promulgou a Constituição de 1937, na qual Gustavo Capanema teve um papel fundamental, o Ministério da Educação e Saúde passou a adotar uma abordagem mais centralizada e autoritária, em consonância com a natureza do novo regime. A Carta Constitucional de 1937 oficializou a tese de que o "ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado" (Brasil, 1937a).

Além da previsão constitucional que reforçava a importância do ensino profissional para as camadas menos favorecidas, uma medida significativa foi tomada por meio da assinatura da Lei nº 378/1937. Essa lei transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, ampliando a abrangência para abarcar o ensino profissional em todos os ramos e graus. De acordo com a legislação (Brasil, 1937b), essa medida representava um avanço ao possibilitar uma formação mais diversificada e abrangente, visando atender às necessidades dos diferentes setores da economia.

A Reforma Capanema, implementada em 1942, desempenhou um papel importante ao regulamentar o ensino técnico profissional por meio das Leis Orgânicas em três ramos distintos: Ensino Industrial, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 4.073/1942; Ensino Comercial, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 6.141/1943 e Ensino Agrícola, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 9.613/1946. Essas regulamentações evidenciaram o interesse do governo em oferecer uma formação especializada em diversos setores, em sintonia com as necessidades da economia, visando a preparar a mão de obra requerida para impulsionar o desenvolvimento econômico.

Nesse período, o acesso ao ensino superior era restrito, limitado ao ramo correspondente ao ensino profissionalizante realizado, seja industrial, comercial ou agrícola. Não era permitido o acesso a cursos superiores fora desses ramos específicos. Essa restrição de acesso representava uma limitação significativa para os estudantes, uma vez que restringia suas opções de formação e progressão educacional. “Seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados” (Santos, 2020, p. 218).

Destaca-se o Decreto-Lei nº 4.127/1942 como um marco importante na regulamentação da educação profissional. Esse decreto estabeleceu as bases para a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, promovendo a transformação dos antigos Liceus Industriais em Escolas Industriais Técnicas.

FIGURA 10 – ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA



Fonte: Czelusniak, A., 2016, disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/historias-saudosas-dos-cursos-tecnicos-do-cefet-pr-1zxnq62izwoyo1pf2omgvlodj/>>

A foto acima, Figura 10, exibe a fachada da Escola Técnica de Curitiba, conforme informações obtidas na Biblioteca do IBGE (2023), em 1942, em decorrência da reestruturação do ensino industrial em âmbito nacional, a instituição passou a ser conhecida como Escola Técnica de Curitiba, antes chamada de Liceu. No ano subsequente, em 1943, foram iniciados os primeiros cursos técnicos, abrangendo diversas áreas como Construção de Máquinas e Motores, Edificações, Desenho Técnico e Decoração de Interiores.

Destacam-se outros dois decretos relevantes que impactaram a educação profissional, que foram o Decreto-Lei nº 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Decreto-Lei nº 8.621/1946, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

O SENAI, criado em convênio com o setor industrial, emergiu como uma resposta às demandas das indústrias por mão de obra qualificada. Foi estabelecido com o propósito de oferecer programas de formação de curta duração, que tinham como objetivo oferecer uma base mínima de conhecimentos técnicos aos estudantes. De acordo com Santos (2020, p. 217):

O Senai, criado pelo Governo Vargas em 1942, em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), nasceu a partir das exigências da expansão industrial brasileira, que demandava uma formação mínima de operariado, que teria de ser feita de modo mais rápido e prático.

Conforme Gomes (2013), o SENAI e o SENAC foram baseados nos modelos da organização científica do trabalho, taylorismo/fordismo, para sua proposta pedagógica de qualificação. Essa abordagem de ensino tinha como objetivo instruir os trabalhadores para ocuparem cargos ou funções específicas, resultando em um ensino fragmentado e restrito. Essa abordagem limitada não proporcionava uma visão abrangente do processo de trabalho, mantendo a dualidade entre a formação profissional e a educação geral.

Assim, a educação profissional reproduzia a lógica de oferecer um ensino de tarefas operacionais para o grande contingente de trabalhadores fabris, enquanto a educação dos administradores e engenheiros, alto escalão da indústria ficava a cargo das universidades. Mais uma vez, enfatizou-se a situação de dualidade no ensino. (Gomes, 2013, p. 71)

Durante as décadas de 1930 e 1940, de acordo com Batista (2013), verifica-se que a burguesia promoveu um projeto político pedagógico com o intuito de alcançar a hegemonia, direcionando a educação para atender às demandas da indústria.

Nesse contexto, a educação profissional emergiu como uma resposta à expansão industrial e à necessidade de organizar os espaços fabris.

Após a queda do Estado Novo em 1945 e a restauração do governo democrático, a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 18 de setembro de 1946 marcou um momento importante. Nesse contexto, a luta iniciada em 1932 pelos Pioneiros da Educação foi retomada, visando a eliminação da dualidade entre os ramos do ensino profissional e secundário, buscando a equivalência entre eles.

Essa luta refletia a busca por uma educação mais inclusiva e integrada, que reconhecesse a importância tanto da formação profissional quanto da educação geral. A promoção da equivalência entre esses ramos de ensino representava um avanço na busca por uma educação mais abrangente e igualitária, que preparasse os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

Isso foi possível em 1950, com a aprovação da Lei nº 1.076/1950, que possibilitou a equivalência para os estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial ou agrícola “ingressarem no curso clássico ou científico, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário” (Santos, 2020, p. 218).

Essa conquista representou um passo importante na busca pela eliminação da dualidade entre os ramos do ensino profissional e secundário, permitindo que os estudantes tivessem seus estudos reconhecidos de forma equivalente.

Em 1953, houve um avanço significativo em direção à equivalência entre o ensino propedêutico e profissional com a promulgação da Lei nº 1.821/1953. Segundo Santos (2020), essa legislação possibilitou o acesso aos cursos superiores por meio de um exame de adaptação, garantindo assim uma equivalência parcial entre o propedêutico e o profissional.

Com a promulgação da Lei nº 3.552, em 16 de fevereiro de 1959, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, foi estabelecida a criação das Escolas Técnicas Federais, substituindo as antigas Escolas Industriais e Técnicas. Essa medida refletiu a necessidade de formação de trabalhadores qualificados devido à expansão da industrialização no país. O objetivo principal dessas escolas era oferecer formação profissional abrangendo os dois ciclos do ensino industrial.

No ano de 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024/1961, que, embora não tenha solucionado completamente a dualidade entre a educação propedêutica e profissional,

marcou um avanço significativo ao estabelecer a equivalência dos cursos técnicos e secundários como requisito de acesso ao ensino superior pela primeira vez.

De acordo com Ferreira (2020, p. 75): “Pela primeira vez a lei reconheceu a integração entre ensino profissional e ensino regular de 2º grau com o estabelecimento de equidade entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento de estudos”.

Em 1971, a equiparação entre os ramos secundários da educação propedêutica e profissional foi substituída pela exigência de habilitação obrigatória estabelecida pela Lei nº 5.692/1971, a qual reformulou o sistema educacional do 1º e 2º graus, tornando o ensino profissional compulsório no 2º grau.

A reforma, apoiada na lógica do tecnicismo, tinha a intenção de formação de mão de obra qualificada. De acordo com Ferreira (2020, p. 75): “A mudança na lei vinha atender às expectativas do acentuado crescimento econômico alcançado pela via do desenvolvimento industrial do país que demandava força de trabalho qualificada de nível técnico”.

De acordo com Santos (2020), essa reforma enfrentou vários obstáculos que culminaram em seu fracasso, incluindo a escassez de recursos materiais e humanos para sustentar uma ampla rede de escolas pelo poder público, além da resistência dos empresários em contratar profissionais formados nos cursos de segundo grau.

Em 1978, por meio da Lei nº 6.545/1978, ocorreu a transformação de três Escolas Técnicas Federais - Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro - em Centros Federais de Educação Tecnológica. “Essa mudança ampliou as atribuições dessas instituições, que passaram a atuar no ensino superior com oferta de cursos de formação de engenheiros de operações e tecnólogos” (Ortigara e Ganzeli, 2013).

Na década de 1980, durante o período de redemocratização do país, uma significativa transformação ocorreu com a promulgação da Lei nº 7.044/1982, que modificou a Lei nº 5.692/1971, responsável por regular a profissionalização do ensino de 2º grau. Essa nova legislação trouxe consigo o fim da obrigatoriedade do ensino profissional.

Durante a década de 1990, conforme destacado por Costa Filho (2015), as reformas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso seguiram uma abordagem neoliberal, que buscava ampliar as funções econômicas do Estado em consonância com os interesses do mercado. Nesse contexto, a educação profissional foi profundamente influenciada por políticas que



priorizavam a parceria entre o setor público e o privado, a ênfase na qualificação para o mercado de trabalho e a privatização de instituições de ensino técnico. Tais medidas refletiram uma visão de educação orientada para atender às demandas do mercado e impulsionar o desenvolvimento econômico do país.

Em 1994, foi promulgada a Lei nº 8.948/1994, que estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, resultando na transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET. Além disso, as Escolas Agrotécnicas poderiam passar por um processo de avaliação de desempenho, de acordo com critérios estabelecidos pelo MEC, para também efetuarem sua transformação. “Outras escolas técnicas e agrotécnicas foram sendo transformadas em CEFET’s, formando a base do que seria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica” (Santos, 2020, p. 262).

Em 20 de dezembro de 1996, durante o governo FHC, foi aprovada a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, definindo o ensino médio como a etapa final da educação básica. Nessa legislação, a educação profissional não foi diretamente integrada à educação básica e, de acordo com Santos (2020), apesar de ter sido pioneira ao utilizar a expressão educação profissional, adotou uma abordagem dualista ao tratá-la como uma modalidade separada e distinta da educação regular.

Posteriormente, para regulamentar a educação profissional, foi promulgado o Decreto nº 2.208/1997. Esse decreto complementou a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo as normas e diretrizes para a implementação da educação profissional no sistema educacional brasileiro.

Logo, o Decreto nº 2.208/1997 foi o instrumento utilizado para detalhar as diretrizes da educação profissional, com base na legislação previamente estabelecida pela Lei nº 9.394/1996. “Essa regulamentação separou o ensino médio propedêutico da educação profissional, estabelecendo a independência entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio” (Ortigara e Ganzeli, 2013, p. 264).

A Lei nº 9.394/1996 previa a articulação entre o ensino médio e a educação profissional de forma concomitante ou subsequente. No contexto da educação de forma concomitante, o estudante matriculado no ensino médio regular poderia também cursar uma formação técnica simultaneamente. No contexto da forma subsequente, ou seja, após a conclusão do ensino médio, permitindo que os estudantes buscassem uma formação profissional complementar. Desse modo, “o

ensino técnico passa a ter apenas o caráter de complementar o ensino médio” (Santos, 2020, p. 222).

Essas reformas intensificaram o dualismo na educação profissional no Brasil e geraram disputas pela sua superação. De acordo com Costa Filho (2015), as políticas da educação profissional no país foram influenciadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que enfatizaram a parceria com o setor privado na administração, financiamento e direção da educação profissional. Essas reformas são criticadas por diversos especialistas, que veem o ensino profissional como submetido a uma pedagogia das competências voltada para a empregabilidade, alinhada ao ideário pedagógico do capital e do mercado.

### 3.2.2 A Integração da Educação Profissional e Tecnológica: Avanços e Desafios

O ensino médio atualmente é regulamentado por diversas normativas que refletem diferentes concepções sobre esta etapa da educação básica. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020), pode-se identificar duas concepções em confronto: a pedagogia das competências, cujo marco foi o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº15/1998, e a formação integrada na perspectiva da educação politécnica e omnilateral, que ganhou destaque a partir do Decreto nº 5.154/2004<sup>8</sup>. A concepção baseada na pedagogia das competências ainda orienta muitos projetos pedagógicos. Por outro lado, a formação integrada, apesar de abranger aspectos contraditórios, tornou-se disputada desde 2003, evidenciada por mudanças como a revogação do Decreto nº 2.208/1997, a criação de Institutos Federais, programas estaduais de formação integrada e a incorporação de princípios dessa concepção nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Essas mudanças, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020), refletem as forças políticas em disputa, destacando o compromisso do então candidato Lula à Presidência em 2002 de revogar o Decreto nº 2.208/1997, impulsionado por debates e propostas de forças progressistas, especialmente em fóruns como os Congressos

---

<sup>8</sup> O Decreto nº 5.154/2004 regulamenta parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo diretrizes para a educação profissional, incluindo formação inicial e continuada de trabalhadores, qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio e cursos tecnológicos de graduação e pós-graduação. Define premissas como organização por áreas profissionais, articulação entre áreas e centralidade do trabalho como princípio educativo. Detalha a integração da educação profissional técnica com o ensino médio e a organização dos cursos em etapas com terminalidade. Vigorou desde sua publicação, revogando o Decreto nº 2.208/1997.

Nacionais de Educação, que recuperaram discussões dos anos 1980 sobre uma nova LDBEN e a concepção de escola unitária e educação politécnica omnilateral.

Nesse cenário, retrocede-se ao ano de 2003, durante o primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), no qual havia uma expectativa de mudanças significativas rumo a um governo democrático, especialmente no âmbito da educação, visando corrigir conceitos e práticas decorrentes de medidas adotadas anteriormente. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 5) destacam que "O governo do Presidente Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/97".

Nessa perspectiva foram realizados o Seminário *Ensino Médio: Construção Política* e o Seminário *Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, em maio e junho de 2003, respectivamente, que tinham como objetivo "rediscutir a política que o MEC vinha concretizando a partir dos documentos e programas embaixadores das políticas anteriores, sobretudo o Decreto Presidencial nº 2.208/97" (Moll e Garcia, 2020, p. 27).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esses eventos foram polêmicos e envolveram encontros, debates e audiências com representantes da sociedade civil e do governo para discutir políticas educacionais que atendessem às demandas do Ensino Médio e da Educação Profissional no contexto político e social.

O *Seminário Ensino Médio: Construção Política*, de acordo com Moll e Garcia (2020) foi um movimento de participação política na discussão sobre o ensino médio, promovido pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação. No decorrer do Seminário, foram elaborados dois documentos que serviram como orientações para a formulação de políticas educacionais no Ensino Médio: *Ensino Médio: Construção Política - Síntese das Salas-Temáticas em 2003* e *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho em 2004*. A principal conclusão dos debates foi a necessidade de priorizar a formação dos estudantes, enfatizando o direito ao conhecimento histórico e cultural em detrimento das demandas exclusivas do mercado de trabalho, que eram orientadas por diretrizes anteriores.

O *Seminário Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, de acordo com Moll e Garcia (2020), tinha como objetivo revisar a política educacional do Ministério da Educação, especialmente o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentava a educação profissional no ensino médio. Durante o Seminário, houve debates intensos envolvendo diferentes partes interessadas, como sistemas

estaduais, redes federais, redes privadas e o Sistema S, devido a divergências sobre o papel da formação profissional no ensino médio. Como resultado, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado, e o Decreto nº 5.154/2004 foi proposto, posteriormente incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) por meio da Lei nº 11.741/2008. Adicionalmente, o Seminário culminou na criação do documento *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, delineando as diretrizes para as políticas nessa esfera da educação básica.

A discussão em torno da revogação do Decreto nº 2.208/1997 e da criação de um novo decreto foi marcada por um embate teórico e político. O resultado desse processo, o Decreto nº 5.154/2004, é descrito por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 5) como um documento híbrido, repleto de contradições. Os educadores progressistas pressionavam pela revogação do decreto que regulamentava a educação profissional e o ensino médio, porém, o governo optou por realizar essa mudança por meio de outro decreto, o Decreto nº 5.154/2004. Essa escolha foi motivada pela intenção de evitar um prolongado processo de aprovação no Congresso Nacional, enfrentando resistências das forças conservadoras. A revogação por decreto permitiu uma regulamentação mais ágil, mas também desencadeou disputas internas e resistências.

Com base nessa nova legislação, tornou-se possível a integração dos currículos do ensino profissional com a educação básica de forma integrada. O ensino médio articulado passa a ser oferecido de três formas distintas: integrada, concomitante ou subsequente. Essas modalidades têm finalidade de proporcionar aos estudantes uma formação que combina tanto os conteúdos da educação básica, como os conhecimentos específicos da educação profissional.

No contexto específico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, agora denominado Universidade Tecnológica Federal do Paraná, destacam-se diversas decisões estratégicas alinhadas às diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Conforme informações disponíveis no site da instituição (UTFPR, 2017), em 1998, em conformidade com as legislações complementares à LDBEN, a diretoria do CEFET-PR iniciou um projeto para transformar a instituição em uma Universidade Tecnológica. Esse projeto levou sete anos de preparação e passou por aprovações governamentais. Finalmente, em 7 de outubro de 2005, o projeto foi oficializado como lei, marcando a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Desse modo, o CEFET-PR passou por uma significativa transformação, sendo convertido em Universidade Tecnológica Federal do Paraná pela Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, “constituindo-se na primeira universidade especializada do Brasil e tornando-se referência e estímulo para as demais instituições de ensino profissionalizante se transformarem assim em universidades” (Ortigara e Ganzeli, 2013, p. 269).

FIGURA 11 - UTFPR



Fonte: UTFPR, 2017, disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/noticias/geral/utfpr-comemora-12-anos-de-transformacao>>

Segundo informações da obra *UTFPR: uma história de 100 anos* (Leite et. al, 2020), o Campus Curitiba da UTFPR é um importante centro acadêmico que possui uma longa história na esquina das avenidas Sete de Setembro e Desembargador Westphalen. Ao longo de sete décadas, o campus tem sido palco de diversas atividades de ensino, abrangendo aproximadamente metade de todos os cursos oferecidos pela universidade, incluindo programas técnicos, graduação e pós-graduação.

Com a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, no primeiro mandato do Presidente Lula, foi dado início à primeira etapa do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com Costa Filho (2005) o principal objetivo dessa expansão era estabelecer escolas federais para formação profissional, especialmente em áreas desprovidas dessas instituições, como nas periferias das metrópoles e em locais do interior, distantes das capitais, oferecendo cursos alinhados com as demandas dos arranjos produtivos locais.

Em 2006, foi realizada a *Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, um evento importante no qual foram abordadas questões relacionadas à expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil. Durante essa conferência, foram discutidas estratégias e políticas para promover o crescimento e o aprimoramento dessa modalidade educacional.

Em 2007, foi promulgado o Decreto nº 6.095, representando um marco importante na reorganização e integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica no Brasil. O Capítulo I (Brasil, 2007d) delinea diretrizes essenciais para esse processo, enfatizando a importância da atuação regional integrada das instituições. O modelo adotado, denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, confere autonomia administrativa e pedagógica para proporcionar educação profissional e tecnológica em diversos níveis, com critérios territoriais fundamentais.

O Capítulo II (Brasil, 2007d) estabelece que a formação dos Institutos Federais ocorra mediante a aprovação de uma lei específica após a conclusão do processo de integração das instituições. Em síntese, o Decreto nº 6.095, de 2007, desempenha um papel fundamental na reestruturação e união das instituições federais de educação profissional e tecnológica no Brasil. O surgimento do modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é um marco significativo, promovendo uma atuação alinhada com as necessidades regionais e nacionais. Este decreto representa um esforço determinado em fortalecer o ensino profissional e tecnológico, visando proporcionar uma educação mais abrangente.

Contudo, a crítica de Ortigara e Ganzelli (2013) aponta para uma importante questão na concepção e implementação dos Institutos Federais: a decisão centralizada do Governo Federal ao propor essa nova estrutura, pois na perspectiva apresentada, tal decisão surpreendeu as instituições envolvidas e gerou apreensão, principalmente devido ao desconhecimento sobre o novo modelo de organização, o qual representava uma mudança significativa em relação aos projetos que já estavam em andamento nessas instituições.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020), a principal preocupação do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação, na época, era a transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas. No entanto, uma solução de consenso foi encontrada, resultando na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A inclusão da exigência de oferecer pelo menos 50%

das matrículas como Ensino Médio Integrado provavelmente também não era uma prioridade desse grupo, mas sim uma resposta do Ministério da Educação às pressões políticas exercidas por forças de apoio ao governo presentes nessas instituições.

Em 2007, durante o primeiro mandato do presidente Lula (2003-2007), foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de acordo com Costa Filho (2015) o objetivo definido era criar mais 150 unidades, totalizando 354 escolas técnicas até o ano de 2010, visando garantir que todas as regiões do Brasil tivessem acesso a cursos de qualificação, ensino técnico, superior e de pós-graduação, alinhados com os arranjos produtivos locais.

A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objetivo foi redimensionar, institucionalizar e integrar ações relacionadas à educação profissional técnica de nível médio, à educação de jovens e adultos e à educação profissional e tecnológica.

Dentre as modificações, destaca-se o Artigo 37º, (Brasil, 2008a) que enfatiza a articulação entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional, buscando oferecer oportunidades de qualificação profissional e o Artigo 39º, que define a educação profissional e tecnológica como parte integrante da educação nacional, abrangendo cursos de formação inicial e continuada, educação técnica de nível médio e educação tecnológica de graduação e pós-graduação.

A Lei também acrescenta uma nova Seção IV-A no Capítulo II do Título V, dedicada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nessa seção, (Brasil, 2008a) são delineadas as formas de desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio, como a articulação com o ensino médio, a oferta subsequente para os estudantes que concluíram o ensino médio e a possibilidade de certificação ao longo das etapas dos cursos.

Em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.892/2008, que teve como objetivo instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Além disso, essa lei foi responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consolidando assim uma nova estrutura educacional voltada para a formação profissional, o avanço científico e a tecnologia.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é uma ampla estrutura educacional que abrange diversas instituições de ensino no Brasil. Ela é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Rio de Janeiro, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Conforme estabelecido na Lei nº 11.892/2008, o Artigo 5º (Brasil, 2008b) deu origem à criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diversas regiões do Brasil, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento educacional e tecnológico em cada uma delas. Essas instituições surgiram a partir da transformação de escolas técnicas e a integração de centros de educação tecnológica e escolas agrotécnicas. No total, 25 Institutos Federais foram formados por meio da integração, enquanto outros 13 resultaram da transformação.

De acordo com a Lei nº 11.892/2008, um dos principais objetivos dos Institutos Federais é ofertar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, priorizando a oferta de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, que pode “ser um caminho promissor para a construção da educação integrada, de forma a compreender todas as dimensões da formação humana e possibilitar o entendimento dos fundamentos técnicos, sociais e políticos do sistema produtivo” (Ortigara e Ganzeli, 2013, p. 276).

Os Institutos Federais desempenham um papel importante no cenário educacional, atuando como centros de excelência na oferta de educação profissional e tecnológica. Sua presença em diversas regiões do país democratiza o acesso à educação de qualidade, especialmente em áreas de difícil alcance para outras instituições, enquanto a autonomia administrativa e pedagógica permite uma adaptação precisa às necessidades locais. Além disso, a atuação regional integrada, a formação de profissionais qualificados e a inclusão social destacam-se como essenciais, solidificando os Institutos Federais como agentes fundamentais no cenário educacional e social do Brasil.

Os dados da Plataforma Nilo Peçanha<sup>9</sup>, edição de 2023, ano base de 2022, apresentam que a Rede Federal é composta por 656 unidades que oferecem um total

---

<sup>9</sup>A Plataforma Nilo Peçanha foi iniciada em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), tem como objetivo coletar, tratar e divulgar dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A plataforma oferece informações sobre as unidades, cursos, corpo docente, discente, técnico-administrativo e dados financeiros, visando ao monitoramento dos indicadores de gestão definidos pela SETEC/MEC em conjunto com os órgãos de controle. (Plataforma Nilo Peçanha, 2023)



de 11.814 cursos. Destaca-se que, em 2022, foram registradas 1.513.075 matrículas e 1.067.552 vagas, com 499.131 concluintes e 757.006 ingressantes. Essa iniciativa demonstra uma relevância no combate às desigualdades regionais, pois proporciona oportunidades educacionais em áreas historicamente menos favorecidas.

### 3.2.3 O Instituto Federal do Paraná: Implicações e Contribuições para a Educação Profissional

O Instituto Federal do Paraná teve sua origem na transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. A sede da Reitoria está situada em Curitiba.

Conforme mencionado no site institucional (IFPR, 2018a), a trajetória do IFPR está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de Curitiba, tendo suas raízes desde a chegada dos imigrantes alemães em 1869. Nesse contexto, surgiu a Escola Alemã, fundada por Gottlieb Müller e Augusto Gaetner, com o propósito de educar os filhos dos imigrantes que residiam na cidade.

Ao longo dos anos seguintes, a comunidade brasileira gradualmente passou a fazer parte da Escola Alemã, resultando na sua renomeação em 1914 para Colégio Progresso, como evidenciado no registro histórico abaixo, Figura 12.

FIGURA 12 – COLÉGIO PROGRESSO



Fonte: Memória Histórico Escolar, 2014, disponível em:  
<<http://patrimoniohistoricoescolar.blogspot.com/2014/04/identificando-o-colegio-e-outros.html>>

A instituição experimentou distintas metamorfoses em sua designação, conforme documentado no primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (IFPR, 2009), transitando pela denominação de Escola Alemã, sucedida por Colégio

Progresso e, subsequentemente, Academia Comercial Progresso. Segundo informações disponíveis no site institucional (IFPR, 2018a), um marco significativo se delineou com a instituição do Curso Comercial em 1936, operando nas instalações da extinta Escola Alemã, sendo este evento considerado o ponto de partida essencial na trajetória histórica do IFPR.

Em 1941, a Academia Comercial Progresso foi adquirida pela Faculdade de Direito da UFPR e autorizada a funcionar como Escola Técnica de Comércio, anexa à Faculdade de Direito. De acordo com o PDI, (IFPR, 2009) em 22 de janeiro de 1974, foi deliberado pelo Conselho Universitário a integração da instituição à Universidade Federal do Paraná, atuando como órgão suplementar. A partir de 1986, a instituição teve sua denominação alterada para Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná.

Em 14 de dezembro de 1990, conforme mencionado no PDI, (IFPR, 2009) o Conselho Universitário, ao aprovar a reorganização administrativa da Universidade, promoveu uma mudança na denominação da instituição para Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, vinculando-a à Pró-reitora de Graduação. Posteriormente, em novembro de 1997, por decisão do mesmo Conselho, a Escola Técnica foi classificada como Unidade da UFPR.

Complementa-se no PDI, (IFPR, 2009) que na sessão do Conselho Universitário (COUN) da UFPR, ocorrida em 19 de março de 2008, a Escola Técnica recebeu autorização para aderir ao Plano de Desenvolvimento da Educação, elaborado pelo Ministério da Educação. O principal objetivo era promover a expansão da Educação Profissional e Tecnológica em todo o Brasil.

Em dezembro daquele ano, foi sancionada a Lei 11.892/2008, que instituiu a criação de 38 institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluindo o IFPR. No ano subsequente, o primeiro Reitor do IFPR, Professor Alípio Leal, iniciou a instalação provisória da nova Reitoria, em busca de espaço para acomodar o Campus Curitiba e dar seguimento à implantação dos Campi Paranaguá e Foz do Iguaçu. Sob sua liderança, o estatuto do IFPR foi aprovado e a instituição regularizada perante os órgãos governamentais.

Ao longo de sua trajetória, o IFPR destacou-se pela expansão e consolidação de sua estrutura e oferta de cursos. Um marco crucial processo foi a criação dos primeiros campi em diversas cidades paranaenses. O Campus Curitiba, originado na

fundação, emergiu oferecendo cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e pós-graduação.

Paralelamente ao Campus Curitiba, outros campi pioneiros, como Paranaguá, Palmas e Londrina, foram estabelecidos em 2008. Desde o princípio, o IFPR buscou atender às demandas locais por formação profissional e tecnológica, fomentando o desenvolvimento econômico e social em todo o estado. Ao longo dos anos seguintes, novas obras foram planejadas para abrigar os diversos campi em todo o estado do Paraná.

Em 2023, consoante aos dados extraídos do Portal de Informações do IFPR - INFO<sup>10</sup>, atualizados em 21/06/2023, o Instituto Federal do Paraná possui uma estrutura composta por 20 campi, 06 campi avançados<sup>11</sup> e 04 centros de referência<sup>12</sup> e uma diversidade de 165 cursos, proporcionando oportunidades educacionais a uma comunidade discente de 29.809 alunos atualmente matriculados. Dentre esse contingente estudantil, destaca-se que 21.963 optaram pelo modelo de ensino presencial, ao passo que 7.846 elegeram a modalidade a distância. Adicionalmente, o corpo funcional do IFPR é constituído por 2.334 servidores, abarcando 1.373 docentes efetivos e 961 profissionais técnicos administrativos.

Os dados da Plataforma Nilo Peçanha, na sua edição de 2023, que correspondem ao ano base de 2022, revelam uma oferta educacional que totaliza 361 cursos e 30.549 matrículas formalizadas. De forma concomitante, destaca-se a criação de 12.316 vagas, enquanto 6.847 concluintes evidenciam o êxito acadêmico, e os 9.344 ingressantes.

Nesse contexto, destaque-se que a alocação de recursos financeiros desempenha um papel fundamental na estruturação dos Institutos Federais, impactando diretamente sua oferta de cursos e vagas. Durante o governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), as políticas educacionais e as prioridades governamentais influenciaram a configuração dessas instituições, sendo perceptíveis nos cortes orçamentários enfrentados. A expressiva redução de cursos no IFPR, de 361 para

---

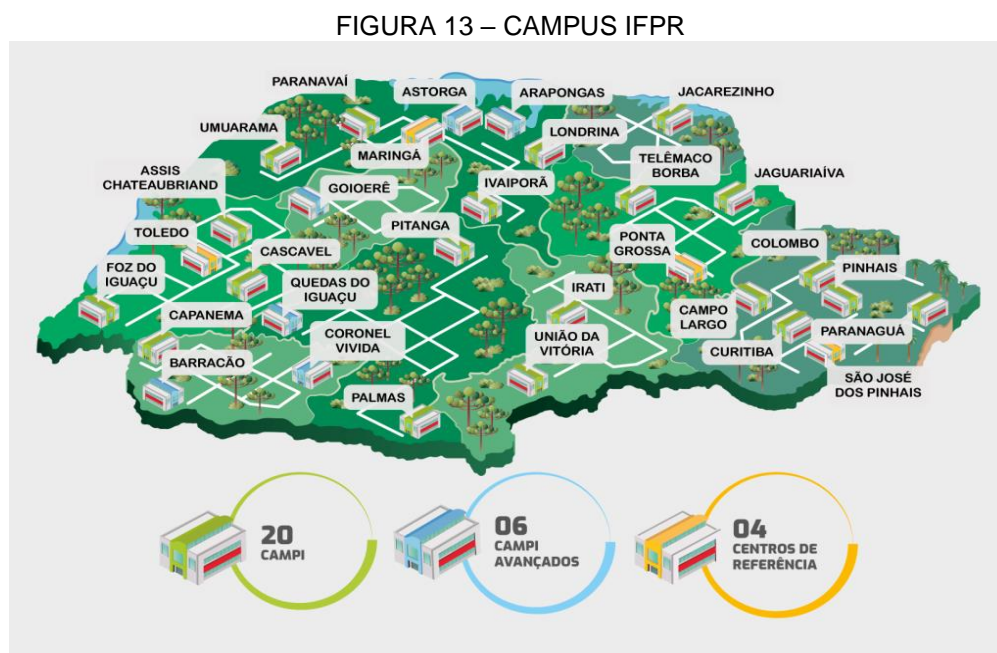
<sup>10</sup>O Portal de Informações do IFPR - INFO é um recurso que oferece acesso a uma ampla base de dados, abrangendo informações sobre o número de alunos, cursos, servidores, infraestrutura e aspectos financeiros da instituição. Disponível em: [https://info.ifpr.edu.br/?\\_ga=2.138890555.906079581.1694393753-1725294944.1655245108&\\_gl=1%2A1befwoo%2A\\_ga%2AMTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4%2A\\_ga\\_Z8DEPESPKF%2AMTY5NDM5Mzc1My41Ny4xLjE2OTQzOTM4MjAuNjAuMjC4w](https://info.ifpr.edu.br/?_ga=2.138890555.906079581.1694393753-1725294944.1655245108&_gl=1%2A1befwoo%2A_ga%2AMTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4%2A_ga_Z8DEPESPKF%2AMTY5NDM5Mzc1My41Ny4xLjE2OTQzOTM4MjAuNjAuMjC4w). Acesso em 10 de setembro de 2023.

<sup>11</sup>Extensão da instituição que está localizada em uma região específica, distante do campus principal.

<sup>12</sup>São unidades vinculadas à Reitoria ou campus.

165, evidencia uma reestruturação que pode relacionar-se a essas citadas limitações orçamentárias, o que também se observa na diminuição de alunos matriculados, passando de 30.549 para 29.809.

Na Figura 13, apresenta-se a distribuição geográfica dos 20 campi, 6 campi avançados e 4 centros de referência do Instituto Federal do Paraná nas cidades do estado do Paraná.



Fonte: IFPR, 2023, disponível em: <<https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/>>

Com essa abrangência geográfica o IFPR desempenha um papel fundamental na promoção da educação e no desenvolvimento regional, possibilitando o acesso a uma formação acadêmica e profissional aos paranaenses e buscando o compromisso em levar educação para diversas regiões do estado.

### 3.3 SÍNTESE DA SEÇÃO

Com base nas teses apresentadas, percebe-se que a relação entre trabalho e educação é intrinsecamente ligada, pois ambas são atividades essencialmente humanas e sociais. Essa relação deve ser pautada pelo diálogo, contextualização e emancipação, visando ao desenvolvimento integral dos indivíduos e à transformação da sociedade.

Considerando as transformações no mundo do trabalho, com suas precarizações e reconfigurações, entende-se que essas mudanças afetam diretamente a vida dos indivíduos e da sociedade como um todo. Nesse contexto, a abordagem educacional libertadora, pautada pelo diálogo, contextualização e emancipação, torna-se ainda mais relevante e necessária para capacitar os estudantes a enfrentarem os desafios e demandas contemporâneas.

Ao mesmo tempo, a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representa um marco importante na educação, pois amplia o acesso à educação regionalizada, tornando-se um importante instrumento para reduzir desigualdades e promover a inclusão social.

Os Institutos Federais desempenham um papel significativo no panorama educacional, destacando-se como centros de excelência. Sua presença abrangente em diversas regiões do país contribui de maneira substantiva para a democratização do acesso à educação, notadamente em áreas geograficamente desafiadoras. A autonomia dessas instituições permite adaptações às necessidades locais, enquanto sua atuação regional integrada e compromisso com a inclusão social solidificam sua relevância contexto educacional e social dos estados brasileiros.

Na próxima seção, aprofunda-se a análise das políticas educacionais implementadas pelo Instituto Federal do Paraná. O escopo da análise abrange a elucidação dos desafios e das perspectivas concernentes à implementação da EJA-EPT (PROEJA), bem como a consideração da relevância da assistência estudantil. Esta análise é orientada pelos preceitos freirianos de emancipação, com uma atenção particular voltada para a consecução de um equilíbrio harmônico entre o assistencialismo e a autonomia.

#### 4 A IMPLEMENTAÇÃO DA EJA-EPT (PROEJA) E DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR PELA PERSPECTIVA FREIRIANA

Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. Sem uma forte convicção política, sem um discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática sem competência científica nada disto é possível (Freire, 2001, p.127)

Compreende-se como essencial o acesso equitativo à educação para a construção de uma sociedade justa e igualitária, sendo um elemento fundamental no desenvolvimento humano e social. Nesse contexto, a EJA-EPT (PROEJA) e a Política de Apoio Estudantil surgem como meios para efetivar essa visão inclusiva. Tais políticas impulsionam a promoção do acesso e permanência na escola, alinhando-se aos princípios democráticos de Paulo Freire na construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

O discurso democrático, segundo Freire, constitui uma ferramenta essencial para desdobrar possibilidades infinitas e promissoras para o futuro das políticas educacionais. Dessa forma, as decisões tomadas de maneira inclusiva refletem um compromisso com a construção de um ambiente educacional que ofereça oportunidades e promova um futuro promissor para todos os estudantes.

Essa construção torna-se uma representação tangível na Figura 14, ao transformar os sonhos dos estudantes em uma realidade de amplas perspectivas por meio de políticas efetivas, garantindo a concretização de suas aspirações e a construção de um caminho novo para a educação.

FIGURA 14– CAMINHO NOVO. GRUPO MATIZES DUMONT, 2001



Fonte: Grupo Matizes Dumont, 2001, disponível em:  
<[https://www.matizesdumont.com/products/colecao-mulheres-quadro-moca-bordadeira?\\_pos=1&\\_sid=dbdc09e94&\\_ss=r](https://www.matizesdumont.com/products/colecao-mulheres-quadro-moca-bordadeira?_pos=1&_sid=dbdc09e94&_ss=r)>

Na representação visual da obra *Caminho Novo*, as borboletas coloridas emergem como símbolos de liberdade, refletindo a aspiração por políticas educacionais que proporcionem liberdade e oportunidades a todos os estudantes. O pássaro simboliza a busca coletiva por conquistas, destacando o desejo de alcançar um futuro mais promissor por meio das políticas educacionais. As linhas e pontos presentes na cena, segundo a interpretação do Grupo Matizes Dumont (2001), representam os sonhos e esperanças que convergem para a construção de um horizonte repleto de oportunidades ilimitadas.

Essa imagem reforça a tese de que ao comprometer-se com o desenvolvimento das políticas educacionais, os envolvidos potencializam sua capacidade de impacto. Cada ponto e linha simbolizam a união de esforços, ideias e ações em direção a um objetivo comum, que é o de alcançar a construção de um futuro educacional mais promissor.

Dessa forma, esta seção, atendendo ao primeiro objetivo específico, propõe-se a analisar a trajetória da EJA-EPT (PROEJA) e da Assistência Estudantil no IFPR, visando compreender a forma como essas políticas foram implementadas, analisando desafios, perspectivas e a relevância, à luz dos princípios freirianos de emancipação e equilíbrio entre assistencialismo e autonomia.

#### 4.1 A EJA-EPT (PROEJA): INICIATIVA DO INÉDITO VIÁVEL

No âmbito desta pesquisa, a qual delimita-se à análise da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na rede federal, destaca-se a relevância da luta empreendida durante o *1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal*, ocorrido de 21 a 23 de maio de 2018, no Instituto Federal de Goiás.

Nesse evento, estabeleceu-se a denominação EJA-EPT na Rede Federal para o PROEJA, o objetivo é garantir um reforço para que a EJA-EPT seja reconhecida como uma política pública e não apenas como um programa. Apesar dessa terminologia, a sigla PROEJA continua sendo aceita porque não houve mudança em todos os documentos vigentes.

[...] reafirmar a nomenclatura EJA/EPT, considerando que a identificação da modalidade pela sigla proeja ainda é também aceita, em função de sua presença em muitos dos documentos vigentes. A diferença está na

conceituação da Educação de Jovens e Adultos como política pública ou como um programa governamental. (IFG, 2018)

Em 2023, os Institutos Federais passaram por uma revisão institucional, substituindo a sigla PROEJA por EJA-EPT. No IFPR Campus Campo Largo, a transição é destacada pela adoção da sigla EJA-EPT (PROEJA), evidenciando o alinhamento dessa mudança à luta pela EJA-EPT como política pública.

A busca pela consolidação da EJA-EPT como uma política pública baseia-se no compromisso de reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito subjetivo, que abrange temas amplos e complexos, que exigem um tempo prolongado para serem enfrentados, transcendendo os limites de um único governo e necessitando de programas contínuos para serem adequadamente abordados e solucionados.

De acordo com Lassance (2021), as políticas são soluções que devem ser buscadas no contexto macro, considerando a efetividade e os impactos, enquanto os programas permitem detalhar e aprimorar aspectos específicos no contexto micro, como a identificação do público-alvo, alocação de recursos, indicadores e metas.

Após esse apontamento inicial, entende-se que a educação de jovens e adultos é essencial para proporcionar acesso à educação a pessoas que não puderam estudar na idade regular ou que não concluíram todas as etapas da educação básica.

Nessa perspectiva, segundo Dantas (2020), a educação de jovens e adultos no Brasil surgiu da necessidade de assegurar o direito à educação, que historicamente não havia sido garantido desde a infância. Esse direito foi sinalizado em leis ao longo do tempo, mas somente foi explicitamente firmado, de forma tardia, na última Constituição Federal de 1988. Através da EJA os estudantes têm a possibilidade de adquirir conhecimentos, habilidades e competências que contribuem para uma participação mais ativa na sociedade.

Desse modo, percebe-se a relevância de políticas abrangentes e eficazes, que assegurem o acesso e a inclusão de todos os brasileiros ao sistema educacional. Nesse cenário, a EJA-EPT assume um papel fundamental, uma vez que se apresenta como uma política que promove o direito de acesso à educação para jovens e adultos.

Essa relevância se insere no cenário de expansão da Rede Federal e na retomada das lutas pelo direito à educação durante o primeiro governo de Lula. Em 24 de junho de 2005, através do Decreto nº 5.478, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e



Adultos (PROEJA). Esse programa destacava-se por uma abordagem educacional inovadora, inspirado no inédito viável de Paulo Freire, alinhado na busca por uma educação mais inclusiva no contexto nacional.

A proposta do programa era possibilitar a integração da educação profissional com o ensino médio, direcionada especialmente para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino médio na idade regular. De acordo com Moll (2010, p. 132):

Sob essa perspectiva, instituiu-se, no ano de 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), como inédito viável às demandas de milhões de homens e mulheres, de 18 anos (e mais) que não concluíram a educação básica.

Moll (2010) complementa que o termo inédito viável enfatiza que o programa representa uma abordagem única e factível para enfrentar os desafios educacionais e sociais relacionados à educação de jovens e adultos. Ele busca superar a exclusão educacional e profissional desses grupos, oferecendo uma oportunidade realista e efetiva para que completem sua formação básica e se capacitem para o mercado de trabalho.

O caráter de inédito viável do programa, conforme apontado por Santos (2010) reside no fato de que as vagas, em sua primeira fase, foram destinadas à rede federal, onde o público da educação de jovens e adultos era predominantemente inédito, ou seja, nunca havia frequentado essas instituições antes do PROEJA.

Inicialmente, o programa oferecia vagas somente no ensino médio, no entanto, após a criação do PROEJA Médio, intensificaram-se os debates e lutas com o propósito de alcançar uma educação que abrangesse todas as etapas da educação básica. Nesse movimento, as formulações foram acolhidas pelo Ministério de Educação e o Decreto nº 5.478/2005 foi revogado em 13 de julho de 2006 e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA.

O novo decreto, mesmo mantendo a sigla PROEJA sem alterações, mudou o nome do programa e promoveu uma expansão para as redes municipais e estaduais, ampliando o horizonte de atuação do ensino médio para a educação básica, abrangendo os níveis fundamental e médio. Além disso, a oferta do PROEJA foi

expandida para o sistema S<sup>13</sup>, que engloba diversas instituições de ensino voltadas para a qualificação profissional em diferentes setores da economia.

A partir desse momento, os cursos oferecidos passaram a ser de formação inicial e continuada de trabalhadores, que podem ser articulados ao ensino fundamental e ensino médio, bem como a educação profissional técnica de nível médio, que se integra ao ensino médio de forma integrada ou concomitante.

O Decreto nº 5.840/2006 provocou alterações no programa, que acarretaram a necessidade de novos documentos referenciais e a revisão do Documento Base PROEJA, inicialmente concebido sob o Decreto nº 5.478/2005. Como resultado, três documentos foram elaborados e publicados em agosto de 2007, os quais apresentam diretrizes e orientações para o programa.

Para a elaboração deste documento, foi constituído um Grupo de Trabalho<sup>14</sup> através da Portaria do MEC nº 208/2005, composto por membros representantes de diversas instituições. Conforme destacado por Moura e Henrique (2012), a criação desse documento inovador, coordenado por Jaqueline Moll e sua equipe, teve como alicerce a formação de um grupo de trabalho plural. Esse grupo desempenhou um papel fundamental ao elaborar o documento, que até então não existia, representando um marco importante para o PROEJA. “Esse diálogo também permitiu que se estabelecessem redes de apoio, de diálogo, redes de solidariedade” (Moll, 2010, p. 138).

O PROEJA, conforme delineado no Documento Base (Brasil, 2007c), tem como missão fundamental a construção de um modelo societário no qual o sistema educacional assegure o acesso, permanência e êxito na educação básica pública,

---

<sup>13</sup>O Sistema S é composto do: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Serviço Social do Comércio; Serviço Social da Indústria; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo; e Serviço Social de Transporte.

<sup>14</sup>O grupo contou com a participação de Jaqueline Moll, Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica; Ivone Maria Elias Moreyra, Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional SETEC/MEC; Maria José Rocha, Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Programas Especiais; Caetana Juracy Rezende Silva, Técnica em Assuntos Educacionais da SETEC/MEC; Timothy Denis Ireland, Diretor do Departamento de Jovens e Adultos – SECAD; Claudia Veloso Torres Guimarães, Coordenadora Geral de Educação de Jovens e Adultos da SECAD; Leoncio José Gomes Soares, FAE - Universidade Federal de Minas Gerais; Jane Paiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Maria da Conceição V. P. Oliveira, Diretora Geral em Exercício – CEFET-BA; Denio Rebello Arantes, Professor do CEFET /ES; Marilise Braivante, EAF - Rio do Sul; Tânia Midian Freitas de Souza, Professora EAF / Manaus; Simone Valtede dos Santos, Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Dante Henrique Moura, Diretor de Ensino do CEFET – RN e Cristina Azra Barrenechea, Universidade Federal do Paraná. (MEC, 2005)

gratuita e de qualidade para todas as faixas etárias regulares, consagrando, ademais, o direito de aprendizado ao longo da vida para jovens, homens e mulheres.

Enfatiza-se que, para efetivar estratégias pedagógicas na construção da política EJA-EPT (PROEJA), foram elaborados três documentos abrangentes. Estes documentos abordam as áreas de Educação Indígena, Formação Inicial e Continuada no Ensino Fundamental e Ensino Médio, evidenciando a abrangência e a complexidade das iniciativas empreendidas para consolidar e fortalecer como política.

O Documento Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena (Brasil, 2007a) apresenta-se com o objetivo de fornecer um referencial que fundamenta o desenvolvimento do programa. Além disso, convoca a rede federal, bem como os sistemas de ensino, a proporem projetos de cursos de formação profissional integrada à educação escolar indígena. Por fim, busca divulgar o programa, convidando e estimulando um debate com as comunidades indígenas, a comunidade acadêmica, os sistemas de ensino e as organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas.

O Documento Formação Inicial e Continuada do Ensino Fundamental (Brasil, 2007b) apresenta dentre suas concepções e princípios, a integração da educação na formação para o mundo do trabalho - EPT, educação de jovens e adultos - EJA e formação para a cidadania - Educação Básica, considera o respeito às identidades e saberes do aluno, a construção coletiva do conhecimento e a integração entre a educação básica e a profissional e tecnológica. Além disso, a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade e a avaliação como processo são aspectos essenciais para uma educação que promova a emancipação humana. A vinculação entre educação e trabalho destaca-se, enfatizando a importância de conhecer e aplicar as tecnologias de forma crítica.

O Documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2007c) apresenta como concepções a necessidade de discutir políticas educacionais, reconhecendo as limitações do Estado em garantir acesso à educação para todos os cidadãos. Destaca a educação de jovens e adultos no ensino médio como uma área ainda incipiente, especialmente na rede federal, na busca de ser abrangente, proporcionar acesso à educação básica e integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.

Para orientar o PROEJA, foram delineados princípios que fundamentam essa abordagem, os quais derivam de estudos específicos, reflexões teórico-práticas e

teorias educacionais em geral. O Quadro 1 apresenta de maneira sistematizada esses princípios, incluindo descrições elucidativas de cada um deles.

QUADRO 1 - PRINCÍPIOS DO PROEJA

<b>Princípio</b>	<b>Descrição</b>
Inclusão	O papel das entidades públicas é garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos na educação. A política deve questionar as formas de inclusão que podem levar a exclusões dentro do próprio sistema educacional.
Inserção Orgânica	A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional deve ser parte orgânica dos sistemas educacionais públicos, assegurando a educação como direito, abrangendo desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio.
Universalização do Ensino Médio	A ampliação do direito à educação básica inclui a universalização do ensino médio, reconhecendo que a formação humana exige períodos mais alongados para consolidar saberes, linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo.
Trabalho como Princípio Educativo	A relação da escola média com o trabalho não se limita à ocupação profissional direta, mas reconhece que homens e mulheres constroem sua condição humana pelo trabalho, uma ação transformadora no mundo e em si mesmos.
Pesquisa como Fundamento da Formação	Valorizar a pesquisa é fundamental para produzir conhecimento, avançar na compreensão da realidade e construir a autonomia intelectual dos educandos.
Condições Geracionais, de Gênero e Étnico-raciais	Além da categoria de trabalhadores, a formação humana também é influenciada por condições geracionais, de gênero e étnico-raciais, que não devem se separar ou dissociar dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos.

Fonte: Elaborado pela autora com base (Brasil, 2007c)

Considera-se que esses princípios são essenciais para orientar e construir uma política mais abrangente e inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência para educação de jovens e adultos, valorizando e respeitando a diversidade presente nesse contexto educativo.

Os princípios do PROEJA podem ser vinculados às teses de Freire, que destacavam a educação como um instrumento de transformação social e emancipação dos indivíduos. A partir dos estudos da primeira seção, evidenciam-se algumas conexões entre esse programa e as teses de Freire.

Primeiramente, o princípio da Inclusão que enfatiza a importância de garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos na educação se relaciona com a ênfase

de Paulo Freire na importância da educação como um meio de superar a exclusão e a marginalização social, e é abordado em suas obras, incluindo *Pedagogia do Oprimido* (2003c), que destaca a necessidade de uma educação libertadora que alcance todos, especialmente aqueles que foram historicamente excluídos e em *Pedagogia da Esperança* (2013a) e *Educação e Mudança* (2013b), que enfatizam a importância de uma educação que esteja ao alcance de todos e que considere a diversidade de experiências e realidades dos alunos.

O princípio da Inserção Orgânica busca incorporar a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional como parte intrínseca dos sistemas educacionais públicos. Freire, preconizava uma educação que se conectasse organicamente à realidade dos estudantes, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa do mundo ao seu redor. Em *Educação e Mudança* (2013b), Freire discute a necessidade de uma educação que esteja organicamente conectada à realidade dos educandos e que seja relevante para suas vidas e nas obras *Pedagogia da Autonomia* (2011b) e *Pedagogia do Oprimido* (2013c), ele discute a importância de uma educação que seja relevante e significativa para a vida dos alunos.

A Universalização do Ensino Médio, outro princípio, relaciona-se à tese de Freire de que a educação é um direito acessível a todos, independentemente de idade, gênero ou classe social. Freire defendia uma educação de qualidade que abrangesse todas as faixas etárias. Na obra *Política e Educação* (2018), Freire aborda questões relacionadas à universalização da educação como um direito de todos os cidadãos e aborda a ampliação do direito à educação básica em obras como *Educação e Mudança* (2013b) e *Pedagogia da Esperança* (2013a), destacando a importância de oferecer oportunidades educacionais mais amplas e inclusivas.

O princípio que reconhece o Trabalho como Princípio Educativo está alinhado com a tese de Freire, pois embasa-se a compreensão de que o trabalho desempenha um papel fundamental na formação humana, não apenas como uma ocupação profissional, mas como uma atividade transformadora no mundo e na pessoa. A relação entre educação e trabalho é discutida em suas obras, incluindo *Pedagogia do Oprimido* (2013c) e *Educação e Mudança* (2013b), onde ele enfatiza que o trabalho não se limita apenas à ocupação profissional direta, mas também está relacionado à construção da condição humana e à transformação do mundo.

A Pesquisa como Fundamento da Formação é um princípio que valoriza a construção de conhecimento e a autonomia intelectual dos educandos, algo que Freire também enfatizava em suas obras, promovendo o diálogo crítico e a investigação como meios de compreender e transformar a realidade. O tema está presente em obras como *Pedagogia da Autonomia* (2011b) e *Pedagogia do Oprimido* (2013c), onde Freire destaca a importância de desenvolver a autonomia intelectual dos educandos por meio da pesquisa e da busca pelo conhecimento.

Por fim, a consideração das Condições Geracionais, de Gênero e Étnico-raciais está relacionada às teses de Paulo Freire no que diz respeito à importância da conscientização e da compreensão das relações sociais. Esses temas são abordados de maneira geral em várias obras de Freire, como *Pedagogia da Esperança* (2013a) e *Pedagogia do Oprimido* (2013c), onde ele busca uma educação que leva em consideração a diversidade e as desigualdades sociais.

A integração do ensino, pesquisa e extensão nas diretrizes do PROEJA, conforme apontado por Santos (2010), apresenta mais uma característica inovadora, seguindo a tese de Freire, o que o torna uma iniciativa com ineditismos viáveis.

A implementação da EJA-EPT (PROEJA), de acordo com Santos (2010), trouxe categorias de análise anteriormente invisíveis para a educação profissional, como gênero, etnia, opção sexual e éticas religiosas, que se tornam visíveis e são consideradas na compreensão do espaço escolar.

A introdução e consideração das categorias de análise representam avanços significativos apresentados pelo PROEJA, proporcionando uma perspectiva mais abrangente e inclusiva. Contudo, ressalta-se que simplesmente tornar essas categorias perceptíveis não assegura, por si só, uma verdadeira igualdade e inclusão.

Compreende-se que tais progressos devam ser acompanhados por políticas públicas tangíveis que enfrentem ativamente a discriminação, o preconceito e as disparidades sociais. Ademais, é necessário um esforço constante para superar os desafios e garantir que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Nesse contexto, ao propor políticas públicas que ampliem a oferta educacional para jovens e adultos e os integrem ao âmbito da educação profissional, o PROEJA reconhece a importância de atender às demandas de uma parcela significativa da população em busca de aprimoramento educacional.

A apartação entre educação de jovens e adultos e formação profissional e a possibilidade de superação dessa dicotomia ocorre com a proposição de políticas públicas voltadas para esse fim, como é o caso do PROEJA, por

meio do qual o poder público amplia o lugar político da educação de jovens e adultos, organizando a modalidade como política pública, não mais a restringindo à alfabetização, porém garantindo a continuidade de escolarização no âmbito do nível médio, inovando ao propô-la de forma integrada com a formação profissional. (Dantas, 2020, p.3)

Nesse contexto, entende-se que a proposta da EJA-EPT (PROEJA), ao buscar integrar a educação de jovens e adultos e a formação profissional, está em sintonia com os princípios de Freire. Essa abordagem educacional integral não se limita apenas à alfabetização, mas também visa à continuidade da escolarização e à articulação com a formação profissional. Ao ampliar o lugar político da educação de jovens e adultos o PROEJA segue o caminho proposto por Freire, destacando-se pelo compromisso com uma educação inclusiva, relevante e transformadora.

De acordo com Moll (2010), em consonância com a busca por atender à diversidade, entre os anos de 2005 e 2007, observou-se uma aproximação de diversos agentes da educação profissional e tecnológica, enfrentando-se desafios para a construção de um programa que viabilizasse o acesso público, gratuito e de qualidade à educação profissional e tecnológica para jovens e adultos.

Nesse cenário, levando em consideração a diversidade dos estudantes da EJA-EPT (PROEJA) e, conforme ressaltado por Moll (2010), torna-se imprescindível a implementação de mecanismos de permanência. Essas ações visam apoiar os estudantes por meio de bolsas de estudos, fornecimento de alimentação e material didático.

Assim, em 2007, com o propósito de acompanhar e monitorar os cursos PROEJA em execução, foi desenvolvido o projeto intitulado *Projeto de Inserção Contributiva*<sup>15</sup>, de acordo com a SETEC (MEC, 2018), o projeto foi implementado em mais de 21 instituições da rede federal que enfrentaram um índice de evasão ou desistência acima de 30% com o objetivo de identificar as razões para o alto índice de abandono desses cursos.

Conforme as informações fornecidas pela SETEC (MEC, 2018), esse levantamento evidenciou a carência de transporte e alimentação adequados como um dos principais motivos que levaram os estudantes a abandonarem a escola. Os dados consolidados reforçaram a relevância desses aspectos como causas significativas da

---

<sup>15</sup>Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com\\_content&view=article&id=12294](http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12294). Acesso em 25 de julho de 2023.

evasão, enfatizando a importância de proporcionar condições que apoiassem e incentivassem a permanência dos estudantes no PROEJA.

Em resposta a essa necessidade, em 2008, foi estabelecida a assistência estudantil ao estudante PROEJA, um programa destinado a atender os estudantes do PROEJA por meio de repasses específicos, com o objetivo de reduzir as dificuldades enfrentadas por eles. Essa iniciativa tinha o propósito de garantir aos estudantes condições mais favoráveis para se dedicarem aos estudos.

De acordo com as informações apresentadas (MEC, 2018), a proposta do Ministério descentralizou recursos para apoiar os estudantes, resultando em um total de R\$ 4.815.700,00, o equivalente a R\$ 100,00 por estudante, beneficiando 9.120 alunos naquele ano, a partir do Programa 1062, Ação 6380 - Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional.

Para avaliar a eficácia da assistência estudantil e coletar informações relevantes para aprimoramentos futuros, em 18 de novembro de 2008, foi distribuído um questionário avaliativo a todas as instituições que receberam o suporte estudantil. Os dados provenientes da avaliação realizada em 2008 (MEC, 2018) evidenciaram que o repasse financeiro de R\$ 100,00 aos estudantes do PROEJA desempenhou um papel significativo na promoção da permanência deles nos cursos.

Dos 2.678 estudantes do PROEJA que foram incluídos na pesquisa, aqueles que responderam ao item específico sobre se a assistência estudantil contribuía para mitigar questões financeiras que poderiam interferir na continuidade de seus estudos somaram 2.508 estudantes concordantes com essa afirmação. Tais resultados sugerem a eficácia do suporte financeiro oferecido, evidenciando que a assistência estudantil desempenhou um papel fundamental na superação de desafios econômicos e na manutenção da frequência dos estudantes no ambiente educacional.

A promulgação da Lei nº 11.892 em 2008, que resultou na criação dos Institutos Federais, seguida pela implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil em 2010, representou uma mudança significativa na condução da política de assistência estudantil. Essa alteração transferiu a responsabilidade da gestão dessa política para a esfera federal, envolvendo a administração dos recursos destinados a todas as modalidades de ensino, de forma abrangente, inclusive no âmbito do PROEJA. Esta faceta será explorada mais detalhadamente adiante.

Prosseguindo na análise da EJA-EPT, no início do primeiro mandato da Presidenta Dilma Vana Rousseff, em 2011, a ênfase inicial do Estado em proporcionar



uma educação emancipadora para a classe trabalhadora, visando não apenas o aumento da escolaridade, mas também a promoção de uma formação integral, começou a passar por transformações gradativas. Os princípios do neoliberalismo foram empregados estrategicamente para enfraquecer a política de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme indicado por Andrighetto, Maraschin e Ferreira (2021), um ponto de destaque nessa transformação foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego em 2011. A crítica central se concentra na aparente contradição entre a expectativa inicial de uma educação integral e a orientação pragmática do PRONATEC, que foi mais influenciado pela demanda imediata por mão de obra do que pela busca por uma formação mais completa dos trabalhadores. A decisão de priorizar uma capacitação mais superficial e rápida resultou no enfraquecimento da EJA-EPT, colocando em segundo plano a aspiração por uma qualificação educacional mais abrangente.

A urgência por emprego e subsistência prevaleceu sobre a busca por uma educação que promovesse não apenas a empregabilidade, mas também o desenvolvimento humano dos trabalhadores. Os esforços para integrar a EJA no PRONATEC, embora existentes, não foram suficientes para reverter o enfraquecimento da política de EJA-EPT, evidenciando um desvio notável das metas iniciais. O foco nas demandas imediatas do mercado de trabalho em detrimento da formação integral dos indivíduos reflete uma orientação alinhada à lógica neoliberal, que prioriza a eficiência econômica em detrimento do desenvolvimento humano. (Andrighetto, Maraschin e Ferreira, 2021).

Nesse contexto, a partir da deposição da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, o Brasil testemunhou a implementação acelerada da agenda de contrarreformas da extrema direita. Essas reformas ocorreram em um contexto de aumento do desemprego, precarização do trabalho, cortes nos gastos públicos e intensificação da exploração do trabalhador.

O neoliberalismo ganhou espaço, enfraquecendo as políticas de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica. Algumas medidas tiveram um impacto significativo, dentre elas destaca-se a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que congelou os gastos públicos em educação por 2 décadas e a imposição da Base Nacional Comum Curricular, que separou novamente a educação básica da educação profissional, reforçando a histórica dualidade educacional no país.

No governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) não houve propostas consistentes para a educação em geral e ignorou-se a educação de jovens e adultos. A instabilidade na política educacional desde o impeachment resultou no gradual desmantelamento das redes públicas de ensino e no fortalecimento de teses neoliberais e a EJA passou a ter a oferta de até 80% da carga horária a distância, agravando a precariedade dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, foi divulgada a Resolução nº 01/2021 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, que estabeleceu diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos no Brasil. Destaca-se que a referida normativa tem como objetivo alinhar a EJA à Base Nacional Comum Curricular e à Política Nacional de Alfabetização. Ela também aborda a oferta de EJA a distância e enfatiza a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. A EJA pode ser oferecida de diversas maneiras, incluindo presencial, a distância, articulada à educação profissional, e com ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida.

A Resolução nº 01/2021 define a carga horária mínima para cada segmento da EJA, incluindo 150 horas para alfabetização inicial, 1.600 horas para os anos finais do Ensino Fundamental e 1.200 horas para o Ensino Médio. A EJA a distância é permitida, com o máximo de 80% da carga horária total para o Ensino Médio. A EJA pode ser articulada à educação profissional de diversas formas, como concomitante e integrada.

Em dezembro de 2021, houve o lançamento do novo Programa da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica por meio da Portaria nº 962, o Programa EJA Integrada – EPT. Embora não esteja dentro do objeto desta pesquisa, trata-se de uma ação que traz mudanças diretas para a EJA nos Institutos Federais e demonstra a importância das análises que são realizadas em relação à Política da EJA-EPT.

A Portaria nº 962, datada de 1º de dezembro de 2021, estabeleceu o Programa EJA Integrada - EPT, integrando a educação de jovens e adultos à educação profissional, com diretrizes e critérios para alocação de recursos financeiros nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O Programa EJA Integrada - EPT tem como objetivo promover a integração da educação de jovens e adultos com a formação profissional, através do programa pretende-se responder em especial a meta 10 do Plano Nacional de Educação, que estabelece, no mínimo, 25% das matrículas na educação de jovens e adultos, nas

etapas do ensino fundamental e médio, de forma integrada à educação profissional, de acordo com os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Os objetivos específicos do Programa EJA Integrada – EPT incluem ampliar as oportunidades de acesso, permanência e conclusão da EJA; fomentar a oferta de EJA Integrada à Educação Profissional, em coordenação com a oferta de EJA nos ensinos fundamental e médio, em âmbito estadual e municipal, alinhada com as necessidades locais; apoiar o desenvolvimento de abordagens pedagógicas específicas para o público da EJA, que integrem educação, ciência, trabalho, tecnologia e cultural e promover a elevação do nível de escolaridade de jovens, adultos e idosos, vinculada à educação profissional.

Os princípios do Programa EJA Integrada – EPT incluem a integração entre formação básica e profissional; a educação como direito para todas as faixas etárias; a oferta de EJA com base em métodos que considerem e valorizem a diversidade de saberes, culturas e línguas, além de promover uma educação contextualizada e enfatiza o trabalho como um princípio educativo, a pesquisa como um princípio pedagógico e a conexão entre a EJA e as necessidades da economia local.

De acordo com a Portaria nº 962/2021, a coordenação do programa ficará a cargo da Secretaria de Educação Básica em colaboração com outras entidades do Ministério da Educação. A oferta de cursos ocorrerá em diferentes formatos, incluindo integração, concomitância e educação a distância, seguindo as diretrizes nacionais.

O programa (Brasil, 2021b) visa estimular a criação de cursos cujas propostas curriculares integrem a formação da EJA com a formação profissional, estabelecendo parcerias com as redes de educação municipal ou estadual e com os setores produtivos locais, de forma a alinhar a oferta de cursos com as demandas do mercado de trabalho da região.

As instituições interessadas em participar do programa deverão passar por um processo de seleção por meio de chamada pública. Os projetos serão avaliados com base em critérios como viabilidade orçamentária, aderência aos princípios do programa, relevância do atendimento e desempenho das instituições.

Nesse contexto, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, anunciou a abertura do edital de chamamento público para a adesão ao Programa EJA Integrada à EPT.

A seleção seguiu as diretrizes do Edital nº 17/2022, que se refere à participação no Programa de Apoio à oferta da Educação de Jovens e Adultos

Integrada à Educação Profissional, com um orçamento estimado de aproximadamente 3 milhões de reais que serão repassados à instituição. As submissões estiveram abertas de 15 de fevereiro a 8 de abril de 2022, e o resultado foi divulgado em 13 de maio de 2022.

Entre os principais pontos do edital (Brasil, 2022a), destaca-se que o seu objetivo é fomentar a oferta de cursos de EJA Integrada à Educação Profissional em diversos territórios, ampliando o acesso e a conclusão da EJA, apoiando propostas pedagógicas inovadoras e promovendo a cooperação entre a Rede Federal de Educação Profissional e entes estaduais e municipais.

No que tange ao público-alvo, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia que tenham interesse em oferecer a Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional podem atuar como proponentes do programa.

O Edital nº 17/2022, referente ao Programa de Apoio à oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, abrange uma ampla gama de beneficiários. Isso inclui estudantes da educação de jovens e adultos, cujo objetivo é completar sua educação fundamental e/ou média. Além disso, profissionais da educação, como professores, técnicos e gestores envolvidos com a EJA, têm a oportunidade de participar de cursos de formação continuada para aprimorar suas habilidades e práticas pedagógicas. O edital também contempla refugiados e migrantes, com ênfase em projetos que atendam a esse grupo, incluindo cursos de língua portuguesa como parte do programa. Prioriza-se o atendimento a pessoas privadas de liberdade, com foco na oferta dentro de instituições prisionais, bem como estudantes com deficiência, garantindo acessibilidade e inclusão. Por fim, destaca-se a inclusão de estudantes do campo, quilombolas, indígenas e populações itinerantes, com ênfase na educação e inclusão dessas comunidades específicas.

Os projetos, em consonância com o edital (Brasil, 2022a) serão priorizados com base em critérios como a falta de ações anteriores do programa, a articulação com entes federados de menor Índice de Desenvolvimento Humano, a localização geográfica, o atendimento a refugiados, pessoas privadas de liberdade, pessoas com deficiência, populações rurais e minorias étnicas.

Quanto ao financiamento, os projetos serão financiados com base em recursos específicos alocados para esta ação no orçamento do Edital nº 17/2022. Esses recursos cobrirão diversas despesas relacionadas à implementação do

programa, incluindo: pagamento de profissionais contratados, como professores e técnicos; pagamento de instituições formadoras; aquisição de materiais de custeio; aquisição de gêneros alimentícios para lanches ou refeições dos estudantes; custeio de locação de espaços e equipamentos e elaboração e aquisição de recursos educacionais. Ressalta-se que os recursos financeiros provêm de uma dotação orçamentária específica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, considerando a disponibilidade orçamentária, e que existem limites de gastos estabelecidos para cada tipo de despesa, conforme detalhado no edital.

O Edital nº 17/2022 (Brasil, 2022b) divulgou o resultado do processo de seleção de projetos para a oferta da educação de jovens e adultos neste programa. O resultado, conforme ordem de classificação e instituição proponente foi: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais; Universidade Federal da Paraíba - Escolas Técnicas; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí; Universidade Federal do Piauí; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; Universidade Federal do Triângulo Mineiro/Centro de Educação Profissional; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá; Instituto Federal Fluminense; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha; Universidade Federal de Viçosa; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas; Universidade Federal de Alagoas - Escola Técnica de Artes; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Colégio Técnico da CTUR.

Isso posto, essas instituições serão elegíveis para receber financiamento a partir da dotação orçamentária da Secretaria de Educação Básica. O próximo passo

foi a chamada para celebração dos Termos de Execução Descentralizada, que foi feita pela SEB.

Nesse contexto, surgem dúvidas em relação ao que aguarda a educação de jovens e adultos, incluindo a integração com a educação profissional e tecnológica e a incerteza quanto à sua continuidade com cursos presenciais ou sua redução a uma modalidade de ensino de suplência. A estrutura curricular da educação profissional e tecnológica também está em um estado de incerteza, assim como o modelo pedagógico que a orientará.

Dessa forma, tanto o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – EJA-EPT (PROEJA) quanto o Programa EJA - Integrada à EPT continuam em vigor. No entanto, ressalta-se que a ênfase deveria ser na busca da EJA como uma política pública, que transcenda os programas e busque uma abordagem de escala macro, visando eficácia e impactos significativos.

Considerando que o objeto de análise neste estudo é a EJA-EPT (PROEJA), na próxima subseção analisa-se os desafios enfrentados e as possíveis estratégias para aprimorar e fortalecer essa modalidade educacional no Instituto Federal do Paraná.

#### 4.2 ANÁLISE DA EJA-EPT (PROEJA) NO IFPR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO

O Decreto nº 5.840/2006, no seu Inciso I do Artigo 1º (Brasil, 2006) delinea os cursos e programas de educação profissional abrangidos pelo PROEJA. Isso inclui a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio.

O Inciso II destaca a flexibilidade do PROEJA. Os cursos e programas devem ser adaptados para atender às características dos jovens e adultos atendidos. Além disso, eles poderão ser articulados 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 ou articulados ao ensino médio, sendo realizados de forma integrada ou concomitante, permitindo que os alunos combinem ambos os níveis de educação.

De acordo com o Inciso IV do decreto em questão, a rede de instituições federais de educação profissional abrangia a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sendo que novas instituições poderiam ser criadas no futuro e de acordo com o Artigo 2º, as instituições federais de educação profissional teriam a obrigação de implementar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

Desse modo, os Institutos Federais, quando criados em 2008 e sendo integrantes da rede federal, assumem a responsabilidade de implementar o PROEJA, conforme estabelecido no Artigo 6º da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), que prevê dentre as suas finalidades e características a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades.

Adicionalmente, de acordo com o Artigo 7º dessa mesma lei, um dos principais objetivos dos Institutos Federais é ministrar educação profissional técnica de nível médio, priorizando a forma de cursos integrados, destinados aos concluintes do ensino fundamental e ao público da educação de jovens e adultos.

Consequentemente, os Institutos Federais, de acordo com o Artigo 2º do Decreto nº 5.840/2006, devem disponibilizar no mínimo 10% do total das vagas de ingresso, com base no número de matrículas do ano anterior, para o PROEJA, com a perspectiva de aumentar essa oferta.

Conforme o levantamento realizado na Plataforma Nilo Peçanha, edição 2023, com referência ao ano de 2022, os Institutos Federais preencheram apenas 2,07% do total de vagas destinadas à EJA -EPT. Essa taxa de preenchimento revela-se substancialmente abaixo da meta estabelecida, que exigia a ocupação de 10% das vagas disponíveis, calculada com base no número de matrículas do ano anterior. A constatação evidencia um déficit de 7,93% em relação à meta estipulada para o mencionado período.

Na Tabela 1<sup>16</sup>, destaca-se a porcentagem de vagas disponibilizadas por cada Instituto Federal, correlacionadas às matrículas correspondentes em EJA-EPT. A observação da tabela proporciona uma compreensão acerca do envolvimento de cada Instituto na EJA-EPT.

---

<sup>16</sup>A tabela está organizada em ordem decrescente de porcentagem de vagas disponibilizadas por cada Instituto Federal, correlacionadas às matrículas correspondentes em EJA-EPT (PROEJA).

TABELA 1 – PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

<b>Instituição</b>	<b>Proeja IF(s) %</b>
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	-
Instituto Federal do Acre (IFAC)	-
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IF SUL DE MINAS)	-
Instituto Federal de Goiás (IFG)	11,94%
Instituto Federal Farroupilha (IF FARROUPILHA)	6,98%
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	5,66%
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	4,27%
Instituto Federal do Sertão do Pernambuco (IF SERTÃO-PE)	4,17%
Instituto Federal Fluminense (IFF)	3,48%
Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)	3,40%
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	3,31%
Instituto Federal do Espírito Santos (IFES)	3,26%
Instituto Federal Sul -Rio-Grandense (IFSUL)	3,02%
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	2,89%
Instituto Federal de Brasília (IFB)	2,82%
Instituto Federal Catarinense (IFC)	2,70%
Instituto Federal de Roraima (IFRR)	2,56%
Instituto Federal do Pará (IFPA)	2,39%
Instituto Federal do Amapá (IFAP)	2,21%
Instituto Federal do Alagoas (IFAL)	2,17%
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)	1,89%
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	1,88%
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	1,68%
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	1,68%
Instituto Federal do Piauí (IFPI)	1,51%
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	1,51%
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	0,99%
Instituto Federal Baiano (IF BAIANO)	0,97%
Instituto Federal de Sergipe (IFS)	0,96%
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	0,88%
Instituto Federal da Bahia (IFBA)	0,79%
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG)	0,50%
Instituto Federal do Ceará (IFCE)	0,40%
Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT)	0,28%
Instituto Federal Goiano (IF GOIANO)	0,25%
Instituto Federal do Paraná (IFPR)	0,22%
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)	0,03%
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	0,00%

Fonte: Elaborado pela autora com base (Plataforma Nilo Peçanha, 2023)



Ao aprofundar a análise dos dados, emerge uma disparidade significativa entre as diversas instituições, denotando uma notável variabilidade nos percentuais de participação. Tal discrepância sinaliza a presença de distintos padrões e dinâmicas na implementação da EJA-EPT por parte dos diferentes Institutos Federais.

Destacam-se algumas instituições que têm desempenhado um papel relevante no programa. O IFG se destaca com uma participação expressiva de 11,94%, seguido pelo IF FARROUPILHA com 6,98% e o IFRJ com 5,66%. Esses Institutos Federais têm demonstrado um comprometimento notável com a EJA-EPT, representando uma parte considerável das matrículas do programa.

Por outro lado, é notável que algumas instituições apresentam uma participação bastante reduzida. Algumas delas, como o IFNMG com 0,00% e o IFTM com 0,03%, tiveram uma adesão mínima ao programa. Essa discrepância pode estar relacionada a uma série de fatores, como a disponibilidade de cursos específicos do PROEJA em cada instituição, a capacidade de oferta de vagas, bem como a demanda regional e outras políticas públicas relacionadas à educação de jovens e adultos.

Ademais, cumpre ressaltar que determinados Institutos Federais, a exemplo do IFAC, IFMG e IFSULDEMINAS, apresentam uma representação gráfica na forma de um traço ao lado do percentual, indicando uma lacuna de informação na fonte consultada. A omissão desses dados pode compor um obstáculo para uma análise abrangente, instando à necessidade de uma investigação mais aprofundada desses casos particulares, a fim de elucidar de maneira mais detalhada a situação dessas instituições em relação ao programa em questão.

A variação observada nos percentuais revela a complexa natureza da implementação da EJA-EPT (PROEJA) em diferentes Institutos Federais. Cada instituição enfrenta desafios e oportunidades distintos, fatores que impactam diretamente sua adesão ao programa e a disponibilidade de vagas para a EJA-EPT (PROEJA).

Ressalta-se que, para uma análise mais abrangente e conclusiva, seria necessário dispor de dados adicionais, contemplando as necessidades regionais e locais específicas de cada instituição. Além disso, a abordagem consultiva, envolvendo um diálogo direto com cada instituição, torna-se essencial para compreender de forma mais aprofundada o contexto local. Com base unicamente nos dados apresentados na tabela, é possível obter uma visão panorâmica, correspondente aos objetivos desta pesquisa, entretanto, a compreensão abrangente

da situação do programa nessas instituições requer uma abordagem mais contextualizada e detalhada.

No que tange à análise da trajetória da EJA-EPT (PROEJA) no IFPR, encontra-se subsídios na obra *Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR*, lançado em 2019. Para a condução desta pesquisa, procedeu-se à compilação exclusiva das informações concernentes à EJA-EPT (PROEJA) extraídas dessa obra. Este levantamento abrangeu os primeiros 10 anos de existência do IFPR, de 2009 a 2019, englobando também os planejamentos futuros de cada campus em relação à EJA-EPT para os anos seguintes à 2019.

Dentre os campi que destacaram informações na obra citada acima sobre a EJA-EPT (PROEJA) estão Assis Chateaubriand, Cascavel, Colombo, Foz do Iguaçu, Paranaguá, e União da Vitória, assim apresenta-se nos próximos parágrafos um resumo das informações compiladas.

O Campus Assis Chateaubriand (Zanatta et. al, 2019) indicou a intenção de até 2020 expandir o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e após verticalizar com um curso superior. O Campus Cascavel, (Zanatta et. al, 2019) destacou o início das atividades em setembro de 2010, que nasceu oferecendo o curso de Auxiliar em Carpintaria na modalidade FIC-Proeja.

O Campus Colombo (Zanatta et. al, 2019) destacou que no ano de 2016 abriu turmas para o Curso Técnico em Agroindústria na modalidade PROEJA. Relatou que a experiência foi enriquecedora tanto para os docentes quanto para os estudantes, que encontraram uma abordagem educacional gratificante e a participação dos alunos foi notável, resultando até na primeira patente registrada pelo campus, relacionada à produção de massa de pizza com farinha de grão-de-bico. Em 2017, foi aberta nova turma e em 2018, uma nova proposta foi apresentada. Ainda no ano de 2016, foi ofertado o curso na modalidade a distância de Técnico em Serviços Públicos. Indicava a previsão do Proeja-FIC Médio para o ano de 2020.

O Campus Foz do Iguaçu (Zanatta et. al, 2019) relatou que a partir da necessidade observada pelo projeto de extensão e visando cumprir a Lei de Criação, o Curso Técnico em Aquicultura na modalidade de educação de jovens e adultos foi ofertado em 2009, ampliando a oferta de vagas no eixo de Recursos Naturais. No entanto, a turma do enfrentou desafios como crescente evasão, decorrente da falta de docentes em todas as áreas do conhecimento da Base Nacional Comum, a

ausência de um programa de formação de professores e o pouco tempo disponível para a discussão e elaboração de um currículo adequado às necessidades do público da educação de jovens e adultos. Esses fatores foram aliados à escassez de estrutura na instituição, como laboratórios, e atrasos nos pagamentos de assistência estudantil. Como forma de contornar essas questões, em fevereiro de 2010, foi realizado um novo processo seletivo para complementar vagas remanescentes e abrir uma nova turma na mesma modalidade.

O Campus Paranaguá (Zanatta et. al, 2019) descreveu que em 2017 foi contemplado com a Medalha Paulo Freire (MEC) pelo projeto Gestão de Territórios Tradicionais de Pescadores e Pescadoras Artesanais, do PROEJA. O campus declara que enfrentou desafios em relação ao limite de servidores docentes e técnicos, o que levou a um replanejamento dos cursos ofertados, assim a proporção de níveis e modalidades de cursos foi ajustada e o Técnico em Eletromecânica Industrial (PROEJA) deixou de ser ofertado.

Por fim, o Campus União da Vitória (Zanatta et. al, 2019) expôs que ofereceu o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade PROEJA. Em 2017, abriu uma segunda turma para o mesmo curso, a fim de atender à comunidade e otimizar a ocupação do espaço.

No IFPR, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) representa um importante instrumento de gestão construído de forma coletiva, envolvendo técnicos, docentes, discentes e representantes da comunidade. Seu objetivo é orientar a instituição em relação à sua filosofia de trabalho, missão, objetivos estratégicos e diretrizes pedagógicas. É importante ressaltar que o processo de construção do PDI para o período 2019/2023 foi marcado pela realização de audiências públicas em cada campus.

Após essas audiências, o documento final foi elaborado, contendo na seção 1.4 os Indicadores e Metas dos Campi, bem como os Indicadores Reformulados do Programa de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Profissionalizante Integrado (PROEPPI).

Na Tabela 2<sup>17</sup>, destaca-se os índices percentuais de atendimento da EJA-EPT que haviam sido planejados por cada campus em 2018 para os anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023:

TABELA 2 - INDICADORES E METAS DOS CAMPI

<b>CAMPUS</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
CAMPUS AVANÇADO ARAPONGAS	*	*	*	*	*
CAMPUS AVANÇADO ASTORGA	30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
CAMPUS AVANÇADO BARRAÇÃO	*	*	*	*	*
CAMPUS AVANÇADO CORONEL VIVIDA	*	*	*	*	*
CAMPUS AVANÇADO GOIOËRE	*	*	*	*	*
CAMPUS AVANÇADO QUEDAS DO IGUAÇU	*	*	*	*	*
CAMPUS ASSIS CHATEAUBRIAND	0,00%	0,00%	7,20%	7,20%	7,20%
CAMPUS CAMPO LARGO	4,50%	8,00%	10,70%	9,40%	8,10%
CAMPUS CAPANEMA	0,00%	0,00%	5,00%	5,00%	7,50%
CAMPUS CASCAVEL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
CAMPUS COLOMBO	0,00%	12,50%	9,50%	12,90%	11,40%
CAMPUS CURITIBA	0,00%	3,00%	3,00%	3,00%	3,00%
CAMPUS FOZ DO IGUAÇU	0,00%	0,00%	0,2%	0,2%	0,2%
CAMPUS IRATI	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,70%
CAMPUS IVAIPORÃ	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
CAMPUS JACAREZINHO	*	*	*	*	*
CAMPUS JAGUARIAIVA	0,00%	5,70%	8,30%	10,00%	12,00%
CAMPUS LONDRINA	0,00%	0,00%	0,00%	3,00%	6,00%
CAMPUS PALMAS	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
CAMPUS PARANAGUA	8,86%	8,50%	8,30%	8,20%	8%
CAMPUS PARANAVAI	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
CAMPUS PINHAIS	*	*	*	*	*
CAMPUS PITANGA	0,0%	0,0%	5,80%	7,20%	7,40%
CAMPUS TELÊMACO BORBA	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%
CAMPUS UMUARAMA	0,00%	4,00%	4,00%	6,00%	6,00%
CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA	6,55%	0,00%	0,00%	20,00%	12,50%
DIRETORIA DE EAD	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Fonte: Elaborado pela autora com base em (IFPR, 2020a)

Considerando-se o mínimo de 10% do total das vagas de ingresso – Matrículas Equivalentes de 10% -, e analisando os dados levantados na Plataforma Nilo Peçanha, na guia *Percentuais Legais*, o Instituto Federal do Paraná alcançou no ano base de 2019 0,14% de matrículas equivalentes, enquanto nos anos base de

<sup>17</sup>A disposição da tabela em ordem alfabética foi adotada, visto que a classificação em ordem decrescente não se revelou praticável, dada a extensão temporal de quatro anos para cada campus, resultando em uma considerável complexidade na organização dos dados.

2020 e 2021 esse número foi de 0,18%. No ano de 2022, o Instituto Federal do Paraná registrou 0,22% de matrículas equivalentes para a EJA-EPT (PROEJA), o que representa um déficit de 9,78% em relação ao objetivo proposto.

Os campi que ofertaram a EJA-EPT (PROEJA) no ano de 2022, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, foram o Campus Campo Largo e o Campus Paranaguá. No Portal de Informações do IFPR – INFO não são disponibilizados os dados sobre os cursos de EJA-EPT (PROEJA).

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, na guia *Dados Gerais*, as informações em relação ao número de vagas, com a seleção *Tipo de Oferta*, retornou dados de cursos PROEJA Concomitante e PROEJA Integrado para alguns campi: Campo Largo, Paranaguá e União da Vitória. Dentre o levantamento, destaca-se que o Campus Campo Largo ofertou em 2020 o total de 40 vagas para PROEJA Concomitante e em 2022, 40 vagas para o PROEJA Integrado. O Campus Paranaguá ofertou o PROEJA Concomitante, com 41 vagas em 2021. O Campus União da Vitória ofertou o PROEJA Integrado em 2017, com 40 vagas ofertadas.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, na guia *Dados Gerais*, as informações em relação ao número de matrículas, com a seleção *Tipo de Oferta*, retornou dados de cursos PROEJA Concomitante e PROEJA Integrado para diferentes campi: Campo Largo, Colombo, Curitiba, Paranaguá e União da Vitória.

No Campus Campo Largo, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, o PROEJA Concomitante teve 30 matrículas em 2020, 38 matrículas em 2021 e 37 matrículas em 2022. Além disso, no ano de 2022, também houve 38 matrículas para o PROEJA Integrado. Colombo registra 25 matrículas no ano de 2017, 21 matrículas no ano de 2018 e 18 matrículas no ano de 2019 no PROEJA Integrado. Em 2017, o campus Curitiba contabilizou 11 matrículas no programa PROEJA Integrado, enquanto em 2018, registrou apenas 1 matrícula. Em relação ao campus Paranaguá, em 2017, houve 5 matrículas para o PROEJA Integrado, seguidas por 1 matrícula nos anos de 2018 e 2019. No ano de 2020, o número de matrículas no campus Paranaguá aumentou para 33 no PROEJA Concomitante, atingindo 73 matrículas em 2021 e reduzindo para 13 matrículas em 2022. O campus União da Vitória, por sua vez, teve 96 matrículas no PROEJA Integrado em 2017, 27 matrículas no ano de 2018, 20 matrículas no ano de 2019 e 11 matrículas no ano de 2020. Os demais campi não forneceram detalhes específicos sobre o PROEJA para a Plataforma Nilo Peçanha,

nem em relação ao número de vagas disponíveis, nem quanto ao número de matrículas efetuadas.

Os campi que, de acordo com o quadro delineado no Plano de Desenvolvimento Institucional, estabeleceram como meta, no ano de 2018, a implementação de cursos da EJA-EPT (PROEJA) para os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, conforme registrado no levantamento realizado na Plataforma Nilo Peçanha, não lograram concretizar essa proposição. As informações apresentadas, no entanto, revestem-se de relevância ao evidenciar os desafios enfrentados pela EJA-EPT (PROEJA) em sua implementação nas instituições federais. Esta complexidade se manifesta também no âmbito do IFPR, onde a oferta do programa estava previamente delineada em diversos campi, contudo, não se efetivou conforme as previsões estabelecidas.

No contexto do IFPR, a não efetivação da oferta planejada em diversos campi revela a complexidade das políticas educacionais e a necessidade de se compreender os fatores que influenciam a implementação da EJA-EPT (PROEJA) em cada contexto local. Considera-se importante essa análise mais aprofundada para identificar possíveis melhorias e garantir uma expansão mais efetiva, permitindo que mais jovens e adultos tenham acesso à educação profissional e tecnológica.

Por fim, cumpre salientar que as informações contidas nos documentos e plataformas consultados, a saber, Plataforma Nilo Peçanha (PNP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Portal de Informações do IFPR - INFO e na obra *Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR* (Zanatta et. al, 2019), apresentam inconsistências entre si, o que pode restringir a capacidade de conduzir uma análise mais pormenorizada. Ademais, destaca-se que, atualmente, os dados relativos à EJA-EPT (PROEJA), não se encontram disponíveis de maneira destacada tanto no Portal de Informações do IFPR quanto no site oficial da instituição, abrangendo tanto as matrículas quanto as vagas disponíveis.

Diante dos desafios e particularidades identificados, entende-se a necessidade de uma abordagem mais abrangente na concepção e execução da EJA-EPT (PROEJA). Contudo, nesta pesquisa, entende-se igualmente importante abordar a implementação de políticas que assegurem a continuidade e o sucesso dos estudantes já inseridos nessa modalidade educacional.

Nesse contexto, destaca-se a relevância dos avanços e dos desafios enfrentados pela Política de Apoio Estudantil. Esta política tem como objetivo

primordial garantir o acesso e a permanência dos estudantes no IFPR, buscando assegurar que todos os estudantes desfrutem de igualdade de oportunidades.

#### 4.3 A IMPORTÂNCIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR: INTEGRANDO AÇÕES E PROMOVEDO INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A partir da premissa que é necessário pensar-se na permanência do estudante na escola como forma de garantir o direito à educação para todos, destaca-se que a assistência estudantil, por meio de suas ações, desempenha um papel fundamental ao promover o e esperar ao direito da educação.

De acordo com o site Descomplica PAE (Descomplica PAE, [s.d.])<sup>18</sup>, a Política de Assistência Estudantil é resultado de um processo de lutas dos movimentos sociais e estudantis que foi se desenvolvendo ao longo dos anos. Sua trajetória foi influenciada pelo contexto político, social e econômico de cada época, variando em intensidade de acordo com os grupos dominantes no Estado, que remonta a 1920.

Ao longo das décadas subsequentes a 1920, nota-se um registro de progressos e recuos no âmbito da assistência estudantil. Nesse sentido, é importante destacar o trabalho significativo desempenhado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, estabelecido em 1987.

Após uma extensa luta, o Programa Nacional de Assistência Estudantil foi instituído em 2007 por meio da Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação. Segundo a legislação, sua implementação efetiva estava programada para o ano subsequente, em 2008.

O tema é amplamente discutido nas pesquisas *Políticas de assistência ao estudante: formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná (2008-2014)*, dissertação de autoria de Costa Filho (2015) e *Crítica da política de assistência aos estudantes dos Institutos Federais (2002-2020): em exame o Instituto Federal do Paraná*, tese de autoria de Costa Filho (2021). Esses estudos apresentam uma análise detalhada e abrangente, abordando questões relevantes e fundamentais para aprofundar o entendimento sobre o assunto em questão, contribuindo

---

<sup>18</sup>O Descomplica PAE é um produto educacional que foi idealizado a partir de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do campus Blumenau sobre a assistência estudantil no ensino médio integrado do IFC. (Descomplica PAE, [s.d.]

significativamente para a reflexão e o aprimoramento das políticas de assistência estudantil nos Institutos Federais, em especial no Instituto Federal do Paraná.

Em 2008, com a criação dos Institutos Federais, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) elaborou uma Minuta de Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil para os Institutos Federais, visando proporcionar uma legislação específica para essas instituições.

Nesse contexto, em 2009, iniciou-se no IFPR a formulação das políticas de assistência ao estudante, que foi aprovada por meio da Resolução nº 11/2009 do Conselho Superior. Segundo Costa Filho (2015), em relação ao ano de 2010, o IFPR destinou uma quantia de recursos para a assistência estudantil de seu próprio orçamento. Essa decisão levou à criação de uma política específica para justificar essa despesa, materializada na Resolução nº 11/2009.

Em 2010, o Decreto nº 7.234/2010 representou um marco importante na consolidação da assistência estudantil, que passa a ser reconhecida como uma Política Pública, além disso destaca-se a inclusão dos Institutos Federais no PNAES, de acordo com o Artigo 4º:

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (Brasil, 2010, p. 1)

Para atender o Decreto nº 7.234/2010, a Resolução nº 11/2009 sofreu modificações, que alterou diversos artigos. Nesse contexto, a Resolução nº 11/2009 passou por modificações com a Resolução nº 53/2011, que passou a regulamentar a Política de Apoio ao Estudante no IFPR.

Assim, a assistência estudantil é implementada no IFPR através da Política de Apoio Estudantil. Essa política, de acordo com o IFPR (2009) tem como propósito estabelecer e desenvolver um conjunto de ações que assegurem a equidade de oportunidades no que se refere ao acesso, permanência e conclusão de curso para todos os estudantes.

De acordo Zanatta et. al, (2019) as iniciativas começaram em 2010, com a implementação dos programas, como o Programa de Bolsas de Inclusão Social (PBIS), a Monitoria e, em menor proporção, o apoio à participação em eventos. Em 2012, foi criado o Programa Apoio Complementar ao Estudante, que oferecia auxílio



para transporte, alimentação e moradia. Em 2017, esses auxílios do PACE foram integrados em um único programa.

Segundo Costa Filho (2021), em uma análise retrospectiva do IFPR, destaca que houve duas abordagens distintas da Política de Assistência Estudantil, sendo o ano de 2017 marcado como o ponto de transição entre essas duas perspectivas. Em julho de 2016, com a destituição da então Presidenta Dilma, o IFPR, que estava sob a liderança de um Reitor Pro tempore, testemunhou uma mudança na gestão da reitoria, com a nomeação de um novo Reitor Pro tempore designado pelo presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia. Sob essa nova administração, uma abordagem diferente foi adotada na condução da PAE, baseando-se no PBIS, no ano de 2016, havia a previsão da oferta de 790 bolsas, cada uma no valor de R\$ 350,00, resultando em um montante total de R\$ 1.659.000,00 e em 2017, apenas 100 bolsas foram disponibilizadas, com o mesmo valor individual de R\$ 350,00, resultando em um investimento total no programa de R\$ 210.000,00. Isso representa uma redução de 87,34% no investimento no programa de um ano para o outro. Essa modificação foi justificada como uma resposta às demandas dos estudantes.

Destaca-se que a mesma abordagem foi mantida no ano de 2019 referente ao PBIS, que de acordo com o Edital nº 173/2019, o IFPR alocou um montante de R\$ 270.000,00 para este programa, com a concessão das mesmas 100 bolsas, cada uma no valor mensal de R\$ 300,00 (IFPR, 2019).

De acordo com Zanatta et. al (2019), houve um redimensionamento dos programas que requerem a participação dos estudantes, como o PEA, Monitoria e PBIS, com uma redução em sua abrangência, enquanto o PACE foi ampliado e reforçado, principalmente com o objetivo de abordar as questões de cunho social.

A partir de 2019, outra mudança a ser destacada foi a introdução do Índice de Vulnerabilidade Social<sup>19</sup> como critério para a distribuição de bolsas e auxílios, através da Resolução nº 66, de 13 de dezembro de 2018, que se fundamenta em diversos dispositivos legais e normativos, incluindo o Decreto Federal nº 7.234/2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil, e a Política de Apoio Estudantil do IFPR, aprovada pela Resolução nº 11/2009 e alterada pela Resolução nº 53/2011. A

---

<sup>19</sup>Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=139896&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.65799017.614986699.1696368519-1725294944.1655245108&\\_gl=1\\*f4hj4q\\*\\_ga\\*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4\\*\\_ga\\_Z8DEPESP KF\\*MTY5NjQ1Njc5Ny42Ni4xLjE2OTY0NTY4MDAuNTcuMC4w](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=139896&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.65799017.614986699.1696368519-1725294944.1655245108&_gl=1*f4hj4q*_ga*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4*_ga_Z8DEPESP KF*MTY5NjQ1Njc5Ny42Ni4xLjE2OTY0NTY4MDAuNTcuMC4w). Acesso em 04 de outubro de 2023.

Resolução nº 66/2018 busca a padronização de procedimentos para apurar e comprovar situações de vulnerabilidade socioeconômica, visando orientar a seleção de estudantes para a concessão de bolsas e auxílios da assistência estudantil no IFPR, bem como a universalização dessas políticas públicas sociais por meio da mensuração de indicadores socioeconômicos.

O objetivo da Resolução nº 66/2018 (IFPR, 2018d) é aprovar critérios, procedimentos e indicadores para calcular o Índice de Vulnerabilidade Social dos grupos familiares dos estudantes matriculados em todos os campi do IFPR. O IVS é uma métrica quantitativa que utiliza vários indicadores para avaliar a situação de vulnerabilidade social do estudante, levando em consideração fatores que possam impactar sua capacidade de continuar e ter sucesso no curso. Em resumo, a Resolução nº 66/2018 estabelece diretrizes para identificar e avaliar a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, a fim de fornecer apoio adequado para sua permanência e sucesso acadêmico.

De acordo com PDI (IFPR, 2020a), a efetivação da Política de Assistência Estudantil do IFPR é alcançada através da implementação de Programas e Projetos específicos, cujas iniciativas visam atender a todos os estudantes durante o período de formação. Nesse contexto, a Política de Assistência ao Estudante é integrada ao desenvolvimento pedagógico, à plena vivência da cidadania e à promoção da inclusão, sendo o IVS empregado como um critério de elegibilidade para os programas de assistência estudantil e/ou editais. Isso implica que o IVS é empregado como um critério fundamental para definir quais estudantes têm direito a participar dos programas, levando em consideração sua situação socioeconômica.

Desse modo, considera-se as seguintes modalidades de atendimento estudantil, em concordância com o Decreto nº 7.234/2010 (IFPR, 2020a): auxílio-moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico, bem como acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A seguir, no Quadro 2 são detalhados os programas relacionados à essa pesquisa: Programa de Assistência Complementar ao Estudante, Programa Estudante Atleta, Programa Cultura Corporal, Programa Monitoria e Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social.

QUADRO 2 – PROGRAMAS E OBJETIVOS

<b>PROGRAMA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Programa de Assistência Complementar ao Estudante	O programa, regido por edital anual, auxilia os estudantes nas despesas relacionadas à alimentação, transporte, moradia e material didático. Visa garantir sua permanência na instituição, proporcionando qualidade de vida e condições para um aprendizado bem-sucedido e êxito.
Programa Estudante Atleta	Revogado em 2021. Era regido anualmente por um edital específico, visava democratizar e envolver os estudantes em projetos esportivos escolares.
Programa Cultura Corporal	Regido anualmente por um edital específico. Aprovado em 2022, o novo programa, que substitui o PEA, tem como propósito proporcionar acesso e inclusão em atividades físicas, abrangendo todos os elementos que compõem a cultura corporal, em diversas modalidades esportivas.
Programa Monitoria	Regido anualmente por edital específico, destina-se a estudantes com domínio em um componente curricular para auxiliar colegas no ensino. Seu objetivo é fomentar o interesse pela docência, desenvolver habilidades de ensino e promover a qualidade educacional por meio da interação entre teoria e prática, colaborando com os demais estudantes em atividades acadêmicas específicas.
Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social	De acordo com o edital específico e anual, promove a inserção dos estudantes em projetos educacionais, incentivando a interação teórica com a prática. Além disso, possibilita a apresentação de atividades em eventos e estimula o desenvolvimento do senso crítico, valorizando o papel dos estudantes como agentes transformadores na sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em (IFPR, 2020a)

De acordo com as informações do quadro, percebe-se que a variedade de programas de assistência estudantil, atende desde o apoio financeiro às despesas dos estudantes até o incentivo à participação em atividades esportivas, culturais e de ensino. Entende-se positivo observar a preocupação com a permanência dos estudantes na instituição, proporcionando condições para seu acesso e permanência. Além disso, destaca-se a promoção de programas que estimulem o desenvolvimento de habilidades discentes e a participação em projetos educacionais, que são essenciais para a formação integral dos estudantes.

Além dos programas destacados no quadro, a Resolução nº 05/2018 do IFPR, menciona artigos que tratam das Bolsas e Auxílios para estudantes da modalidade EJA-EPT no IFPR. O Artigo 22º destaca a importância de projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação reservarem bolsas e/ou auxílios para esses estudantes, seja por meio de editais exclusivos ou por cotas em editais de

concorrência geral. Esses projetos devem considerar as particularidades dos estudantes EJA-EPT e valorizar a qualidade das atividades.

O Artigo 23º estabelece que os estudantes dos cursos EJA-EPT receberão bolsas e auxílios do Programa de Assistência Estudantil do IFPR, com o objetivo de contribuir para sua permanência, inclusão e sucesso acadêmico, oferecendo apoio financeiro, recursos e serviços, além de ajudar com despesas relacionadas a transporte, alimentação, moradia e material didático.

O Artigo 24º menciona o Auxílio EJA-EPT, destinado aos estudantes matriculados em cursos EJA-EPT FIC ou EJA-EPT Técnico, desde que atendam a critérios de frequência. O valor desse auxílio será definido de acordo com a Lei Orçamentária Anual e o planejamento do Programa de Assistência Estudantil.

O Artigo 25º destaca que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem participar de editais do PACE, que fornece recursos financeiros para despesas com alimentação, transporte e moradia. É permitido aos estudantes acumularem o recebimento do Pace com outras bolsas e o Auxílio EJA-EPT.

O PDI (IFPR, 2020a), prevê que anualmente, por meio de edital específico, o programa que se destina exclusivamente aos alunos matriculados na modalidade EJA-EPT, tem por objetivo auxiliar os estudantes em despesas como alimentação, transporte, moradia e material didático, proporcionando condições para o início, continuidade e conclusão do curso. Cada programa terá sua regulamentação e editais específicos, seguindo a legislação vigente, e poderá ser criado ou extinto conforme a matriz orçamentária aprovada pelo IFPR.

De acordo com o PDI (IFPR, 2020a), em consonância com o processo de democratização do ensino no país, o foco das ações de assistência estudantil do IFPR é atender prioritariamente os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, além da desigualdade socioeconômica, a assistência estudantil tem como objetivo abranger todos os estudantes, utilizando políticas afirmativas e ações universais para esse fim.

Desse modo, percebe-se que a abordagem de ações afirmativas e ações universais na assistência estudantil do IFPR é um ponto positivo, pois reconhece a importância de atender tanto grupos discriminados quanto todos os estudantes, considerando os desafios e necessidades individuais para garantir uma assistência realmente efetiva e inclusiva.

A Política de Apoio Estudantil do IFPR, de acordo com o PDI (IFPR, 2020a) visa promover a formação da cidadania, melhorar a qualidade de vida dos estudantes e garantir igualdade de oportunidades para o desenvolvimento acadêmico e em atividades culturais, esportivas e profissionais.

Desse modo, a assistência estudantil busca atender às necessidades dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educativas específicas, assegurando integração, acessibilidade e acompanhamento pedagógico. A política também promove a equidade, respeito à diversidade e valores éticos, buscando eliminar preconceitos e discriminações.

Ademais, destaca-se a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão na implementação das ações da Assistência Estudantil, conforme previsto no Decreto nº 7.234/2010, Artigo 3º: "O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 2010). Essa previsão está em consonância com os objetivos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que no seu Artigo 7º prevê a realização de pesquisas aplicadas e o desenvolvimento de atividades de extensão.

Na remodelagem da Política de Apoio Estudantil no Instituto Federal do Paraná a partir de 2017, é fundamental enfatizar a integração entre ensino, pesquisa e extensão. A significativa redução nos recursos destinados ao PBIS, PROCOORP e Monitoria, nesse contexto, suscita indagações essenciais acerca da natureza e dos objetivos da assistência estudantil, ao favorecer o PACE como uma abordagem mais abrangente e socialmente direcionada.

Ademais, considerando as teses de Kuenzer (2005) acerca da inclusão/exclusão no sistema educacional e a perspectiva de Pedro Demo (1994) sobre a assistência como ferramenta de emancipação, torna-se essencial sustentar a discussão sobre a reformulação da assistência estudantil no IFPR. Aborda-se a dualidade entre o Assistencialismo e a Emancipação nas próximas análises.

#### 4.3.1 Política de Assistência Estudantil no IFPR: Entre o Assistencialismo e a Emancipação

A Política de Apoio Estudantil desempenha um papel fundamental no cenário educacional, promovendo a igualdade de oportunidades e apoiando os estudantes em sua jornada acadêmica. No Instituto Federal do Paraná, ela passou por uma

transformação significativa a partir de 2017, como apontado por Costa Filho (2021). Essa mudança, que resultou em uma redução nos investimentos em programas como o PBIS, desencadeia uma discussão fundamental sobre a natureza e os objetivos da assistência estudantil.

Retomando a análise de Costa Filho (2021), é possível observar uma transformação substancial na Política de Apoio Estudantil do IFPR a partir de 2017, caracterizada por uma diminuição nos recursos destinados a alguns programas da assistência estudantil e destinação para os auxílios PACE, destaca-se o PBIS, que teve uma redução de 87,34% nos investimentos e essa reconfiguração foi justificada sob o argumento de atender às solicitações e necessidades dos estudantes.

Essa alteração sugere uma abordagem mais assistencialista para a Assistência Estudantil. No entanto, é fundamental questionar se essa abordagem realmente atende às necessidades dos estudantes ou se pode perpetuar uma relação de dependência, conforme discutido por Demo (1994).

A política social, conforme Pedro Demo (1994), não se resume a uma mera ajuda, piedade ou voluntariado, mas é um processo social que capacita o necessitado a desenvolver uma consciência política de suas necessidades. Isso o transforma em um agente ativo de seu próprio destino e desempenha um papel fundamental na luta contra a desigualdade. Demo também destaca a distinção entre a assistência institucionalizada e a política social, alegando que esta última envolve uma concepção de pobreza que vai além da carência material, abrangendo a negação de direitos e cidadania. Portanto, entende-se que a assistência estudantil, ao adotar a perspectiva de vulnerabilidade social, deve funcionar como um mecanismo não apenas de combate à escassez material, mas também de enfrentamento das desigualdades e da negação de direitos, especialmente no contexto educacional.

Kuenzer (2005) propõe uma análise crítica da educação no contexto da exclusão/inclusão. Ela argumenta que o sistema educacional frequentemente cria formas de exclusão includente e inclusão excludente. No caso da exclusão includente, estratégias são implementadas para excluir os trabalhadores do mercado formal, onde tinham melhores condições de trabalho e direitos assegurados, e incluí-los no mercado de trabalho precário, frequentemente por meio de terceirização ou informalidade. Isso é semelhante à exclusão de estudantes devido a barreiras financeiras.

Por outro lado, a inclusão excludente se refere a estratégias que visam à inclusão na educação, mas não fornecem uma formação integral que prepare os alunos para as demandas do capitalismo. Isso pode ser visto em práticas que buscam melhorar as estatísticas educacionais, mas não garantem uma educação de qualidade. Ambas as formas de exclusão/inclusão estão interconectadas e perpetuam desigualdades.

Pedro Demo (1994) enfatiza a necessidade de uma política social que não apenas reduza as desigualdades, mas também promova a emancipação dos beneficiários. Para alcançar isso, a política social deve igualar oportunidades historicamente apropriadas pelo grupo dominante, com um foco na universalização da educação básica de qualidade. A educação é vista como uma ferramenta na luta contra a desigualdade, na busca de fornecer a todos uma base educacional comum. Além disso, a política social emancipatória busca unir autonomia econômica e política, permitindo que as pessoas sejam economicamente autossustentáveis e participem ativamente na cidadania. Ela se concentra em transformar os beneficiários em sujeitos ativos de seu próprio destino, capacitando-os a participar ativamente na sociedade.

No entanto, torna-se importante distinguir entre assistência e assistencialismo. Pedro Demo (1994) destaca a diferença entre assistência e assistencialismo, argumentando que a assistência deve ser um direito humano que capacita as pessoas em situação de necessidade, em vez de mantê-las em uma relação de dependência. Ele também destaca que a educação desempenha um papel fundamental na capacitação das pessoas, não apenas fornecendo conhecimentos acadêmicos, mas também promovendo habilidades de pensamento crítico e participação cívica.

Desse modo, entende-se que assistência estudantil, quando concebida como um meio de emancipação, não apenas aborda as necessidades imediatas dos estudantes, como alimentação e moradia, mas também promove o acesso à educação integral. Ela capacita os estudantes a se tornarem cidadãos ativos, desenvolvendo habilidades críticas e participativas.

Nesse contexto, a transformação na Política de Apoio Estudantil do IFPR a partir de 2017, com a redução do orçamento para os programas e distribuição para aumentar o número de auxílios, é um evento que merece uma análise crítica. Essa mudança, embora justificada como uma resposta às demandas dos estudantes, levanta importantes questões sobre a abordagem adotada e seus potenciais impactos.

A abordagem da assistência estudantil, visando beneficiar um maior número de estudantes para os benefícios do PACE busca atender à demanda dos estudantes e pode ser vista como uma tentativa de lidar com as barreiras que impedem o acesso e a permanência dos estudantes no Instituto Federal do Paraná. No entanto, entende-se como fundamental questionar se essa abordagem é eficaz na promoção da emancipação dos assistidos, como também a redução e afastamento de projetos que integram ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, a análise à luz das teses de Kuenzer (2005) sobre exclusão/inclusão no sistema educacional destaca-se a necessidade de considerar se as mudanças na PAE podem resultar em formas de exclusão includente, onde as barreiras financeiras são substituídas por outras barreiras que limitam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Concorda-se com Demo (1994) que enfatiza a importância de uma política social que não apenas reduza a escassez de recurso, mas também aborde as causas subjacentes da desigualdade e da exclusão social, capacitando as pessoas a se tornarem agentes ativos de mudança em suas próprias vidas e na sociedade como um todo e entendendo-se que a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

Reconhecendo-se a importância da formação de cidadãos críticos e participativos, percebe-se que a assistência estudantil é um meio de remover barreiras financeiras que impedem o acesso à educação e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades, conhecimento e autonomia nos estudantes, considerando-se que a assistência estudantil vai além de apenas atender às necessidades imediatas dos beneficiários; ela tem como objetivo capacitar os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade em geral.

No entanto, compreende-se a importância da abordagem emancipatória da assistência estudantil, como também a integração do ensino, pesquisa e extensão, viabilizada pela assistência estudantil por meio dos programas PBIS, PROCCORP e Monitoria, que se entende como fundamentais para a formação acadêmica e para o desenvolvimento das habilidades que os estudantes utilizarão ao longo de suas vidas acadêmicas e profissionais, desempenhando um papel fundamental na comunidade acadêmica.

Conforme destacado pelo FONAPRACE (2011), incorporar assistência estudantil na práxis acadêmica e reconhecê-la como um direito social implica desafiar



a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado. Entende-se que essa abordagem é fundamental para instigar uma mudança significativa na maneira como a temática é abordada.

O entendimento e a incorporação ativa da assistência estudantil no ambiente acadêmico são considerados elementos fundamentais para essa transformação. A expressão *entendê-la como direito social* ressalta a importância de não limitar a temática a uma possibilidade ou benefício eventual, mas reconhecê-la como um direito inalienável.

Ao adotar essa perspectiva, há uma ruptura com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado. A superação da abordagem assistencialista, que muitas vezes trata a questão como uma simples doação ou favor, é destacada como um passo essencial. Além disso, a proposta vai além, sugerindo transcender a dependência de concessões estatais, buscando uma abordagem mais autônoma e emancipatória.

A abordagem proposta enfatiza que o acesso à assistência estudantil deve ser encarado como um direito fundamental, não sujeito a favores pontuais ou concessões temporárias do Estado. Isso implica uma visão mais ampla e estrutural, reconhecendo essa questão como um direito social que merece garantias consistentes e duradouras. O objetivo é promover uma transformação na concepção e na prática, fomentando autonomia e reivindicando o reconhecimento pleno da assistência estudantil como parte integrante dos direitos sociais.

Em síntese, a assistência estudantil desempenha um papel vital na promoção da equidade educacional e na capacitação dos estudantes para se tornarem cidadãos críticos e participativos. Por meio dos benefícios do PACE, pode-se remover as barreiras financeiras ao acesso e permanência à educação e com resultado fortalecer as habilidades, conhecimentos e autonomia dos beneficiários.

No entanto, enfatiza-se que essa abordagem emancipatória se concretiza de modo mais abrangente quando ocorre a integração entre ensino, pesquisa e extensão, que se revela como um elemento essencial na formação de indivíduos, que busca preparar os estudantes e promover transformações em suas próprias vidas e na sociedade como um todo.

A integração ocorre através de projetos desenvolvidos pelos programas PBIS, PROCCORP e Monitoria, que desempenham um papel central na construção dessa conexão. Desse modo, observa-se que a redução no número de bolsas nesses

programas pode resultar em uma diminuição significativa nessa integração, prejudicando a capacidade dos estudantes de se envolverem nas atividades que promovem uma educação integral e transformadora. Portanto, a manutenção e o fortalecimento desses programas de assistência estudantil são essenciais para sustentar a integração e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Destaca-se a valorização da integração entre ensino, pesquisa e extensão na obra *Pedagogia da Esperança*, na qual Freire (2013a), salienta que essa integração possibilita o conhecimento mais pertinente e conectado à realidade dos estudantes. Essa abordagem reforça ainda mais a importância de preservar e fortalecer os programas de assistência estudantil mencionados, pois eles desempenham um papel essencial na promoção dessa integração, que é um caminho para a educação integral.

Por último, com base em Freire (2011b), percebe-se a importância de evitar abordagens que simplesmente fornecem ajuda passiva, em vez de capacitar a formação de sujeitos ativos em seu próprio processo de libertação e destaca-se o alerta de Freire (2011b) contra o assistencialismo que cria dependência e perpetua a desigualdade, desse modo a busca é por uma abordagem de educação libertadora que capacita as pessoas a entenderem criticamente sua realidade, questionarem as estruturas opressoras e participarem ativamente na transformação de suas vidas e de suas comunidades.

Portanto, considera-se essencial que o debate sobre a assistência estudantil no IFPR e em outras instituições de ensino se concentre em encontrar um equilíbrio entre a assistência necessária para a inclusão e a promoção da emancipação dos estudantes. A assistência estudantil deve ser concebida como um meio de capacitar os estudantes não apenas a ingressarem e permanecerem na escola, mas também a se tornarem cidadãos críticos, ativos e autônomos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. A crítica construtiva e a reflexão contínua são fundamentais para garantir que a assistência estudantil atenda verdadeiramente às necessidades dos estudantes e promova a igualdade de oportunidades no ensino. Nesse sentido seguimos com Freire em relação aos princípios da assistência estudantil.

#### 4.3.2 Princípios da Política de Apoio Estudantil no IFPR à Luz de Paulo Freire

O Artigo 2º da Resolução nº 53/2011 apresenta os princípios nos quais a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná se pauta. Esses princípios

incluem: a educação profissional e tecnológica pública e gratuita de qualidade; a igualdade de oportunidade no acesso, permanência e conclusão de curso; a garantia de qualidade de formação tecnológica e humanística voltada ao fortalecimento das políticas de inclusão social e a eliminação de qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Os princípios que orientam a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná são um elemento central de sua missão educacional. Eles refletem o compromisso da instituição em fornecer uma educação de qualidade que seja acessível a todos, independentemente de sua origem ou condição. A igualdade de oportunidades é uma das bases desses princípios, assegurando que cada estudante tenha a chance de alcançar seu pleno potencial acadêmico. Além disso, a inclusão social, a promoção da liberdade de expressão e a defesa contra qualquer forma de discriminação solidificam o compromisso em criar um ambiente educacional diversificado e inclusivo, onde os estudantes podem crescer, aprender e prosperar em um ambiente de respeito mútuo e igualdade.

À luz dos princípios delineados na Política de Apoio Estudantil, percebe-se uma aproximação com as teses de Paulo Freire. Embora, ao menos teoricamente, os princípios formalmente registrados expressam essa premissa independentemente de sua implementação prática, a política abarca aspectos fundamentais que delineiam uma educação libertadora e transformadora. Isso evidencia um compromisso teórico com princípios destinados a promover a emancipação e instigar mudanças positivas no contexto educacional. Destaca-se as obras *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013c), *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2013a) e *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2011b), as quais enfatizam a importância da equidade, justiça social, reflexão crítica, autonomia intelectual e valorização da diversidade na educação.

Primeiramente, a PAE do IFPR se compromete com a oferta de educação profissional e tecnológica pública e gratuita de qualidade, o que está alinhado com a essência da obra de Freire. Em *Pedagogia do Oprimido*, é destacada a necessidade de uma educação libertadora que capacite os indivíduos a questionarem e transformarem sua realidade, promovendo a equidade e a justiça social.

Da mesma forma, os princípios da igualdade de oportunidades no acesso, permanência e conclusão de curso refletem a preocupação do IFPR em assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição, tenham igualdade de oportunidades. Isso está em sintonia com a ênfase de Freire na

importância de garantir a permanência e o êxito dos estudantes, como destacado em *Pedagogia da Autonomia*.

Além disso, a formação tecnológica e humanística oferecida pelo IFPR, com foco no fortalecimento das políticas de inclusão social, manifesta-se na tese de Paulo Freire de que a educação deve capacitar os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em busca de uma sociedade mais justa e equitativa, como exposto em *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança*.

A eliminação de qualquer forma de preconceito ou discriminação, um dos princípios da Política de Apoio Estudantil do IFPR, está em consonância com a valorização da diversidade defendida por Freire em *Pedagogia do Oprimido*, que ressalta a importância de uma educação que respeite e celebre as diferentes identidades culturais e sociais dos estudantes.

Portanto, entende-se que os princípios previstos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR estão em sintonia com as teses de Paulo Freire, criando uma base sólida para uma educação libertadora, crítica e transformadora. Embora haja desafios na implementação desses princípios, eles permanecem como pilares para promover a transformação social, como refletido na política do IFPR, mesmo que possam não ser completamente implementados em todos os Editais que regem os programas.

Embora o alinhamento entre a Política de Apoio Estudantil do IFPR e as teses de Paulo Freire seja identificável, reconhece-se que a implementação desses princípios pode enfrentar desafios práticos. No entanto, eles permanecem como estímulos essenciais que inspiram a instituição a continuar avançando em direção a uma educação que valoriza a diversidade, promove a reflexão crítica e capacita os estudantes a serem agentes de mudança social.

#### 4.4 SÍNTESE DA SEÇÃO

A EJA-EPT se destaca como uma iniciativa singular. Sua missão consiste em ofertar cursos integrados e articulados para jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade regular, visando proporcionar acesso à educação básica e formação profissional. A implementação do EJA-EPT (PROEJA) enfrenta desafios multifacetados, incluindo a assegurar a permanência dos estudantes e a ampliação do acesso, resultando em variações na adesão por parte das instituições federais.

A consolidação da EJA-EPT (PROEJA), desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação de jovens e adultos, almejando promover a inclusão social por meio da formação integral desses estudantes. Simultaneamente, a assistência estudantil assume uma função essencial ao procurar mitigar as desigualdades sociais e econômicas, assegurando que todos os estudantes tenham acesso igualitário a oportunidades de aprendizagem e crescimento acadêmico. A assistência estudantil, então, emerge como uma ferramenta substancial na batalha pela justiça social e no combate às disparidades educacionais.

A integração da assistência estudantil às atividades de ensino, pesquisa e extensão reforça os princípios fundamentais de equidade, justiça social, valorização da diversidade, permanência e êxito dos estudantes, todos essenciais na perspectiva de Paulo Freire. A transformação na Política de Apoio Estudantil no Instituto Federal do Paraná a partir de 2017, caracterizada pela redução de investimentos em programas como o PBIS, instiga reflexões substanciais acerca da natureza da assistência estudantil.

A abordagem assistencialista é confrontada com as teses de Kuenzer sobre exclusão/inclusão e a perspectiva de Pedro Demo sobre emancipação. A análise destaca a importância de uma política social que promova não somente a redução de desigualdades, mas também a emancipação dos beneficiários. A busca por uma assistência estudantil emancipatória, em sintonia com a integração entre ensino, pesquisa e extensão, ressalta a relevância de programas como PBIS, PROCCORP e Monitoria.

O debate crítico deve concentrar-se na consecução de um equilíbrio entre inclusão e emancipação, assegurando que a assistência promova não apenas a permanência, mas também a autonomia e a participação crítica dos estudantes. Em última análise, compreende-se que os princípios delineados pela Política de Apoio Estudantil desempenham um papel preponderante na promoção de uma educação emancipadora e inclusiva. Não obstante os desafios inerentes, esses princípios mantêm consonância com as teses defendidas por Paulo Freire.

Inspirando-se nessa perspectiva, a próxima seção aborda o ambiente e cenário específico do IFPR Campus Campo Largo, com ênfase na implementação das políticas da Assistência Estudantil e da EJA-EPT.

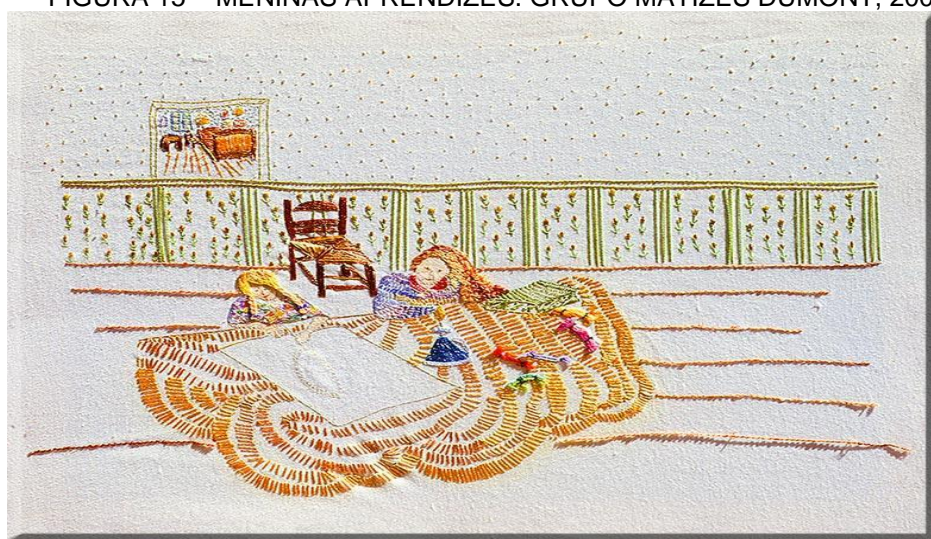
## 5 IMPLEMENTAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA OS ESTUDANTES TRABALHADORES NO IFPR CAMPUS CAMPO LARGO: UMA ANÁLISE DETALHADA

Como não há educação sem política educativa que estabeleça prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal nenhum neste encontro que sonhássemos um pouco (Freire, 2018, p. 28)

A epígrafe inicial oferece uma perspectiva crítica sobre a necessidade de políticas educacionais que transcendam a mera burocracia, enfatizando a importância de sonhos e utopias como impulsionadores de uma educação autêntica. Ela provoca a reflexão sobre a imperativa ação concreta e coerente na busca por uma educação fundamentada em valores de igualdade e justiça, visando concretizar o sonho de um mundo menos desigual.

No entrelaçamento dessa perspectiva, a Figura 15, intitulada *Meninas Bordadeiras*, utiliza uma metáfora para personificar as políticas públicas em discussão nesta pesquisa, retratando-as como crianças, dada sua relativa novidade. Essa associação decorre do potencial singular das crianças para aprender, imaginar e se adaptar, conferindo-lhes a capacidade de moldar um futuro promissor por meio de suas ações, ideias e contribuições à sociedade. A representação destaca a relevância das políticas que trazem consigo a esperança de igualdade e justiça, inserindo-se em um sonho coletivo por um mundo mais equitativo e inclusivo.

FIGURA 15 – MENINAS APRENDIZES. GRUPO MATIZES DUMONT, 2005



Fonte: Grupo Matizes Dumont, 2005, disponível em:  
<[https://www.matizesdumont.com/products/colecao-mulheres-quadro-meninas-aprendizes?\\_pos=1&\\_sid=d538c0f64&\\_ss=r.](https://www.matizesdumont.com/products/colecao-mulheres-quadro-meninas-aprendizes?_pos=1&_sid=d538c0f64&_ss=r.)>

Nessa perspectiva, as palavras de Paulo Freire sobre a educação como veículo para a igualdade e justiça permanecem altamente pertinentes. Apesar do discurso generalizado sobre igualdade e justiça na educação, sua efetiva implementação requer um compromisso contínuo e recursos adequados. A realidade presente exige persistência no trabalho em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, onde as oportunidades não sejam escassas e todos tenham a chance de perseguir seus sonhos educacionais.

Nesse contexto, a compreensão da dinâmica educacional ganha ainda mais relevância ao considerar a perspectiva de Ricardo Antunes, destacado anteriormente neste trabalho. Ao alinhar o termo estudante trabalhador à visão de Antunes, percebe-se que o conceito de trabalhador, segundo sua abordagem teórica, transcende uma mera descrição ocupacional, adquirindo contornos mais amplos e críticos. Essa transição de enfoque, da educação para o trabalho, sublinha a interconexão entre ambos os temas e ressalta a importância de abordagens abrangentes na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Antunes (2005) enfatiza a centralidade do trabalho na construção da identidade social e na configuração da sociedade capitalista. De acordo com sua tese, um trabalhador não se resume apenas àquele que comercializa sua força de trabalho; ele é também um agente social imerso em relações de classe, cuja condição é moldada por processos históricos e estruturas sociais complexas.

No âmbito dessa perspectiva, Antunes (2005) destaca fenômenos contemporâneos como a precarização do trabalho, a flexibilização das relações laborais e a intensificação das jornadas como elementos distintivos. Portanto, o termo trabalhador, segundo Antunes, transcende a simples designação ocupacional, abrangendo uma compreensão crítica das condições estruturais e históricas que configuram a experiência laboral na sociedade capitalista.

Nesse contexto, esta seção, em consonância com o segundo objetivo específico, busca realizar uma análise mais detalhada da EJA-EPT (PROEJA) e da Política de Assistência Estudantil no IFPR Campus Campo Largo, com o propósito de compreender a implementação, eficácia e desafios dessas iniciativas, com especial atenção aos estudantes que, além de sua condição acadêmica, são trabalhadores.

## 5.1 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EJA-EPT NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS CAMPO LARGO

O Instituto Federal do Paraná Campus Campo Largo é uma instituição educacional localizada na cidade de Campo Largo, no estado do Paraná, região metropolitana de Curitiba. Inicialmente concebido como um núcleo avançado do Campus Curitiba, suas operações tiveram início em colaboração com a Prefeitura Municipal de Campo Largo, utilizando as instalações da Escola Municipal Reino da Loucinha a partir de 2010. Em 2011, mediante uma doação da Prefeitura, o Campus foi realocado para uma área anteriormente ocupada pela Cerâmica Iguassu, estabelecendo-se definitivamente nesse novo local no mesmo ano.

A partir de 2012, o Campus Campo Largo empreendeu uma expansão significativa de suas atividades, incluindo reformas em suas instalações e a introdução de novos cursos, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. Além disso, destaca-se a presença da modalidade EJA-EPT em sua oferta, indicando um comprometimento com a inclusão e atendimento às necessidades específicas desse público.

A análise dos indicadores fornecidos pelo IFPR Campus Campo Largo em 2023, extraídos do Painel de Informações do IFPR, proporciona uma perspectiva da dinâmica acadêmica e das oportunidades disponíveis para os estudantes. De acordo com o Portal de Informações do IFPR – INFO, observa-se um leque de 17 cursos oferecidos e um contingente de 1.288 alunos matriculados, majoritariamente distribuídos entre 1.189 no ensino presencial e 99 no ensino a distância, o que evidencia uma amplitude e diversificação das ofertas educacionais. A oferta singular do curso em Administração Integrado ao Ensino Médio EJA-EPT (PROEJA) sugere um comprometimento institucional em atender às demandas específicas dos estudantes que optam por essa modalidade particular.

Quanto ao contingente de vagas, a alocação de 40 delas para o curso da EJA-EPT (PROEJA) anualmente representa uma iniciativa positiva na promoção da inclusão desses estudantes. No entanto, a proporcionalidade de 5,94% em relação ao total de vagas disponíveis sugere uma limitação na oferta destinada a essa modalidade específica.

Para compreender a origem desse cenário, entende-se essencial retroceder até o ano de 2014, quando, no âmbito do Instituto Federal do Paraná, Campus Campo



Largo, as primeiras etapas deliberativas foram iniciadas para a implementação da Educação de Jovens e Adultos na Modalidade Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse contexto, propôs-se a criação do curso de Ensino Médio Técnico em Cerâmica, marcando o ponto inicial desta importante iniciativa. Após um período de dois anos destinado às deliberações, em 29 de março de 2016, conforme registrado no Projeto Pedagógico do Curso em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA-EPT (PROEJA) (IFPR, 2018c), o Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná, ao levar em consideração os pareceres no processo SEI nº 23410.000540/2015-51, oficializou a autorização para a criação do Curso Técnico em Cerâmica, na modalidade PROEJA.

Após a obtenção dessa autorização, o próximo passo foi a preparação e publicação do edital para a inscrição e seleção de candidatos, o sorteio das vagas estava previsto para se realizar no dia 8 de julho de 2016 nas dependências do Campus Campo Largo e com a expectativa de oferecer 35 vagas. Após a conclusão desta etapa, o Edital nº 21, datado de 14 de julho de 2006, divulgou a lista dos estudantes selecionados, revelando que dois candidatos haviam demonstrado interesse.

No dia 27 de julho de 2016 foi divulgado um edital remanescente, o Edital nº 23/2016, para sorteio das 33 vagas não preenchidas para o processo seletivo simplificado do curso de Ensino Médio em Cerâmica. A intenção era atrair um maior número de estudantes interessados em se juntar à turma. No entanto, apesar da divulgação destes dois editais para admissão e “mesmo com ampla divulgação no Município e região, não tivemos demanda suficiente para abertura de turma” (IFPR, 2018c), assim a turma não chegou a ser formada.

Frente a essa situação, nos anos subsequentes, de acordo com o PPC (IFPR, 2018c), o campus promoveu um diálogo contínuo com a comunidade, tanto interna quanto externa, visando compreender as necessidades emergentes da região.

Um destaque importante foi o embasamento dessas ações nos dados do *Caderno Estatístico do Município de Campo Largo*, referentes a agosto de 2017, fornecidos pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). A partir desses dados, foi conduzida uma análise do cenário econômico local de 2015.

As informações extraídas do Projeto Pedagógico do Curso (IFPR, 2018c) evidenciaram uma ampla diversidade de estabelecimentos e oportunidades de

emprego distribuídas em diversas atividades econômicas. Dentre essas, destaca-se o setor industrial, o qual abarcava um total de 462 estabelecimentos, responsáveis por empregar 9.376 indivíduos. Este segmento englobava tanto a indústria de transformação, com 421 estabelecimentos e 8.833 empregos, quanto a construção civil, que apresentava 200 estabelecimentos e 1.333 empregos.

O comércio (IFPR, 2018c) também era uma parte significativa da economia local, com 1.041 estabelecimentos e 6.587 empregos. Esse setor se dividia entre o comércio varejista, com 930 estabelecimentos e 5.926 empregos, e o comércio atacadista, que abrangia 111 estabelecimentos e 661 empregos.

Os serviços, de acordo com o levantamento (IFPR, 2018c) desempenhavam um papel importante na economia de Campo Largo, com 815 estabelecimentos que empregavam 12.518 pessoas e por fim, a agropecuária, com um número de 93 estabelecimentos, contribuía com 246 empregos na região.

Esses dados forneceram uma visão geral da distribuição de estabelecimentos e empregos nas diferentes atividades econômicas em Campo Largo em 2015, assim apurou-se (IFPR, 2018c) que o comércio e os serviços representavam mais de 38% dos empregos gerados na região, destacando-se como as principais áreas de atividade econômica para a inserção de profissionais. Além disso, a indústria de transformação e a construção civil também empregavam profissionais da área administrativa em diversos níveis.

Além do mencionado levantamento, destaca-se uma pesquisa realizada em 2014, conforme indicado pelo Campus (IFPR, 2018c), na qual participaram 450 estudantes de escolas públicas dos municípios, incluindo áreas urbanas e rurais. O principal objetivo desse estudo era atender às demandas dos estudantes de Campo Largo e região, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 5.154/2014.

Os resultados dessa pesquisa revelaram as preferências dos estudantes em relação aos cursos que desejavam. O propósito desse estudo era contribuir para a definição das ofertas educacionais mais adequadas às necessidades da comunidade local.

Especificamente na modalidade EJA-EPT (PROEJA), a pesquisa realizada pelo IFPR Campo Largo (IFPR, 2018c) destacou que o curso Técnico em Administração, atraiu a atenção de 253 estudantes, enquanto o curso Técnico em Cerâmica, despertou o interesse de 39 estudantes.

Diante deste panorama e levando em consideração o contexto e a realidade local, enriquecidos pela pesquisa com a comunidade, a conclusão foi que o Curso Médio Integrado em Administração, na modalidade EJA-EPT (PROEJA), era a escolha mais apropriada, pois “atenderá prontamente às demandas de Campo Largo e Região Metropolitana, tornando-se mais uma possibilidade de formação e qualificação numa esfera educacional voltada para a qualidade e transformação social” (IFPR, 2018c).

Nesse sentido, em 2017, se deu início ao projeto do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA-EPT (PROEJA), a criação do curso foi autorizada pela Resolução nº 65 do Conselho Superior do IFPR em 20 de novembro de 2018, conforme processo SEI/IFPR nº 23410.000536/2017-55.

De acordo com o PPC (IFPR, 2018c) o objetivo do curso é proporcionar aos estudantes uma formação prática alinhada à realidade profissional, permitindo-lhes vivenciar situações relevantes para o mundo do trabalho e facilitar o acesso a empregos que valorizam a experiência profissional.

Os pressupostos pedagógicos (IFPR, 2018c) são fundamentados em uma visão emancipadora da educação, inspirada na tese de que a educação é um direito universal e visa emancipar os indivíduos, capacitando-os a se tornarem agentes ativos na sociedade. Isso implica na capacidade de observar, comparar, avaliar, escolher, intervir e decidir diante da realidade social.

O Curso Médio Integrado em Administração para Jovens e Adultos é oferecido no período noturno, das 18h30 às 22h40. Essa escolha de horário (IFPR, 2018c) visa acomodar as necessidades dos estudantes trabalhadores, considerando que muitos deles têm atividades profissionais durante o dia, tornando inviável a participação em cursos no período diurno.

Conforme as informações apresentadas no documento (IFPR, 2018c), o curso tem uma carga horária de 2.400 horas e uma duração de três anos, o tipo de matrícula é por componente curricular.

Os estudantes que conseguirem concluir com êxito todos os componentes curriculares e atividades dos três primeiros semestres, o equivalente a 1.200 horas, em um ano e meio, podem obter uma certificação intermediária, correspondente à Qualificação de Assistente Administrativo. Isso lhes permite realizar suporte em áreas como recursos humanos, administração, finanças, logística e atendimento a

fornecedores e clientes, entre outras responsabilidades. Ao final do curso, os concluintes recebem o Diploma de Técnico em Administração, enquadrado no eixo Tecnológico Gestão e Negócios, juntamente com um Histórico Escolar de Conclusão do Ensino Médio.

O processo de inscrição dos estudantes é realizado por meio de um processo seletivo simplificado para o provimento de vagas através de sorteio público<sup>20</sup>, não havendo previsão de prova escrita ou outra forma de avaliação e respeita a Política de Cotas do IFPR, dividindo-se assim em categorias de concorrência, com 80% das vagas destinadas à inclusão social e 20% à concorrência geral.

De acordo com os documentos institucionais (IFPR, 2018c), as vagas destinadas à inclusão social são distribuídas da seguinte forma: 60% das vagas são reservadas para candidatos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas ou obtiveram certificado com base em exames de competência, com divisão entre aqueles com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e os com renda superior a esse valor.

Há ainda reserva para candidatos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência dentro desses grupos. 10% das vagas são reservadas para candidatos pretos ou pardos. 5% das vagas são reservadas para candidatos indígenas. 5% das vagas são reservadas para candidatos com deficiência.

Complementa-se (IFPR, 2018c) que as vagas de inclusão são oferecidas de acordo com políticas de inclusão e dados do censo do IBGE, cumprindo a legislação vigente. Destaca-se que candidatos que tenham estudado em escolas particulares, mesmo com bolsa de estudos, ou em escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, não são aceitos nas vagas de inclusão e as vagas não preenchidas são disponibilizadas para outras modalidades de concorrência com lista de suplência de candidatos classificados, obedecendo a uma ordem de prioridade específica.

---

<sup>20</sup>O procedimento do Sorteio Público é dividido em duas fases: inicialmente, há o sorteio destinado aos candidatos com idade superior a 30 anos, seguido pelo sorteio para os inscritos entre 18 e 29 anos, respeitando as cotas estipuladas. Se o número de inscritos for igual ou inferior ao de vagas disponíveis, não será necessário realizar o sorteio, e todos serão realocados para a categoria de ampla concorrência. A ordem de classificação dos candidatos é determinada pela sequência de nomes sorteados, respeitando as cotas e a concorrência geral, com as vagas remanescentes sendo destinadas a esta última. Os candidatos sorteados são convocados para efetuar a matrícula, enquanto os não selecionados integram uma lista de espera, podendo ser chamados em chamadas adicionais.

Os calouros que ingressaram no curso no ano letivo de 2023, atenderam ao Edital nº118, de 24 de outubro de 2022, que tornou pública a abertura de inscrições, no período de 24 de outubro a 25 de novembro de 2022.

O cronograma de atividades do edital previu diversas etapas, como a inscrição do estudante na Secretaria Acadêmica do campus, o sorteio público de vagas, as matrículas da chamada geral, bem como a previsão de 1ª e 2ª chamada complementar, além da ocupação de vagas remanescentes, na qual as matrículas ocorrem por ordem de chegada.

Neste processo seletivo, havia a previsão de um Sorteio Público, que seria conduzido no Campus Campo Largo em 06 de dezembro de 2022, às 14h. Nesse processo, havia a previsão de que se o número de inscritos fosse igual ou menor que o número de vagas, todas as inscrições seriam remanejadas para a ampla concorrência, dispensando o sorteio público, que foi o que ocorreu.

Este cenário de admissão se integra à análise da evolução do número de estudantes no período de 2019 a 2023, proporcionando uma compreensão aprofundada do processo seletivo e do histórico de matrículas ao longo desses anos, conforme indicado nos Relatórios de Ensino, Pesquisa e Extensão em Números (IFPR, 2023). A observação detalhada revela que, inicialmente, a meta era preencher as 40 vagas da primeira turma, concretizando-se com a matrícula de 35 estudantes, quando as atividades do curso foram efetivamente iniciadas em 2019.

Nos anos subsequentes, a oferta de vagas permaneceu constante, mantendo-se em 40. Em 2020, houve a entrada da segunda turma, composta por 38 estudantes. Contudo, em 2021, o número de matriculados reduziu para 20, seguido por apenas 10 em 2022. No ano de 2023, observou-se um aumento modesto, com a matrícula de 15 novos estudantes. Ao longo desse período de cinco anos, foram disponibilizadas 200 vagas, das quais 118 foram preenchidas. Até o primeiro semestre de 2023, 13 desses estudantes concluíram o curso.

A seguir, apresenta-se o Quadro 3, que exhibe diversos indicadores relacionados ao curso de Administração na modalidade EJA-EPT durante os últimos cinco anos. Estes indicadores abrangem informações sobre vagas, ingressos, desistências, cancelamentos, trancamentos, concluintes, estudantes em sala de aula e estudantes ativos.

QUADRO 3 – DADOS DO CURSO EJA-EPT DE 2019 A 2023

<b>ANO</b>	<b>VAGAS</b>	<b>INGRESSOS</b>	<b>EVASÕES</b>	<b>CONCLUINTES</b>	<b>ATIVOS</b>
<b>2019</b>	40	35	18	7	10
<b>2020</b>	40	38	26	6	6
<b>2021</b>	40	20	9	-	11
<b>2022</b>	40	10	8	-	2
<b>2023</b>	40	15	1	-	14
<b>TOTAL</b>	200	118	62	13	43

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

Ao analisar-se o histórico de vagas e ingressos no período de 2019 a 2023, percebe-se que a oferta de 40 vagas se manteve estável, enquanto o número de ingressos flutuou significativamente. Em 2019, 87,5% das vagas foram preenchidas, um índice que aumentou para 95% em 2020. No entanto, em 2021, apenas metade das vagas foram ocupadas, caindo para 25% em 2022. Em 2023, houve uma recuperação para 37,5% de preenchimento das vagas.

A consistência na oferta de vagas pode ser considerada um aspecto positivo, proporcionando previsibilidade na estruturação do curso e permitindo uma organização mais eficaz das atividades acadêmicas. Apesar de a quantidade de vagas disponíveis parecer adequada, a instituição poderia se beneficiar ao adotar estratégias para aumentar a atratividade do programa, visando preencher todas as vagas disponíveis.

Nos últimos cinco anos, considerando-se as informações da Plataforma Nilo Peçanha (2023), observa-se um cenário de evasão, que engloba tanto o abandono quanto o cancelamento de matrículas. Na turma de 2019, houve um total de 18 abandonos, com nenhum cancelamento. Na turma seguinte, 2020, esse número aumentou para 23 abandonos, acompanhados de 3 cancelamentos. Na turma de 2021, houve 7 abandonos, enquanto ocorreram 2 cancelamentos. A turma subsequente, de 2022, registra-se 6 abandonos e novamente 2 cancelamentos. Finalmente, na turma de 2023, não houve abandonos, mas 1 cancelamento. No geral, durante esse período, registra-se 54 casos de abandono e 8 de cancelamento, refletindo os desafios enfrentados por alguns estudantes ao longo de suas jornadas acadêmicas.

No que diz respeito aos estudantes ativos, considera-se aqueles presentes em sala de aula em 2023, bem como aqueles que optaram pelo trancamento da matrícula. Ao longo do período de 2019 a 2023, registrou-se um total de 15 trancamentos, enquanto atualmente 28 estudantes estão em sala de aula. Na turma de 2019, foram

relatados sete trancamentos, com três estudantes com presença na sala de aula, enquanto outros sete já concluíram seu curso. A turma subsequente, em 2020, não apresentou nenhum pedido de trancamento, mantendo-se seis estudantes em sala de aula e formando outros seis. Em relação à turma de 2021, observa-se sete trancamentos protocolados, com quatro estudantes ainda participando ativamente das aulas. Quanto à turma de 2022, um único trancamento foi registrado, e um estudante permanece matriculado. Por fim, na turma de 2023, não houve solicitações de trancamento, mantendo um grupo de 14 estudantes nas atividades acadêmicas.

Conclui-se que no período de 2019 a 2023, apesar da estabilidade na oferta de 40 vagas, a flutuação no número de ingressos é significativa. A evasão acadêmica também se destacou, com 54 casos de abandono e 8 de cancelamento de matrículas, refletindo os desafios enfrentados por alguns estudantes ao longo de suas jornadas acadêmicas. No que diz respeito aos estudantes ativos, atualmente 28 estão em sala de aula, com 15 trancamentos registrados ao longo do período. Esses números ilustram a complexa dinâmica de ingresso, permanência e evasão dentro do contexto acadêmico durante esses cinco anos.

Destaca-se que os anos de 2020 e 2021 foram marcados por mudanças substanciais nas atividades escolares devido à pandemia global. A crise resultou em medidas de distanciamento social, restrições de mobilidade e a transição abrupta para o ensino remoto.

Essa conjuntura excepcional pode ter influenciado não apenas o desempenho dos estudantes, mas também suas decisões de ingresso nas turmas, que pode ter influenciado as flutuações observadas no preenchimento de vagas durante esse período e nos anos que se seguiram. Destaca-se, portanto, a importância de interpretar essas variáveis considerando o contexto extraordinário que caracterizou esses anos.

Na presente conjuntura, evidencia-se uma taxa de conclusão que suscita a necessidade de uma atenção mais acurada. Cabe ressaltar que, entre as turmas analisadas, somente aquelas ingressantes nos anos de 2019 e 2020 poderiam ter concluído o curso até o momento da coleta de dados. Tomando como exemplo a turma de 2019, constata-se uma taxa de conclusão de aproximadamente 20%, ao passo que a turma subsequente, correspondente ao ano de 2020, exibiu uma taxa de 16,7%. Estes valores denotam que uma proporção significativa dos discentes admitidos no âmbito do curso EJA-EPT não logrou êxito em seu desfecho.

Diante desse panorama, entende-se fundamental explorar as ações da assistência estudantil desenvolvidas para assegurar a permanência e êxito dos estudantes EJA-EPT (PROEJA).

## 5.2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: UM ENFOQUE ESPECÍFICO NOS ESTUDANTES EJA-EPT (PROEJA)

A conectividade entre a disponibilidade e a estruturação da assistência estudantil no Instituto Federal do Paraná está vinculada aos editais emanados pela reitoria. Compreender de maneira eficaz como essa assistência é disponibilizada exige uma análise dos editais específicos divulgados, aliada à avaliação da efetiva implementação desses editais no ambiente do campus.

A evolução da assistência estudantil no IFPR, abrangendo os anos de 2019 a 2023, desvenda uma trajetória dinâmica caracterizada por ajustes e adaptações em sintonia com as necessidades específicas de cada período. Para uma análise abrangente, consideram-se as ações implementadas pela instituição visando assegurar um suporte adequado aos estudantes, levando em consideração as interrupções nas atividades acadêmicas e administrativas decorrentes da pandemia de Covid-19<sup>21</sup>.

Nesse contexto delineado, diversas ações foram adaptadas ao longo desses 5 anos, com o propósito de garantir suporte socioeconômico aos alunos em situação de vulnerabilidade. Desta forma, apresenta-se a seguir um panorama detalhado dessa trajetória, com foco especial no atendimento aos estudantes da EJA-EPT (PROEJA), destacando suas edições, condições e impactos relevantes nos estudantes.

### 5.2.1 Evolução da Assistência Estudantil de 2019 a 2022

No ano de 2019, dois editais foram elaborados com o propósito de oferecer assistência aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Um desses programas, o PACE, tinha como objetivo fornecer suporte financeiro e

---

<sup>21</sup> A COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Tornou-se uma pandemia em março de 2020. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em fevereiro de 2020. Desde então, houve vários períodos de intensificação da pandemia, com medidas de controle como distanciamento social e vacinação.



socioeconômico para promover a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. O outro foi um edital específico voltado para os alunos do PROEJA, que é o foco do estudo apresentado.

O Edital nº 170, emitido em 19 de dezembro de 2018 pelo Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal do Paraná, através da Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais e da Coordenadoria de Assistência Estudantil, anunciou a abertura de inscrições para bolsas destinadas ao PROEJA.

O PACE PROEJA, conforme definido no Edital, era um programa de assistência voltado para estudantes matriculados nos cursos PROEJA Integrado e PROEJA FIC no IFPR, com o propósito suporte nas áreas de alimentação, transporte e material didático.

O processo de inscrição estava previsto para ocorrer no período de 7 de fevereiro a 15 de fevereiro de 2019, exclusivamente por meio do Formulário Eletrônico de Inscrição disponível no Sistema de Gerenciamento da Assistência Estudantil do Instituto Federal do Paraná.

Os estudantes sem acesso à internet poderiam utilizar os laboratórios de informática de seus campi durante o período de inscrição ou procurar a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis. Havia a previsão de anexar a documentação exigida, relacionada à situação socioeconômica, em formato de imagem ou PDF, com upload no formato zipado.

No processo de seleção, os estudantes contemplados no programa seriam aqueles que se enquadram nas diretrizes do Artigo 5º do Decreto nº 7.234/2010 do Programa Nacional de Assistência Estudantil, que prioriza estudantes com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio vigente. A ordem de prioridade socioeconômica seria determinada com base na classificação geral. A avaliação socioeconômica seria realizada por assistentes sociais lotados na Reitoria ou nos campi.

O edital previa o critério de que não seria permitido acumular a bolsa PACE PROEJA com outros programas de bolsas ou auxílios institucionais, tais como PACE, PBIS, MONITORIA, PEA, PIBIC, PIIC, Extensão e PIBID.

No que diz respeito às condições e manutenção do programa, os estudantes deveriam manter uma frequência regular mensal igual ou superior a 75% no curso, calculada do dia 16 ao dia 15 do mês seguinte. A ausência de registro de frequência em um mês resultava na suspensão do auxílio para esse período, sem retroatividade.

Caso a frequência fosse inferior ao exigido por dois meses consecutivos ou alternados, o estudante seria desligado do auxílio.

O desligamento também poderia ocorrer por várias razões, incluindo trancamento de matrícula, transferência, jubramento, desistência, conclusão do curso, solicitação do próprio estudante, falta de apresentação da conta corrente, a pedido da administração e ao término do programa, que se dava em dezembro de 2019, momento em que todos os bolsistas seriam automaticamente desligados.

O programa estava alocado em um orçamento de R\$ 148.500,00 e tinha previsto o oferecimento de 55 bolsas para estudantes do IFPR. Cada beneficiário receberia um auxílio mensal de R\$ 300,00, correspondente a R\$ 10,00 por dia, considerando um mês com 30 dias. Os pagamentos seriam efetuados durante o período compreendido entre março e novembro de 2019.

Após a conclusão do cronograma previsto e a publicação dos resultados, restaram 29 vagas não preenchidas no IFPR. O Memorando nº 2019.38 de 2019/PROENS/CAES/PROENS/DAES/PROENS/REITORIA destaca a situação de estudantes do programa PACE PROEJA que não conseguiram se inscrever no primeiro edital de bolsas e auxílios. Foram identificados um total de 24 estudantes de cursos EJA-EPT (PROEJA) em três campi que não conseguiram se inscrever: Campo Largo, 16 estudantes; União da Vitória, 4 estudantes e Colombo, 4 estudantes.

Dentro desse cenário, foi sugerida a publicação de um novo edital, visando a distribuição dessas 24 bolsas, de acordo com as orientações da DAES. A distribuição das bolsas foi calculada da seguinte forma: o montante disponível para esse propósito de R\$ 48.600,00, alcançado através da multiplicação de 24 bolsas pelo período de 6 meses e pelo valor do auxílio de R\$ 337,50, totalizando R\$ 48.600,00.

Dessa forma, em 12 de abril de 2019, foi lançado o Edital nº 75, para a inscrição de estudantes no PACE PROEJA, referente às vagas remanescentes. O edital de vagas remanescentes adotou regras, condições e procedimentos semelhantes ao primeiro, destacando apenas atualizações nas datas e valores, enquanto preservou as mesmas seções essenciais.

Nesse contexto, no ano de 2019, conforme apontado no Relatório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Números (IFPR, 2023), o Campus Campo Largo concedeu um total de 263 auxílios e bolsas. Dentre esses, 225 foram destinados ao PACE, 3 ao PEA, 6 ao PBIS, 5 à Monitoria e 24 ao PACE PROEJA. Um estudante da EJA-EPT (PROEJA) foi beneficiado com o PACE.

No ano de 2020, não foi disponibilizado um edital exclusivo para os estudantes da EJA-EPT (PROEJA). Em vez disso, esses estudantes tiveram a oportunidade de participar do edital do PACE, concorrendo em igualdade com os demais estudantes, isso deu-se em conformidade com as leis em vigor e dentro dos limites orçamentários do IFPR.

Outra mudança no ano de 2020 foi a proposta de lançamento do edital para veteranos ainda em 2019. Essa iniciativa visava otimizar as chances de concessão de auxílio a partir de fevereiro de 2020, para apoiar os estudantes desde o início do ano letivo, com o objetivo de elevar a taxa de permanência no primeiro semestre. O auxílio era distribuído em duas modalidades: PACE I, no valor de R\$ 168,75, e PACE II, no valor de R\$ 315,00.

Nesse cenário, foi lançado o Edital nº 180, em 09 de agosto de 2019, que se referiu à Formação de Cadastro de Reserva para ingresso no PACE Edição Veteranos 2020, com o objetivo de auxiliar parcialmente nas despesas relacionadas à alimentação, moradia, transporte e compra de material didático para o ano seguinte.

Até o mês de março de 2020, o cronograma foi seguido, a lista final foi divulgada e os estudantes iniciaram sua participação no programa no início do ano. Além disso, os estudantes da Edição Calouros 2020 do PACE já estavam selecionados e o resultado do auxílio divulgado, os estudantes contemplados estavam na fase prevista de entrega dos Termos de Compromisso, um dos requisitos do Edital nº 11, de 30 de janeiro de 2020.

No Campus Campo Largo, conforme detalhado no Relatório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Números (IFPR, 2023), houve o deferimento de 133 estudantes para o PACE Veteranos, abrangendo os meses de fevereiro e março. Dentre esses, 110 foram beneficiados, sendo que 84 receberam o auxílio PACE I, no valor de R\$ 168,75, enquanto 26 foram contemplados com o PACE II, no valor de R\$ 315,00. Os 23 restantes foram inicialmente colocados em uma lista de espera, e posteriormente, 5 deles foram convocados devido à não entrega do Termo de Compromisso no prazo por outros estudantes. Em relação aos estudantes da EJA-EPT (PROEJA) foram atendidos pelo PACE Veteranos 9 estudantes.

No programa PACE Calouros, houve 53 deferimentos, abrangendo o mês de março. Entre esses, 36 estudantes receberam o Pace I e 13 receberam o Pace II. Também houve uma lista de espera com 4 estudantes, e 1 deles foi chamado devido a um estudante que não entregou o Termo de Compromisso no prazo. Em relação

aos estudantes da EJA-EPT (PROEJA) foram atendidos pelo PACE Calouros 3 estudantes.

Entretanto, diante do desafio imposto pela pandemia de Covid-19 em 2020, o Instituto Federal do Paraná implementou uma série de medidas em resposta à situação. Em março de 2020, a Portaria nº 354 suspendeu as atividades administrativas presenciais como medida preventiva. Em abril de 2020, a situação exigiu a prorrogação das medidas, conforme a Portaria nº 475, estendendo o período de suspensão das atividades administrativas presenciais.

No âmbito acadêmico, em março de 2020, a Resolução nº 02 suspendeu as atividades acadêmicas no IFPR, estabelecendo um período de interrupção inicial. Esta medida foi prorrogada em 30 de março de 2020, com a Resolução nº 04. Em abril de 2020, a Resolução nº 08 estendeu novamente a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais, mantendo as medidas preventivas em vigor.

Em maio de 2020, a Resolução nº 10 autorizou o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais para os cursos presenciais como resposta à pandemia. As medidas de suspensão do calendário acadêmico e das atividades administrativas presenciais continuaram, conforme a Resolução nº 13 em maio de 2020 e a Resolução nº 25 em julho de 2020, que estendeu novamente a suspensão.

Já em setembro de 2020, a Resolução nº 29 estabeleceu o Regime Didático Emergencial para o ano letivo de 2020, adaptando o ensino ao contexto da pandemia. Em fevereiro de 2021, a Resolução nº 03 autorizou a substituição de atividades presenciais por atividades não presenciais em março de 2021, devido a adaptação do IFPR à situação da pandemia. Finalmente, em junho de 2021, a Resolução nº 20 definiu diretrizes para a organização didática do ano letivo a partir de julho de 2021, como medida aos ajustes para enfrentar os desafios da Covid-19.

De maneira resumida, no período que compreendeu de 19 de março de 2020 a 30 de setembro de 2021, vivenciou-se uma fase intensa de restrições devido à pandemia de Covid-19, o que levou à suspensão das atividades acadêmicas e administrativas. Progressivamente, algumas dessas atividades foram retomadas, culminando no retorno completo das atividades presenciais entre 7 e 28 de fevereiro de 2022.

Nesse contexto, a assistência estudantil também passou por ajustes, as orientações estabelecidas pela divulgação da Nota Técnica 1, estabeleceu

orientações a serem seguidas nos programas de assistência estudantil do Instituto Federal do Paraná.

A Coordenadoria de Assistência Estudantil e a Diretoria de Assuntos Estudantis (IFPR, 2020b) informaram que em relação à Edição PACE Veteranos 2019/2020, o pagamento referente à competência de março de 2020, relacionado ao período de 16 de fevereiro a 15 de março de 2020, seria executado normalmente, com crédito previsto para abril. Entretanto, a partir da competência de abril de 2020, os pagamentos de auxílios estariam temporariamente suspensos, aguardando nova deliberação.

Na Edição PACE Calouros/2020, o pagamento correspondente à competência de março de 2020, também relacionado ao período de 16 de fevereiro a 15 de março de 2020, seria executado normalmente, com crédito em abril. No entanto, a partir da competência de abril de 2020, os pagamentos de auxílios estariam suspensos até uma nova deliberação.

Quanto aos prazos para os estudantes que não entregaram o Termo de Compromisso devido à suspensão provocada pela resolução acima mencionada, seria estabelecido um novo prazo para entrega, a partir do retorno às atividades normais, garantindo o pagamento retroativo, assegurando que não sejam prejudicados devido às circunstâncias excepcionais. Essas medidas buscavam adaptar o programa às condições emergenciais e garantir o suporte adequado aos estudantes afetados pela interrupção das atividades normais.

Em relação aos demais programas, salienta-se que a Nota Técnica 1 resultou na suspensão por tempo indeterminado do cronograma estabelecido para a segunda etapa do Programa Monitoria e os Editais para os Programas PBIS e PEA foram suspensos.

Nesse cenário, em relação à assistência estudantil, foi lançado o Edital nº 90, datado de 17 de abril de 2020, que considerou uma série de medidas relacionadas à pandemia de COVID-19 e à suspensão das atividades acadêmicas e administrativas no IFPR. O edital enfatizou a relevância da assistência estudantil como uma estratégia essencial para mitigar as desigualdades sociais entre os estudantes, especialmente em um contexto de reconhecimento do estado de calamidade pública em todo o país. Este edital concedia o Auxílio a Situações Emergenciais a Estudantes em Situação de Vulnerabilidade, com base no Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) gerado pelo Programa de Assistência Complementar ao Estudante - Edições Veteranos e

Calouros. Além disso, estudantes que foram contemplados por editais de lista de espera também teriam direito ao auxílio.

Os estudantes que não haviam entregado o Termo de Compromisso relacionado ao PACE foram autorizados a entregá-lo, tanto de forma física quanto digital e a concessão do auxílio não previa a frequência dos estudantes, em virtude da suspensão das atividades acadêmicas em todos os campi do IFPR. Foi previsto a cada estudante um valor de R\$ 180,00 referente ao mês de abril, podendo ser prorrogado a interesse da administração do IFPR. O Edital n° 97, de 07 de maio de 2020, anunciou a prorrogação da concessão de auxílio no valor de R\$ 180,00 para o mês de maio de 2020. Foram atendidos no campus Campo Largo 12 estudantes da EJA-EPT (PROEJA).

O Edital n° 104, datado de 19 de junho de 2020, comunicou a extensão da concessão de auxílios pelo Programa de Auxílio a Situações Emergenciais para os meses de junho e julho de 2020 e efetuou uma alteração no valor do auxílio, elevando-o para R\$ 250,00 por estudante beneficiado.

O Edital n° 125, de 05 de agosto de 2020, estendeu a concessão de auxílios para os meses de agosto e setembro de 2020. Em 14 de outubro de 2020, o Edital n°150, prorrogou o Programa de Auxílio a Situações Emergenciais, para os meses de outubro a dezembro de 2020. Isso se deu no contexto de continuidade das atividades pedagógicas no âmbito do Regime Didático Emergencial, visando apoiar os estudantes diante dos desafios decorrentes desse cenário excepcional. Todos os estudantes em lista de espera foram chamados, seja por substituição ou por meio do edital de convocação de aproveitamento do Programa Monitoria. Ao todo, foram atendidos no campus pelo PRASE 181 estudantes. Em relação aos estudantes da EJA-EPT (PROEJA) foram atendidos pelo PRASE 15 estudantes.

No ano de 2021, o Edital n° 24, de 20 de abril de 2021, foi emitido considerando as mudanças ocorridas no calendário acadêmico ao longo de 2020 e aos ajustes necessários no ano letivo subsequente. Este edital concedeu auxílio emergencial do Programa de Auxílio a Situações Emergenciais - PRASE para o ano letivo de 2021, beneficiando um total de 3.284 estudantes do IFPR em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para se qualificarem para o auxílio, os estudantes tiveram que atender aos seguintes critérios: elegibilidade para os programas da assistência estudantil de 2020, manutenção de matrícula ativa no Instituto Federal do Paraná, participação em atividades pedagógicas que substituam as presenciais, com

acompanhamento e verificação realizados pelos respectivos campi, e a condição de que os concluintes mantivessem a matrícula ativa para o próximo ano ou semestre letivo, a depender do curso. O valor do auxílio destinado a cada estudante foi de R\$ 180,00 para os meses de abril e maio de 2021. Continuaram ser atendidos os 15 estudantes da EJA-EPT (PROEJA) no campus.

No segundo semestre de 2021, o Edital n° 54, de 15 de junho de 2021, que se refere ao Programa de Assistência Complementar ao Estudante - Edição Veteranos 2021, ofereceu auxílio a estudantes do Instituto Federal do Paraná com base no Índice de Vulnerabilidade Socioeconômico. Nesse contexto, foram disponibilizados 2.174 auxílios no IFPR, no valor de R\$ 318,00 cada. O Programa abrangeu o período de 01 de junho a 15 de dezembro de 2021, totalizando sete meses de duração.

Durante o segundo semestre de 2021, seguindo o mesmo critério de formação de um cadastro de reserva, foi lançado o Edital n° 85, de 15 de julho de 2021, referente ao Programa de Assistência Complementar ao Estudante - Veteranos 2021, em sua segunda edição, com um total de 336 auxílios disponíveis. A vigência do programa ocorreu de 01 de julho a 15 de dezembro de 2021, abrangendo um período de seis meses.

O Edital n° 127, de 12 de agosto de 2021, referente ao Programa de Assistência Complementar ao Estudante - Edição Ingressantes 2021, na sua primeira edição, disponibilizou um total de 246 auxílios no IFPR. A vigência do programa abrangeu o período de 01 de agosto a 15 de dezembro de 2021, totalizando cinco meses de duração.

Em seguida, o Edital n° 191, datado de 14 de outubro de 2021, diz respeito ao Programa de Assistência Complementar ao Estudante - Ingressantes 2021, em sua segunda edição, com um total de 402 auxílios disponibilizados aos estudantes do IFPR. A vigência do programa ocorreu de 01 de outubro a 15 de dezembro de 2021, abrangendo um período total de três meses.

Por fim, o Edital n° 228, emitido em 10 de novembro de 2021, refere-se ao Programa de Assistência Complementar ao Estudante - Ingressantes 2021, em sua terceira edição, com 150 auxílios disponíveis aos estudantes do IFPR. O programa teve vigência de 01 de novembro a 15 de dezembro de 2021, totalizando um período de dois meses.

Globalmente, nas estatísticas do Campus Campo Largo, conforme delineado no Relatório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Números (IFPR, 2023), registrou-se

um atendimento total de 142 discentes. Essa distribuição compreende 79 estudantes contemplados pelo PACE Veteranos da 1ª Edição, 23 pelo PACE Veteranos da 2ª Edição, 20 pelo PACE Calouros da 1ª Edição e mais 20 pelo PACE Calouros da 2ª Edição. Adicionalmente, destaca-se que 7 alunos vinculados à EJA-EPT (PROEJA) foram incluídos pelo PACE Veteranos da 1ª Edição, enquanto 4 estudantes da mesma modalidade foram beneficiados pelo PACE Calouros da 2ª Edição.

Em 2022, o Programa de Assistência Complementar ao Estudante lançou três edições. A 1ª, divulgada no Edital nº 6 de 27 de janeiro de 2022, baseou-se na reanálise de 2021, oferecendo auxílios no valor de R\$ 280,00 e estendendo-se de 01 de fevereiro a 15 de dezembro de 2022, abrangendo 11 meses. A 2ª Edição, regida pelo Edital nº 41 de 28 de março de 2022, também ofereceu auxílios no valor de R\$ 280,00, distribuídos ao longo de sete meses, de 01 de junho a 15 de dezembro. Por fim, a 3ª Edição, estabelecida pelo Edital nº 162 de 01 de julho de 2022, seguiu o mesmo valor e teve vigência de 01 de setembro a 15 de dezembro de 2022, abrangendo um período de 4 meses.

Em 2022, o Campus Campo Largo deferiu um total de 258 inscrições para o PACE. Desse número, 106 estudantes foram deferidos na 1ª Edição, 25 na 2ª Edição e 127 na 3ª Edição do programa (IFPR, 2022). Não foi possível obter informações específicas referentes ao número de estudantes da EJA-EPT (PROEJA) atendidos pelo PACE para o ano em questão.

Em 2022, também foi lançado o Edital nº 35, de 24 de março de 2022 para o Programa de Monitoria - Edição 2022. Este programa abrangeu o período do dia 03 de maio até 15 de dezembro de 2022, totalizando um período de 08 meses. O valor da bolsa concedida foi de R\$ 300,00 por mês.

Em 2022, o IFPR tomou a decisão de cancelar a realização do Programa Cultura Corporal - Edição 2022 e a execução do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social - Edição 2022. Desse modo, o Edital nº 150, de 23 de junho de 2022, cancelou a realização do Programa Cultura Corporal - Edição 2022 e o Edital nº 145, de 21 de junho de 2022, cancelou a execução do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social - Edição 2022.

De acordo com o IFPR (2022), essa medida foi adotada para garantir o atendimento integral dos estudantes em lista de espera da 2ª Edição do PACE e para alocar recursos para a 3ª Edição do PACE, uma vez que houve um grande número de inscritos. Além disso, a avaliação levou em consideração o caráter cumulativo dos



programas PBIS, PROCCORP e Monitoria, pois para se inscrever nesses programas, os estudantes precisam possuir o IVS válido, o que implica necessariamente estar inscrito no PACE.

A evolução da assistência estudantil no Instituto Federal do Paraná entre os anos de 2019 e 2022 revela uma jornada dinâmica, moldada por adaptações e respostas às necessidades específicas do período. Nesse contexto, diversas ações foram ajustadas ao longo desses anos, visando garantir suporte socioeconômico aos alunos em situação de vulnerabilidade.

O quadro a seguir apresenta uma síntese do atendimento à EJA-EPT (PROEJA) no âmbito da assistência estudantil, delineando as edições dos programas, a quantidade de beneficiários e as transformações ao longo desse intervalo específico no campus Campo Largo.

QUADRO 4 - EVOLUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DE 2019 A 2022: ATENDIMENTO À EJA-EPT (PROEJA)

Ano	Programa/Edital	Descrição	Número de Atendidos
2019	Edital nº 170/2018	Lançamento do edital para bolsas PROEJA no Instituto Federal do Paraná	08
2019	Edital nº 75/2019	Abertura de vagas remanescentes para EJA-EPT (PROEJA)	16
2020	Edital nº 180/2019	PACE Veteranos	09
2020	Edital nº 11/2020	PACE Calouros	03
2020	Edital nº 90/2020	Auxílio a Situações Emergenciais a Estudantes em Situação de Vulnerabilidade	12
2020	Edital nº 97/2020; Edital nº 104/2020; Edital nº 125/2020; Edital nº 150/2020	PRASE - Auxílio emergencial concedido a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	15
2021	Edital nº 24	PRASE - Auxílio emergencial concedido a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	15
2021	Edital nº 54	PACE Veteranos 2021 – Primeira Edição	07
2021	Edital nº 191	PACE Ingressantes – Segunda Edição	04

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais e nas informações nos relatórios de ensino, pesquisa e extensão em números (IFPR, 2023)

A análise dos dados proporciona uma visão das mudanças e adaptações implementadas nas ações de assistência estudantil no âmbito do IFPR. Este não apenas evidencia a evolução quantitativa dos beneficiados, mas também destaca as medidas adaptativas implementadas para atender às demandas em transformação.

Salienta-se que a ausência de atendimento específico para a EJA-EPT (PROEJA) a partir de 2020, evidencia uma lacuna a ser abordada no contexto da assistência estudantil. A ênfase na diversidade dos estudantes da EJA-EPT destaca a necessidade de estratégias de permanência, como bolsas de estudos, fornecimento de alimentação e material didático específicos aos estudantes trabalhadores, reconhecendo a ênfase à heterogeneidade.

A identificação, em 2008, pela SETEC (MEC, 2018), da escassez de transporte e alimentação adequados como fatores determinantes do abandono escolar na EJA-EPT, revela questões que afetam diretamente a continuidade dos estudos. Essa constatação destaca a importância de não apenas abordar as necessidades acadêmicas, mas também proporcionar condições adequadas para que os estudantes possam participar efetivamente do processo educacional.

A criação, em 2008, da assistência estudantil ao estudante PROEJA representa uma resposta institucional às dificuldades enfrentadas pelos alunos, visando garantir condições propícias para um envolvimento mais efetivo nos estudos. No entanto, a ausência de atendimento específico para a EJA-EPT a partir de 2020, conforme mencionado, aponta para uma lacuna significativa, sugerindo que as políticas e práticas de assistência estudantil podem não ter evoluído ou sido ajustadas para atender às demandas dessa modalidade educacional.

Assim, ressalta-se a importância de uma abordagem contínua e adaptativa na formulação de políticas educacionais, particularmente quando se trata da EJA-EPT. Além de atender às necessidades acadêmicas, aborda também questões socioeconômicas que podem impactar diretamente a permanência dos alunos, assegurando que a assistência estudantil seja verdadeiramente eficaz e inclusiva.

Demais, salienta-se que o Edital para o PACE PROEJA em 2019, ao proibir a acumulação da bolsa PACE PROEJA com outros programas como PACE, PBIS, MONITORIA, PEA, PIBIC, PIIC, Extensão e PIBID, adota uma abordagem restritiva. Entretanto, uma perspectiva mais flexível poderia ser adotada, permitindo que os alunos acumulassem bolsas de acordo com suas necessidades e metas específicas.

Essa flexibilidade não apenas reconheceria a diversidade de situações financeiras e acadêmicas dos estudantes, mas também ofereceria oportunidades mais amplas, incentivando a participação efetiva e a emancipação dos beneficiários.

### 5.2.2 Análise circunstanciada dos Editais de 2023

A análise circunstanciada dos editais de 2023 referentes à assistência estudantil no Instituto Federal do Paraná revela uma abordagem estruturada para atender às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, direciona-se a análise para os editais de 2023 do PACE, PBIS, PROCCORP e Monitoria.

Para ser elegível ao PACE, o estudante deve estar matriculado no IFPR nos cursos presenciais técnicos de nível médio (concomitante, integrado ou subsequente), cursos de graduação (licenciatura, bacharelado ou tecnólogo) ou cursos de educação de jovens e adultos articulados à educação profissional e tecnológica.

Ao se inscrever o estudante precisa enviar a documentação necessária para a análise socioeconômica. Para comprovar os indicadores de vulnerabilidade, é necessário fornecer de dados da Composição Familiar, apresentando RG ou Certidão de Nascimento ou documento oficial com foto de todos os membros da família, CPF de todos os membros da família maiores de 18 anos. Para os Dados da Renda Familiar Per Capita / Ocupação Trabalho e Emprego é necessário apresentar informações de todas as pessoas que compõem o grupo familiar maiores de 18 anos, incluindo o candidato. Os documentos exigidos variam de acordo com a condição de trabalho, incluindo contracheques, declarações de renda, extratos bancários, entre outros, dependendo da categoria de emprego ou renda e documentação complementar para comprovar indicadores de vulnerabilidade, para cada indicador, pode ser necessário apresentar documentos adicionais, como comprovantes de moradia, de participação em programas sociais, ou de condições de saúde.

Para manter-se no Programa, é requisitado que o bolsista alcance, de forma cumulativa e mensal, no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de frequência. Isso deve ser calculado levando em consideração a carga horária total do período letivo, especialmente nos casos de cursos técnicos de nível médio ou de graduação, respeitando o mês de competência para pagamento.

O PACE – Reaproveitamento tem como propósito o reaproveitamento do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica válido, dispensando a necessidade de

envio de documentação. Assim, o Edital nº 6, de 26 de janeiro de 2023, tornou pública a inscrição para o PACE-Reaproveitamento. O documento em questão delinea aspectos para seu desenvolvimento no exercício de 2023. Ao dispor até 23.535 auxílios, a iniciativa visa fornecer suporte financeiro a até 2.615 estudantes por mês, durante os nove meses de vigência.

O aporte financeiro destinado ao programa atinge o montante de R\$ 8.096.040,00, proveniente da Ação 2994 - Assistência ao Educando da Rede Profissional e Tecnológica. Esses recursos, fixados em R\$ 344,00 mensais por discente, são suscetíveis a ajustes, para mais ou menos, dependendo da disponibilidade orçamentária, sem prejudicar a administração.

A garantia de crédito mensal na conta corrente do discente, autorizado pelo ordenador de despesas da unidade, assegura a efetividade do auxílio. Além disso, em situações de saída ou entrada de bolsistas durante o interstício do programa, a proporcionalidade de pagamento é garantida, evitando impactos financeiros desfavoráveis.

O cálculo proporcional, baseado em 30 dias corridos, excluindo o dia 31, reforça a responsabilidade fiscal, assegurando que a soma dos pagamentos proporcionais não ultrapasse o valor do auxílio integral. Isso é particularmente relevante quando se trata do pagamento proporcional a discentes desligados e bolsistas ingressantes por chamada de lista de espera.

No âmbito administrativo e financeiro, o registro de frequência dos bolsistas, essencial para a efetividade do programa, abrange o período do dia 16 ao dia 15 do mês subsequente. Excepcionalmente, para os pagamentos de fevereiro e novembro, a frequência do bolsista é avaliada de 01/03/2023 a 15/03/2023 e de 16/11/2023 a 30/11/2023, respectivamente, garantindo o pagamento integral do auxílio devido ao discente. No Campus Campo Largo, foram deferidos 144 estudantes para o auxílio.

Já o Edital nº 23, de 01 de março de 2023, tornou público o processo de inscrição para a concessão de auxílios a discentes no âmbito do PACE 2023 - II Edição e estabeleceu a oferta de até 2.100 auxílios referentes ao exercício de 2023, buscando proporcionar suporte financeiro aos discentes. Este programa tem como objetivo atender mensalmente até 300 estudantes.

A distribuição dos auxílios por campus seguiu uma abordagem proporcional ao número de discentes cadastrados no Portal INFO/PROPLAN/IFPR, ano-base

2022. Além disso, considerou-se o percentual de discentes enquadrados no perfil socioeconômico relevante para as análises do edital.

O montante financeiro destinado a esse programa foi de até R\$ 722.400,00, proveniente da Ação 2994 - Assistência ao Educando da Rede Profissional e Tecnológica. O valor do auxílio, fixado em R\$ 344,00 mensais, poderia ser ajustado conforme a disponibilidade orçamentária, sem comprometer a gestão financeira.

O pagamento do auxílio, devido ao discente, é previsto ser creditado mensalmente em sua conta corrente, seguindo a autorização do ordenador de despesas da unidade. Em situações de entrada ou saída de bolsistas, o pagamento será proporcional ao tempo de participação, assegurando equidade tanto ao discente desligado quanto ao ingressante.

Nos casos de desligamento por transferência externa, trancamento de matrícula, desistência ou falecimento, não haverá direito ao pagamento proporcional. O cálculo do pagamento proporcional baseia-se em 30 dias corridos, excluindo o dia 31, considerando o valor total do auxílio recebido pelo discente.

A gestão financeira é pautada pela necessidade de manter a soma dos pagamentos proporcionais igual ou inferior ao valor do auxílio integral, preservando o saldo orçamentário inicialmente alocado. O registro de frequência dos bolsistas será apurado entre o dia 16 e o dia 15 do mês subsequente, salvo exceções para os meses de maio e novembro. Estas exceções contemplam a aferição da frequência correspondente ao interstício de 02/05/2023 a 15/05/2023 e de 16/11/2023 a 30/11/2023, respectivamente, garantindo o valor integral do auxílio total devido ao discente. A vigência é de 02 de maio a 30 de novembro de 2023, totalizando prazo de 07 meses. No Campus Campo Largo, ficaram disponíveis 20 auxílios, com um valor estimado mensal de R\$ 6.880,00, totalizando um montante anual estimado de R\$ 48.160,00.

Em maio de 2023, houve a decisão de ampliar o número de auxílios no Programa de Assistência Complementar ao Estudante 2023 II Edição. A medida previa um acréscimo de 168 auxílios mensais e 1008 anuais, a partir de junho de 2023, visando atender às demandas crescentes e promover a igualdade de oportunidades no ambiente acadêmico. O aporte financeiro destinado a essa ampliação foi no valor de R\$ 346.752,00, proveniente da Ação 2994 - Assistência ao Educando da Rede Profissional e Tecnológica. O Campus Campo Largo recebeu um incremento de 7 auxílios mensais, totalizando R\$ 2.408,00 mensais e R\$ 14.448,00 anuais. Essa

alocação específica de recursos reflete a necessidade de personalizar o suporte de acordo com as demandas de cada campus, fortalecendo a missão do programa em promover a inclusão e a igualdade dentro da instituição de ensino.

As ampliações adicionais de auxílios não foram objeto de análise desse estudo, pois a abordagem documental concentrou-se exclusivamente no primeiro semestre de 2023.

Os editais do PROCCORP têm por objetivo realizar a inscrição e seleção de discentes que possuam um Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica válido, por ocasião das análises socioeconômicas, para atuarem como bolsistas em projetos do Programa Cultura Corporal durante o ano letivo. Conforme as diretrizes estabelecidas, os projetos podem apresentar diferentes cargas horárias semanais, podendo ser 02 horas, com uma bolsa no valor de R\$ 200,00, ou 04 horas, com uma bolsa de R\$ 400,00. A acumulação de bolsas institucionais, como Monitoria, PBIS, PIBIC, PIIC, Extensão, PROEJA, PIBID, ou outras, de forma simultânea, é proibida. Ao término do ano letivo é emitida uma certificação ao bolsista.

Para se manter no PROCCORP, os bolsistas devem garantir uma frequência mínima de 75% nas atividades do projeto em que estão envolvidos, bem como na carga horária total do período letivo, conforme aplicável para cursos técnicos de nível médio ou de graduação. Em situações em que a frequência fique entre 51% e 74%, poderá ser concedida uma bolsa com  $\frac{3}{4}$  do valor total, mediante parecer do campus, em uma única ocasião.

A frequência igual ou inferior a 50% nas atividades do projeto ou no período letivo resultará na suspensão completa do pagamento da bolsa. Caso a frequência nas atividades do projeto ou no período letivo seja inferior a 75% por dois meses consecutivos ou alternados, o bolsista será automaticamente desligado do programa. No ano de 2023 foram atendidos 4 estudantes do Campus Campo Largo.

Já o Programa Monitoria, divide-se em duas etapas, inicia com a publicação da abertura do Processo de Indicação de Componentes Curriculares, esse documento estabelece diretrizes para a indicação de componentes curriculares. Os critérios para indicação incluem a análise do Plano de Atividades, a incidência de dificuldades de aprendizagem, a presença de docentes efetivos, a procura dos estudantes para atuar como monitores, e critérios locais definidos pela gestão do campus.

A segunda etapa é o processo de inscrição e seleção de estudantes para se tornarem monitores, que envolve a avaliação do Índice de Vulnerabilidade

Socioeconômica válido e da aptidão para o componente curricular em questão. Os candidatos devem ter disponibilidade de 4 horas semanais para atuar como monitores e devem ter sido aprovados no componente curricular ao qual concorrem. Além disso, é necessário não ter recebido nenhum conceito C em seu histórico no componente curricular em questão. O valor da bolsa é de R\$ 400,00.

Para manter a participação no programa, os bolsistas devem alcançar uma frequência mínima de 75% nas atividades de monitoria e na carga horária total do período letivo, observando o mês de competência para pagamento. Em casos de frequência de 51% a 74%, pode ser autorizado o pagamento de  $\frac{3}{4}$  do valor da bolsa na primeira ocorrência. Frequência igual ou inferior a 50% resulta na suspensão integral do pagamento. Em segunda ocorrência de frequência inferior a 75%, ocorre o desligamento automático do programa. A acumulação de bolsas institucionais, como Monitoria, PBIS, PIBIC, PIIC, Extensão, PROEJA, PIBID, ou outras, de forma simultânea, é proibida. Ao final do programa, recebem uma certificação com uma carga horária máxima de 128 horas anuais, emitida pelo campus. No ano de 2023 foram atendidos 4 estudantes do Campus Campo Largo.

Para o Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social, primeiramente é divulgado um edital que estabelece diretrizes para o processo de inscrição e seleção de projetos educacionais desenvolvido por servidores efetivos. Os projetos educacionais devem focar na inclusão, permanência e sucesso acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, alinhados com os princípios da educação integral. Eles devem também respeitar o Projeto Político Pedagógico do campus e não podem exceder uma carga horária de 04 horas semanais. Os projetos não têm financiamento financeiro e não oferecem bolsas aos coordenadores.

A segunda fase é um edital para inscrição e seleção de estudantes que possuam um Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica válido e disponibilidade de 04 horas semanais para participar das atividades do projeto escolhido. O valor da bolsa é de R\$ 400,00 e a frequência mínima exigida para a permanência no programa é de 75%. Frequências de 51% a 74% podem ser autorizadas com uma redução no valor da bolsa. Frequências iguais ou inferiores a 50% acarretam a suspensão total do pagamento. A frequência inferior a 75% por 02 meses consecutivos ou alternados leva ao desligamento automático. A certificação do bolsista é emitida pelo campus, com

carga horária máxima de 128 horas por ano. No ano de 2023 foram atendidos 4 estudantes do Campus Campo Largo.

Desse modo, entende-se que a Política de Assistência Estudantil desempenha um papel fundamental no cenário educacional, assegurando que estudantes, em especial àqueles em condições socioeconômicas desfavoráveis, tenham o acesso garantido a recursos e suporte essenciais para alcançar o sucesso em suas trajetórias acadêmicas.

### 5.3 SÍNTESE DA SEÇÃO

A EJA-EPT (PROEJA) no Instituto Federal do Paraná, Campus Campo Largo, foi concebida em 2014, com uma trajetória marcada por desafios iniciais na formação de turmas. Diante da falta de demanda para o curso originalmente proposto em Cerâmica, a instituição ajustou sua oferta, baseando-se em pesquisas e análises locais, resultando na criação do curso em Administração em 2017.

A estabilidade na disponibilidade de vagas nos últimos cinco anos é um indicativo positivo, demonstrando a continuidade do compromisso da instituição em oferecer oportunidades educacionais. No entanto, essa estabilidade é acompanhada por flutuações no preenchimento dessas vagas, que podem ter sido influenciadas por diversos fatores, incluindo os impactos da pandemia de COVID-19. Além disso, a taxa de conclusão dos cursos apresenta desafios significativos, apontando para a necessidade constante de adaptações e melhorias para garantir a eficácia na resposta às demandas da comunidade local.

Com o intuito de assegurar a permanência dos estudantes da EJA-EPT (PROEJA), no ano de 2019, o Instituto Federal do Paraná implementou medidas específicas com essa finalidade. O auxílio, denominado PACE PROEJA, contemplava despesas com alimentação, transporte e material didático. O processo de seleção priorizava estudantes com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sendo avaliados por assistentes sociais.

Salienta-se que o Edital para o PACE PROEJA em 2019, ao proibir a acumulação da bolsa PACE PROEJA com outros programas como PACE, PBIS, MONITORIA, PEA, PIBIC, PIIC, Extensão e PIBID, adotou uma abordagem restritiva e entende-se que uma perspectiva mais flexível poderia ser adotada, permitindo que os alunos acumulassem bolsas de acordo com suas necessidades e metas



específicas. Essa flexibilidade não apenas reconheceria a diversidade de situações financeiras e acadêmicas dos estudantes, mas também ofereceria oportunidades mais amplas, incentivando a participação efetiva e a emancipação dos beneficiários.

Em 2020, as ações foram adaptadas devido à pandemia de COVID-19, com a suspensão de atividades presenciais e a implementação de medidas emergenciais. A assistência estudantil buscou atender as demandas dos estudantes diante das dificuldades impostas pelo contexto.

O ano de 2021 trouxe novos editais, como o PRASE, concedendo auxílio a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. O segundo semestre de 2021 viu o lançamento de editais do PACE para veteranos e ingressantes, visando apoiar os estudantes nos desafios da continuidade dos estudos.

Em 2022, o IFPR publicou três edições para o PACE, estendendo-se ao longo do ano, contudo, não houve mais o edital específico para os estudantes da EJA-EPT (PROEJA) e a análise dos editais de 2023 revela a continuidade do PACE, no qual os estudantes da EJA-EPT (PROEJA) concorrem no edital junto aos demais estudantes.

A decisão de atender os alunos da EJA-EPT (PROEJA) apenas em 2019 com um edital específico e, posteriormente, não oferecer mais oportunidades levanta críticas significativas. O cenário educacional entre 2005 e 2007 testemunhou uma convergência de esforços para proporcionar acesso público, gratuito e de qualidade à EJA-EPT- (PROEJA). A implementação de mecanismos de permanência, como bolsas de estudos, alimentação e material didático, foi considerada fundamental para apoiar os estudantes, conforme indicado pelo Projeto de Inserção Contributiva em 2007, que destacou a falta de transporte e alimentação adequados como principais motivos para a não permanência dos estudantes no curso. A avaliação realizada no mesmo ano evidenciou que o repasse financeiro desempenhou um papel significativo na promoção da permanência dos estudantes no programa.

Contudo, evidencia-se a mudança na abordagem do Instituto Federal do Paraná, que, nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023, deixou de lançar editais específicos para os estudantes da EJA-EPT (PROEJA), apontando uma descontinuidade que suscita questionamentos relevantes quanto à equidade de acesso para esses estudantes trabalhadores que estão retornando à escola. Essa medida pode impactar diretamente na permanência deles nos cursos, destacando a importância de políticas consistentes para garantir igualdade de oportunidades.

Diante desse cenário, torna-se relevante realizar uma análise para aprofundar o entendimento sobre o impacto das políticas institucionais na experiência dos estudantes, concentrando-se especialmente na questão da permanência e na eficácia da assistência estudantil. Entende-se que essa análise é essencial para identificar de forma mais precisa as percepções dos estudantes quanto aos desafios enfrentados, bem como para ouvir as sugestões de melhoria nas políticas e práticas da instituição.

Assim, na próxima seção, o objetivo reside na apresentação dos resultados da pesquisa, abrangendo tanto os aspectos quantitativos, obtidos por meio da análise de documentos e dados, quanto os aspectos qualitativos, provenientes das entrevistas realizadas com os estudantes. A ênfase será nas percepções dos estudantes em relação às ações da assistência estudantil, as quais poderão fornecer informações valiosas para orientar futuras intervenções e aprimoramentos. O objetivo é promover uma experiência educacional mais inclusiva e bem-sucedida para todos os estudantes envolvidos, alinhada às necessidades e realidades específicas identificadas por meio da pesquisa.

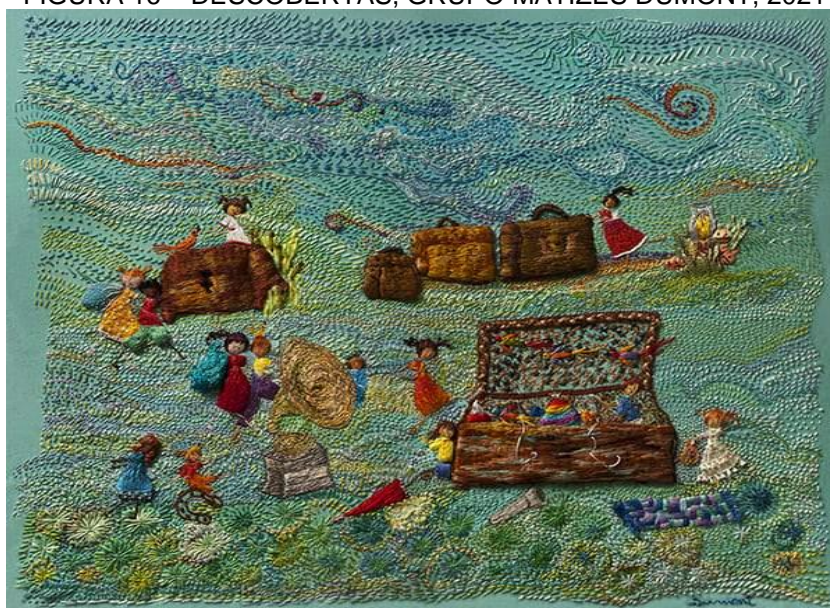
## 6 COMPREENDENDO AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUA INFLUÊNCIA NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (Freire, 2011, p. 99)

O objetivo dessa seção é atender ao objetivo específico de perquirir a implantação da Política de Assistência Estudantil com estudantes do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio - EJA-EPT (PROEJA) e entender suas ações na permanência, alinhando-se à concepção de construir um ambiente educacional democrático e solidário.

Para concretizar esse paradigma, torna-se essencial adotar uma abordagem que enfatize a escuta atenta e crítica, alinhada à proposta de Freire. Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da habilidade de ouvir. Essa prática visa aprimorar a capacidade de estabelecer diálogos efetivos com os interlocutores, considerando que por meio desse processo emergem descobertas, conforme ilustrado na Figura 16.

FIGURA 16 – DESCOBERTAS, GRUPO MATIZES DUMONT, 2021



Fonte: Grupo Matizes Dumont, 2021, disponível em:  
<<https://www.matizesdumont.com/collections/gravuras-certificadas/products/gravura-fine-art-descobertas>. >

Somente através da escuta paciente e reflexiva, podemos estabelecer uma comunicação eficaz e genuína com os estudantes, mesmo que, em algumas circunstâncias, seja necessário transmitir informações ou orientações. A base para uma educação inclusiva e participativa está na capacidade de ouvir, dialogar e fazer descobertas em conjunto.

Nesse contexto, nesta seção, são examinados tanto os resultados de natureza quantitativa, obtidos através da análise documental, quanto os resultados qualitativos, oriundos das entrevistas conduzidas com os discentes. Ressalta-se, em particular, as percepções dos estudantes concernentes à assistência estudantil.

## 6.1 A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EJA-EPT (PROEJA) NO IFPR - CAMPUS CAMPO LARGO: UM PANORAMA DE 2019 A 2022

Primeiramente, ressalta-se que para iniciar esta análise, empregou-se dados provenientes dos editais da assistência estudantil, bem como registros do *Projeto Ensino, Pesquisa e Extensão em Números: A informação como aliada na qualidade da educação*, que de acordo com o IFPR (2023) tem o objetivo de coletar e analisar dados educacionais do Campus Campo Largo para compreender a situação educacional e propor melhorias na gestão dessas informações, a fim de envolver toda a comunidade acadêmica na avaliação da eficiência dos cursos oferecidos, apesar das dificuldades de integração dos sistemas de informação. Destaca-se que a maior parte das informações é obtida manualmente de documentos institucionais, pois os sistemas de informação não são integrados, e o sistema acadêmico atual não gera esses relatórios, o que representa uma das principais dificuldades enfrentadas.

O primeiro mapeamento abrangeu o período de implantação até a consolidação do Campus (2010-2018), chamado de *EPEN 1ª Edição 2018\_Ano Base 2010 a 2017*. Os dados foram coletados e sistematizados inicialmente do Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica e, em seguida, utilizando a Plataforma Nilo Peçanha e outros sistemas e documentos institucionais. O segundo mapeamento foi chamado de *EPEN 2ª Edição 2019\_Ano base 2018*.

Como a primeira turma da EJA-EPT (PROEJA) ingressou em 2019, utiliza-se para essa pesquisa os dados do terceiro mapeamento, 3ª Edição 2020, Ano base 2019; do quarto mapeamento, 4ª Edição 2021, Ano base 2020 e do quinto mapeamento, 5ª Edição 2023, Ano base 2021. Para o ano base de 2022 o *Projeto*

*Ensino, Pesquisa e Extensão em Números* não recebeu atualização concernente aos dados relativos à assistência estudantil.

Destaca-se, de acordo com o IFPR (2023), a principal fonte de dados estatísticos é a Plataforma Nilo Peçanha, que é um ambiente virtual que reúne informações sobre as unidades da rede federal, destacando cursos, corpo docente, discente, técnico-administrativo e dados financeiros. Essas informações são utilizadas para calcular indicadores de gestão monitorados pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. A PNP recebe dados da Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas, que inicialmente são coletados dos sistemas do governo federal. A SETEC ajusta o cronograma de divulgação desses dados na plataforma oficial. Para garantir a qualidade das informações, são aplicadas regras de consistência que identificam eventuais inconsistências nos dados coletados. Caso sejam encontradas, as instituições da rede têm a oportunidade de corrigi-las ou justificá-las. Informações inconsistentes não justificadas e validadas pela REVALIDE são descartadas e não podem ser usadas para fins estatísticos. A coleta, validação e divulgação de dados seguem um calendário anual. A REVALIDE é composta por diversos membros, incluindo responsáveis pelo registro acadêmico, diretores de unidades de ensino, pesquisadores institucionais, dirigentes das instituições e a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal da SETEC.

Além disso, destaca-se que devido à natureza anual dos editais de assistência estudantil, os estudantes devem efetuar inscrições a cada nova edição. A assistência estudantil não concede benefícios de forma automática durante toda a duração do curso. Pelo contrário, os alunos são atendidos de acordo com critérios e prazos estabelecidos em cada edital, como mencionado anteriormente.

Nesse contexto, foram levantadas informações sobre o ano de 2019, quando havia um total de 35 estudantes matriculados na primeira turma de 2019, do Curso EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo. Dentre esses, 25 eram atendidos pela assistência estudantil, 24 pelo PACE PROEJA e 1 pelo PACE, resultando em uma taxa de atendimento de 71,43%, enquanto os outros 11 não se inscreveram para receber esse benefício.

No ano de 2020, em relação ao PACE, foram atendidos 12 estudantes, sendo 9 da turma de 2019 e 3 da turma de 2020. Assim como foram atendidos 12 estudantes com o Auxílio a Situações Emergenciais a Estudantes em Vulnerabilidade em 2020.

Com a interrupção das atividades em 2020, o PACE foi substituído pelo PRASE e atendeu no ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, o total de 15 estudantes da EJA-EPT (PROEJA). Em relação à turma de 2019, do total de 26 estudantes em sala de aula, 12 foram beneficiados pela assistência estudantil, representando uma taxa de atendimento de 46,15%, enquanto os outros 14 não foram contemplados com esse auxílio. Já na turma de 2020, do total de 38 estudantes ingressantes, apenas 3 receberam o suporte da assistência estudantil, o que equivale a uma taxa de atendimento de aproximadamente 7,89%, enquanto os outros 35 estudantes não foram contemplados com a assistência estudantil.

No segundo semestre de 2021, em relação ao PACE, foram atendidos 11 estudantes da EJA-EPT (PROEJA), entre veteranos e calouros. Da turma de 2019, que contava com um total de 25 estudantes, 2 foram beneficiados pela assistência estudantil, resultando em uma taxa de atendimento de 8%, enquanto os outros 23 estudantes não receberam esse apoio. No que diz respeito à turma de 2020, no referido período, havia 36 estudantes, dos quais 5 foram atendidos pela assistência estudantil, representando uma taxa de atendimento de aproximadamente 13,89%, enquanto os demais 31 estudantes não foram contemplados com esse suporte. Na turma de 2021, houve 20 ingressantes, dos quais 4 foram beneficiados pela assistência estudantil, com uma taxa de atendimento de 20%, enquanto os demais 16 estudantes não foram atendidos.

Não foi possível obter informações específicas referentes ao número de estudantes da EJA-EPT (PROEJA) atendidos pelo PACE para o ano de 2022.

No primeiro semestre de 2023, de acordo com informações do campus para o levantamento das entrevistas, em relação à turma de 2019, havia um total de 3 estudantes em sala de aula, nenhum deles sendo atendido pela assistência estudantil, resultando em uma taxa de atendimento de 0%. Em relação à turma de 2020, dos 6 estudantes, apenas 1 é beneficiado pela assistência estudantil, com uma taxa de atendimento de aproximadamente 16,67%. Na turma de 2021, no primeiro semestre de 2023, havia 4 estudantes em sala de aula, dos quais 2 são atendidos pela assistência estudantil, correspondendo a uma taxa de atendimento de 50%. Quanto à turma de 2022, composta por 1 estudante que não recebeu atendimento da assistência estudantil, resultando em uma taxa de atendimento de 0%. Finalmente, em relação à turma de 2023, dos 15 ingressantes, 14 estacam em sala de aula e 1 é

atendido pela assistência estudantil, correspondendo a uma taxa de atendimento de cerca de 7,14%.

A análise dos dados revela não apenas uma variação nas taxas de atendimento da assistência estudantil ao longo do tempo, mas também uma considerável variabilidade quando analisada de acordo com as distintas turmas. Algumas turmas apresentam taxas de atendimento mais elevadas, enquanto outras exibem taxas consideravelmente inferiores. Essa variabilidade pode ser parcialmente atribuída à influência dos pares, destacando a tendência dos estudantes a seguir ações ou decisões do grupo e coletivas em suas turmas.

Os resultados sublinham a necessidade de avaliar a eficácia do atendimento aos estudantes da EJA-EPT (PROEJA) para garantir que aqueles que realmente necessitam desse apoio sejam devidamente assistidos. A variação nas taxas de atendimento entre as turmas sugere a importância de uma abordagem mais equitativa e personalizada na implementação de políticas, considerando as necessidades específicas de cada grupo de estudantes. Isso pode envolver a identificação e abordagem de possíveis barreiras à adesão, bem como ajustes contínuos nas políticas para atender às demandas em constante evolução dos estudantes.

## 6.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS ESTUDANTES

O entendimento da compreensão de mundo do estudante é fundamental para uma abordagem eficaz. A entrevista semiestruturada, como destacada por Fraser e Gondim (2004) e Triviños (1987), desempenha um papel importante nesse processo, pois permite uma interação social que valoriza a expressão verbal e simbólica, possibilitando aos atores sociais construir e dar sentido à realidade que os cerca.

A importância da entrevista semiestruturada reside no fato de que ela não se limita a uma única demanda ou tópico específico, mas busca compreender a totalidade da percepção do estudante em relação aos fenômenos sociais. Ela vai além da descrição desses fenômenos e possibilita a explicação e compreensão de sua totalidade. Isso significa que, por meio dessa abordagem, pode-se não apenas identificar o que os alunos pensam, mas também o porquê eles pensam dessa forma e como suas experiências e perspectivas moldam sua visão de mundo.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada emerge como uma ferramenta que permite obter as percepções dos alunos, suas experiências, suas necessidades e suas visões de mundo. Isso, por sua vez, pode informar o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e personalizadas, contribuindo para uma educação mais relevante e significativa. Portanto, entende-se fundamental considerar a aplicação da entrevista semiestruturada como parte integrante da abordagem educacional, visando uma compreensão mais profunda.

Assim, para a análise dos dados recorre-se ao método do materialismo histórico-dialético, abrangendo a compreensão do todo nos eixos trabalho e educação; EJA-EPT (PROEJA) e a dualidade histórica; PNAES e permanência e a luta de classes, representando a totalidade, Kosik (1976, p. 41-42) considera que:

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo e dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático dos fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade, e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

No âmbito deste contexto, realiza-se uma análise das percepções dos estudantes da EJA-EPT (PROEJA) em relação à Política de Assistência Estudantil e seu efeito na permanência de sua participação no curso. O estudo tem como lócus o Instituto Federal do Paraná, Campus Campo Largo, com foco no curso EJA-EPT (PROEJA) - Ensino Médio Integrado em Administração, que oferece formação no eixo profissional de Gestão e Negócios.

Os sujeitos da presente pesquisa consistem nos estudantes matriculados no Curso EJA-EPT (PROEJA) do IFPR–Campo Largo, que foram beneficiados com programas como PACE, PBIS, PROCCORP ou Monitoria ao longo do primeiro semestre de 2023. A escolha de focar exclusivamente esse período em detrimento do segundo semestre justifica-se pela realização da coleta de dados em setembro de 2023. Optou-se, portanto, por não incorporar os estudantes beneficiados no segundo semestre, pois o breve intervalo de três meses (julho, agosto e setembro) não permitiria uma contribuição substancial aos propósitos da pesquisa.

A delimitação da análise ao primeiro semestre de 2023, em contraponto aos anos precedentes, fundamenta-se no critério de concessão anual dos benefícios de



assistência estudantil. Essa abordagem específica possibilita uma análise mais coesa, uma vez que os benefícios são atribuídos anualmente, conferindo aos estudantes acesso a esses recursos ao longo de um ciclo acadêmico.

Essa escolha temporal não apenas proporciona uma visão mais abrangente das percepções das ações de permanência, mas também evita a complexidade que poderia emergir ao abordar os estudantes beneficiados nos anos de 2019 a 2023. Diversas contingências, como disparidades na concessão de benefícios em anos específicos, a presença de egressos, variações na participação de estudantes em diferentes anos e casos nos quais alunos receberam benefícios, mas não permaneceram no programa de assistência estudantil, seriam potencialmente introduzidas, desviando o foco principal da pesquisa, que relaciona-se à avaliação das percepções dos estudantes em relação às ações de permanência proporcionadas pela Política de Assistência Estudantil.

Portanto, a decisão de se concentrar no primeiro semestre de 2023 encontra respaldo também na composição do universo amostral, que inclui alunos das turmas de 2020, 2021 e 2023. Não houve inscrição de estudantes das turmas de 2019 e 2022. Essa escolha temporal propicia uma análise mais homogênea e específica, evitando a heterogeneidade que poderia surgir ao considerar um período mais amplo.

Em síntese, entende-se como estratégica a seleção do primeiro semestre de 2023 para proporcionar uma visão mais nítida e contextualizada das percepções dos estudantes acerca das ações de permanência oferecidas pela Política de Assistência Estudantil, considerando a regularidade anual na concessão de benefícios.

Nesse contexto, avaliou-se a continuidade dos estudantes no programa ao longo do ano em que receberam os benefícios (2023), investigando se eles mantiveram uma participação ativa em sala de aula. Importante destacar que, durante esse período, todos os estudantes beneficiados no primeiro semestre de 2023 evidenciaram uma continuidade significativa em sua participação nas atividades educacionais.

Dentro desses parâmetros, identificou-se um total de 4 estudantes que foram contemplados pela assistência estudantil durante o primeiro semestre de 2023 nas turmas da EJA-EPT (PROEJA). Todos os estudantes identificados foram entrevistados como parte desta pesquisa. Para manter a confidencialidade, atribui-se nomes fictícios aos participantes, sendo eles: Aprendiz de Linhas, Costurando Saber, Tecendo Conhecimento e Explorador de Pontos.

Todos os participantes do estudo são indivíduos com idade superior a 18 anos, mantendo uma matrícula ativa no Curso EJA-EPT (PROEJA) do IFPR–Campo Largo. Ademais, os participantes têm a conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio de forma incompleta. A adesão de cada estudante ao programa ocorreu em conformidade com as diretrizes estabelecidas nos editais.

Estes editais, devidamente divulgados, compreendiam requisitos que abrangiam a comprovação de renda per capita de até 1 salário-mínimo e meio. A avaliação e classificação dos candidatos foram conduzidas mediante uma análise socioeconômica detalhada, conforme explicitado de forma abrangente nos respectivos editais. Importa ressaltar que a composição da amostra se apresenta equitativa em termos de gênero, consistindo em dois participantes do sexo masculino e duas participantes do sexo feminino.

A forma de abordagem para participar da entrevista foi o envio de e-mail e mensagem de WhatsApp aos estudantes, entendendo-se ser os meios de comunicação mais eficientes para receber retornos. O convite continha todas as informações dos objetivos da pesquisa, os resultados esperados, riscos e benefícios, assegurando o sigilo de dados, a utilização de nomes fictícios para assegurar o anonimato, a confidencialidade e privacidade, a escolha ambiente acolhedor e privativo, a data e hora mais favorável ao aluno e o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas realizaram-se no mês de agosto de 2023 nas dependências de uma sala privativa na Biblioteca do Instituto Federal do Paraná, Campus Campo Largo, nas quais destacam-se as percepções dos estudantes a seguir.

#### 6.2.1 Destaque para as percepções e necessidades dos estudantes

O questionário foi sistematizado com base em 8 categorias principais, as quais abrangem: Fontes de Informação sobre os Auxílios da Assistência Estudantil; Motivos para Inscrição na Assistência Estudantil; Tipo de Auxílio ou Bolsa Recebida; Melhoria nas Condições de Permanência; Contribuição da Bolsa/Auxílio para os Estudos; Compatibilidade das Exigências com Estudantes Trabalhadores; Dificuldades Superadas com a Bolsa/Auxílio e Sugestões para Garantir a Permanência dos Estudantes.

Na categoria Fontes de Informação sobre os Auxílios da Assistência Estudantil, a pergunta realizada foi: Como você ficou sabendo dos auxílios da assistência estudantil? A análise revela uma variedade de canais pelos quais os estudantes obtiveram informações sobre esses auxílios. O estudante Tecendo Conhecimentos destacou que recebeu informações por diversos meios disponíveis, site do campus, divulgação em sala de aula, semana do acolhimento e por outros estudantes. De acordo com o estudante: “Olha, foi bem divulgado! Pelo acolhimento, por passar na sala, entre os estudantes mesmo e no site do campus porque vi que tem alguma coisa lá, então a informação é bem forte”. Os estudantes Aprendiz de Linhas e Costurando Saber, destacaram que receberam a informação apenas por outros estudantes e o estudante Explorador de Pontos, destacou outros meios, que foi através de servidores do IFPR, mas fora da sala de aula, ele destacou que: “Falou-se alguma coisa a respeito em sala, é que na época é muita coisa né, muita informação nova”.

A análise dos dados relacionados às fontes de informação dos estudantes acerca dos auxílios da assistência estudantil revela informações sobre como essas informações são disseminadas e recebidas pelos alunos. Dentre as considerações essenciais, destaca-se a diversidade de fontes como um ponto positivo, indicando uma abordagem multifacetada na divulgação dessas informações.

A existência de uma variedade de fontes é um indicativo positivo, sugerindo que a instituição adote estratégias abrangentes para alcançar os estudantes. A disseminação de informações por meio de canais diversos demonstra uma preocupação em atingir um público amplo, considerando as distintas formas de busca por informações adotadas pelos estudantes.

Além disso, a eficácia da comunicação online emerge como um ponto de destaque. O fato de um estudante citar o site do campus como fonte de informação sugere que a presença digital da instituição pode ser eficiente na transmissão de dados relevantes sobre assistência estudantil. Este aspecto ressalta a importância de investimentos contínuos em plataformas online para garantir que as informações estejam acessíveis e atualizadas.

A influência dos pares, como indicado por três estudantes que receberam informações de outros colegas, destaca a relevância das interações entre estudantes na tomada de decisões. A comunicação entre colegas desempenha um papel

importante na disseminação de informações, mostrando que os estudantes confiam nas experiências compartilhadas pelos seus colegas para orientar suas escolhas.

Outro ponto é o envolvimento dos servidores, como evidenciado pelo relato de um estudante que obteve informações através de servidores. Este destaque ressalta a importância do comprometimento de todos os membros da instituição na divulgação eficiente dos auxílios da assistência estudantil. O engajamento dos servidores não apenas reforça a credibilidade das informações, mas também evidencia a colaboração necessária de todos os setores da instituição para fornecer dados relevantes aos alunos.

As percepções dos estudantes revelam uma apreciação positiva em relação à divulgação dos programas de assistência estudantil durante o primeiro questionamento. No entanto, a falta de familiaridade dos entrevistados com outras ações além do PACE, conforme será abordado adiante, sugere uma limitação na compreensão e valorização da divulgação de todos os auxílios/bolsas. Essa constatação destaca a necessidade premente de adotar estratégias de comunicação mais eficazes para garantir que os estudantes estejam plenamente informados sobre todas as opções disponíveis, incentivando assim uma participação mais abrangente e esclarecida nos programas de assistência estudantil.

Na categoria Motivos para Inscrição na Assistência Estudantil, a pergunta que se fez foi: Quais os motivos que (a) o levaram a se inscrever na assistência estudantil? Os 4 estudantes destacaram a importância do auxílio para o transporte. Essa necessidade se desdobrou em várias formas, demonstrando a variedade de desafios que os alunos enfrentam em relação à locomoção. O estudante Aprendiz de Linhas disse que “Precisava de ajuda com passagens ou combustível para ir até a escola”, o Estudante Explorador de Pontos disse que “Por causa da passagem, pois eu estava trabalhando antes por conta, às vezes tinha que vim direto do trabalho pra cá, aí eu não comia nada né, então também a alimentação e para poder ir pra casa tomar um banho e voltar”. O estudante Tecendo Conhecimento disse que “Ajuda mesmo para os custos diários né! Precisar pegar Uber, comprar material escolar, um lanche às vezes, alguma coisa que complementa. Eu acho muito importante e é uma ótima oportunidade que a gente tem”. O estudante Costurando o Saber disse que “Eu lembro que eu trabalhava ainda, daí pensei que era uma renda a mais, daí na primeira vez eu não consegui, mas a segunda eu consegui”.

Vale a pena destacar que um dos estudantes sublinhou que o auxílio com transporte era essencial devido a dificuldades de locomoção. Isso permitia que ele utilizasse aplicativos de transporte em dias chuvosos ou outras situações em que a locomoção se torna desafiadora.

Desse modo, a análise dos motivos para inscrição na assistência estudantil, destacando a importância do auxílio com transporte, oferece informações sobre as necessidades dos estudantes e a flexibilidade dos programas de assistência. Percebe-se uma diversidade de necessidades entre os estudantes na análise, onde os quatro participantes identificaram o PACE como uma fonte para lidar com desafios relacionados ao transporte. No entanto, cada estudante apresentou circunstâncias e obstáculos específicos em relação à locomoção. Esta diversidade reflete as distintas situações enfrentadas pelos alunos, destacando a necessidade de um programa de assistência estudantil que seja sensível a essas nuances individuais.

A ampliação do alcance do auxílio com transporte vai além das tradicionais passagens de transporte público e ressalta a importância de programas que se adaptam a cenários específicos. Isso ilustra como a assistência estudantil pode inovar, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades, mesmo em contextos não convencionais.

Por conseguinte, a flexibilidade na Política de Assistência Estudantil é fundamental, como evidenciado pela análise. Os programas devem ser capazes de atender a uma variedade de demandas dos estudantes, indo além do suporte tradicional para incluir despesas de transporte, alimentação e abordar problemas de mobilidade. A adaptação é essencial para assegurar que os alunos recebam o suporte necessário, independentemente de suas circunstâncias individuais.

A análise das percepções dos estudantes destaca a importância fundamental de uma abordagem sensível às suas necessidades diversas, sublinhando a necessidade de adaptação da Política de Assistência Estudantil para atender eficazmente a essas demandas variadas. Em resumo, as percepções dos estudantes enfatizam que as ações de permanência são especialmente concentradas no auxílio com transporte e desempenham um papel essencial na superação de desafios específicos relacionados à locomoção. Esse enfoque não apenas contribui para a promoção da igualdade de oportunidades, mas também desempenha um papel fundamental no fomento do sucesso acadêmico e na promoção da permanência dos estudantes no curso. Nesse contexto, a necessidade de uma abordagem

personalizada e de uma comunicação constante entre a instituição e os alunos é essencial para garantir a eficácia e a relevância contínua da Política de Assistência Estudantil, consolidando um ambiente acadêmico mais inclusivo e propício ao sucesso dos estudantes.

Na categoria Tipo de Auxílio ou Bolsa Recebida, a pergunta realizada foi: Qual tipo de auxílio ou Bolsa você recebe? Os 4 estudantes somente se inscreveram para o PACE. Salieta-se que no ano de 2019 os estudantes da EJA-EPT receberam o PACE PROEJA e desse modo não poderiam se inscrever em demais bolsas, nos anos de 2020, 2021 e 2022 também só foram lançados editais para o PACE. Porém no primeiro semestre de 2023 foram lançados editais para o PBIS, PROCCORP e Monitoria e nenhum estudante da EJA-EPT (PROEJA) se inscreveu para esses editais. Ao perguntar-se os motivos: 2 estudantes, Explorador de Pontos e Costurando o Saber disseram que não chegaram a conhecer, saber dessa oportunidade. O estudante Explorador de Pontos destacou que “Não sabia dessas bolsas, mas eu vou ver certinho pro próximo ano eu me inscrever em mais alguma bolsa”. O estudante Aprendiz de Linhas ressaltou que “Só o PACE já era o suficiente para que eu preciso”, o estudante Tecendo Conhecimento disse que “A monitoria não me inscrevi porque eu achei que nas disciplinas que foram ofertadas eu não teria conhecimento suficiente a ajudar. O PBIS eu tentei, mas não consegui em outro ano. O PROCCORP não tive interesse porque tenho pouca mobilidade”.

A análise dos tipos de auxílio ou bolsa recebidos pelos estudantes e das razões para suas escolhas revela algumas informações significativas, pois a concentração de todos os 4 estudantes no PACE revela um panorama interessante, trazendo à tona questões relevantes relacionadas à divulgação de oportunidades e à adaptabilidade dos programas de assistência. Nesse contexto, pode-se destacar que a falta de conhecimento sobre outras oportunidades, como indicado por dois estudantes que não se inscreveram em programas como PBIS, PROCCORP e Monitoria, destaca uma lacuna significativa na divulgação dessas alternativas. A inexistência de informações sobre esses programas sugere a necessidade premente de aprimorar os esforços de comunicação para garantir que todos os estudantes tenham acesso às variadas oportunidades oferecidas pela instituição.

A consideração de requisitos específicos por parte de um estudante, relacionados a desafios de mobilidade e componentes curriculares, ressalta a importância de compreender as barreiras individuais que os estudantes podem

enfrentar ao buscar determinadas oportunidades. Isso destaca a necessidade de uma divulgação detalhada sobre os requisitos e benefícios de cada programa, possibilitando que os estudantes façam escolhas informadas e alinhadas com suas circunstâncias específicas.

A limitação de oportunidades anteriores, mencionada pelos estudantes ao explicar que o PACE era a única opção nos anos anteriores, sugere uma falta de variedade nas oportunidades de auxílio ao longo do tempo. A ausência de informações sobre outras bolsas nos anos anteriores evidencia a importância da regularidade nas divulgações anuais, considerando que a comunicação entre colegas desempenha um papel relevante na disseminação eficiente de informações.

Além disso, impacta na apreciação positiva quanto à primeira categoria. Ao se constatar a falta de familiaridade dos entrevistados com outras ações da assistência estudantil, percebe-se que a discussão se limitou ao PACE. Este foco restrito pode sugerir uma lacuna na compreensão e apreciação da divulgação dos programas.

Essas percepções indicam que, apesar da diversificação de oportunidades oferecidas nos editais de 2023, os estudantes da EJA-EPT (PROEJA) mantiveram a preferência pelo PACE devido à familiaridade, abrangência e atendimento de suas necessidades. No entanto, a falta de conhecimento sobre as novas oportunidades evidencia a importância de estratégias mais eficazes de comunicação para garantir que os estudantes estejam cientes de todas as opções disponíveis, promovendo assim uma participação mais ampla e informada nos programas de assistência estudantil.

Na categoria Melhoria nas Condições de Permanência, a pergunta realizada foi: Em que suas condições de permanência melhoraram com o recebimento da bolsa? O estudante Aprendiz de Linhas destacou “Não preciso tirar dinheiro de outras contas para gastar com transporte”, o estudante Explorador de Pontos destacou que “Ajudou com transporte e alimentação, consegui ir para casa tomar um banho depois do trabalho porque posso pagar mais uma passagem de ônibus”. O estudante Tecendo Conhecimento destacou que “Ajudou bastante, eu consegui comprar mais coisas para estudar, livros e xerox. Sempre uso para lanche ou refeição, uso para um Uber, mas me deu essa segurança, assim de um imprevisto tem um dinheirinho a mais”. O estudante Costurando o Saber ressaltou que “Acho que teve melhora, por exemplo, meu salário uso só para pagar as contas, gasolina, a parcela do meu veículo

e com o dinheiro do PACE eu comecei a comprar mais material escolar, assim comprei, tipo aquelas calculadoras que custa 150 reais, sabe aquelas mais caras, agora eu tenho”.

Nesse contexto, percebe-se como a assistência estudantil impacta positivamente a vida dos estudantes. Um estudante destacou a notável melhoria relacionada à não necessidade de utilizar mais sua renda para transporte. Entende-se que esta mudança como significativa, pois não apenas alivia a dependência financeira no transporte, mas também capacita o estudante a alocar recursos financeiros para outras necessidades, contribuindo para uma maior estabilidade econômica.

Outro estudante ressaltou que a assistência estudantil permitiu a aquisição de materiais essenciais para estudo, incluindo a compra de uma calculadora. Este exemplo evidencia que a assistência não se limita a cobrir despesas básicas, mas também possibilita o acesso a recursos educacionais, contribuindo diretamente para a qualidade do aprendizado.

A ênfase de um terceiro estudante na melhoria na qualidade de vida, graças à assistência que permitiu a compra de materiais e realização de cópias e impressões, revela um impacto que vai além das necessidades acadêmicas básicas. Essa observação sugere que a assistência pode influenciar positivamente a vida dos estudantes de maneiras diversas, abrangendo aspectos que vão além das despesas essenciais.

A contribuição da assistência para tornar a permanência na instituição mais confortável, conforme ressaltado por outro estudante, destaca que a assistência não apenas proporciona suporte financeiro, mas também contribui para o bem-estar geral dos estudantes. Essa melhoria no conforto pode ter efeitos positivos não apenas no aspecto financeiro, mas também na motivação, no envolvimento e na permanência dos estudantes.

Analisando essas experiências, pode-se identificar alguns pontos fortes evidentes. A assistência estudantil demonstrou um impacto positivo na vida dos estudantes, proporcionando alívio financeiro no transporte, acesso a materiais de estudo, melhoria na qualidade de vida e aumento do conforto na permanência na instituição. Esses benefícios não só são fundamentais para o sucesso acadêmico e permanência, mas também contribuem para o bem-estar geral dos estudantes.



Além disso, a diversidade nas necessidades dos estudantes, desde custos de transporte até recursos educacionais e comodidades, destaca a importância de oferecer uma ampla variedade de assistência para atender a essas diversas demandas. Essa variedade mostra-se essencial para garantir que a assistência seja verdadeiramente eficaz e inclusiva.

Em conjunto, as percepções dos estudantes evidenciam que as ações oferecidas pela Política de Assistência Estudantil, nesse caso, por meio do PACE, têm impactos tangíveis na vida dos estudantes, melhorando suas condições financeiras, promovendo mobilidade e contribuindo para um ambiente mais propício ao aprendizado, à permanência e ao desenvolvimento acadêmico.

Na categoria Contribuição da Bolsa/Auxílio para os Estudos, a pergunta realizada foi: Em que a bolsa auxílio contribui para os seus conhecimentos e aprofundamentos nos estudos? Possibilitou-lhe fazer pesquisa? O que destaca? O estudante Aprendiz de Linhas destacou que “Contribui em todos os conhecimentos, as vezes compro algum material”, o estudante Explorador de Pontos destacou que “Ajudou em pesquisa, por exemplo, estava sem trabalho e Internet, daí com o PACE eu pagava Internet”, o estudante Tecendo o Conhecimento ressaltou que “Eu consigo ter um pouco mais de tempo aqui, consigo separar um pouco mais de tempo para estudar mesmo aqui na escola, principalmente para mãe de famílias, que são mais afetadas, em várias funções em casa, não que para os homens não seja importante, mas porque elas são mais afetadas né, então seria um carro de apoio, um carro de guia para elas continuarem estudando” e o estudante Costurando o Saber disse que “Seria, assim, me dedicar mais aos materiais escolares, pra comprar né”.

Assim, percebe-se como a assistência estudantil tem um impacto positivo nos estudos dos estudantes. O acesso à Internet e recursos de pesquisa desempenha um papel fundamental na experiência educacional contemporânea. A assistência estudantil emerge como um destaque essencial, facilitando o acesso à Internet e recursos online, elementos para a realização de pesquisas e aprimoramento educacional. Esta faceta da assistência não apenas quebra barreiras tecnológicas, mas também se revela essencial para a permanência e sucesso do estudante.

Outro aspecto relevante é a mobilidade aprimorada pela assistência no transporte, que, conforme observado por alguns estudantes, simplifica o deslocamento para a escola, proporcionando, por conseguinte, mais tempo para

dedicação aos estudos. Este elo entre acesso, mobilidade e permanência ressalta a interconexão de fatores que influenciam positivamente o percurso educacional.

A melhoria da qualidade de estudo é evidente na capacidade que a assistência confere aos estudantes para adquirir materiais de estudo e garantir uma alimentação adequada. Tais recursos são fundamentais não apenas para o aprendizado, mas também para a retenção do estudante na instituição educacional.

Adicionalmente, observa-se a importância da assistência estudantil na promoção da equidade educacional. As observações dos estudantes ressaltam como a assistência atua como um equalizador, reduzindo disparidades no acesso à educação. Em um panorama onde recursos discrepantes afetam a capacidade dos estudantes de comprar materiais, ter acesso à Internet e custear deslocamentos, a assistência estudantil emerge como fundamental para a busca da igualdade educacional.

A análise também ressalta que o impacto da assistência estudantil é multidimensional. Não se limitando à aquisição de materiais, ela abrange vários aspectos da vida estudantil, desde o acesso à tecnologia até a garantia de uma alimentação adequada. Essa abordagem destaca a complexidade das necessidades dos estudantes e ressalta a importância de adaptar os programas de assistência para abordar essas necessidades de maneira abrangente.

Em resumo, as percepções dos estudantes indicam que a Política de Assistência Estudantil, por meio do auxílio, desempenha um papel fundamental no enriquecimento da experiência acadêmica. Além de viabilizar a aquisição de materiais e a participação em pesquisas, a bolsa também contribui para a superação de desafios, permitindo que os estudantes tenham mais tempo dedicado aos estudos, especialmente aqueles que enfrentam demandas adicionais em suas vidas pessoais. Esses relatos enfatizam a importância da continuidade e expansão dessas ações de permanência para apoiar efetivamente os estudantes do EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo em seu percurso educacional.

Na categoria Compatibilidade das Exigências com Estudantes Trabalhadores, a pergunta realizada foi: As exigências para o acesso às bolsas são compatíveis com as condições dos estudantes trabalhadores? Os 4 estudantes responderam que sim.

Essa percepção positiva dos estudantes é encorajadora e sugere que a assistência estudantil está atendendo efetivamente às necessidades de estudantes que enfrentam o desafio de equilibrar seus estudos com o trabalho. A constatação de

que as exigências são consideradas compatíveis ressalta a importância dessas políticas de apoio para garantir que os estudantes trabalhadores tenham acesso aos recursos necessários para o sucesso acadêmico, sem comprometer excessivamente suas responsabilidades profissionais.

No entanto, é relevante destacar que, apesar da afirmativa geral de compatibilidade, os estudantes são beneficiários apenas do PACE, que exige uma frequência mínima de 75%. Quando questionados sobre a participação em projetos que demandam presença semanal, houve uma resposta divergente. O estudante Aprendiz de Linhas expressou a dificuldade, indicando que "Trabalho e não tenho esse tempo livre". Em contrapartida, os outros três estudantes consideraram compatível com suas jornadas de trabalho.

Essa divergência aponta para a necessidade de flexibilidade nas exigências dos diferentes projetos da assistência estudantil, reconhecendo as distintas realidades e disponibilidades de tempo dos estudantes trabalhadores. A constatação de que o PACE é considerado compatível sugere que a flexibilidade nesse programa específico é um ponto positivo, mas ressalta a importância de considerar a diversidade de exigências em outros projetos para garantir que todos os estudantes trabalhadores possam se beneficiar plenamente das oportunidades oferecidas pela assistência estudantil.

Na categoria Dificuldades Superadas com a Bolsa/Auxílio, a pergunta realizada foi: Quais foram as dificuldades que superou ao auferir a bolsa/auxílio? O estudante Aprendiz de Linhas respondeu que "Principalmente com transporte até a escola", o estudante Explorador de Pontos destacou que "Principalmente com o transporte". O estudante Tecendo Conhecimento ressaltou que "Acho que me fez eu me sentir mais à vontade aqui dentro né, uma segurança" e o estudante Costurando o Saber disse que "Pra eu ter mais dinheiro para comprar materiais".

A análise das dificuldades superadas com a bolsa/auxílio revela os benefícios significativos que esses programas oferecem aos estudantes. A redução de barreiras financeiras é um elemento de destaque na busca por uma educação equitativa e acessível. A menção de que a bolsa/auxílio auxiliou os estudantes na superação de desafios financeiros, como custos de transporte e a aquisição de materiais escolares, ressalta o impacto positivo na mitigação das preocupações financeiras. Essa redução de ônus financeiro é fundamental para permitir que os estudantes se concentrem nos

estudos, sem a distração de despesas que poderiam ser impeditivas ou prejudiciais à sua permanência na escola.

Além da esfera financeira, a bolsa/auxílio também demonstra uma influência direta na melhoria da segurança e bem-estar dos estudantes. O relato de um estudante que se sentiu mais à vontade e seguro na escola graças ao auxílio destaca que esse suporte vai além do aspecto monetário. A assistência não apenas aborda as necessidades financeiras, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais acolhedor e inclusivo, promovendo, assim, o bem-estar emocional dos estudantes.

A questão do acesso a recursos educacionais também emerge como um benefício significativo da bolsa/auxílio. A capacidade de adquirir materiais escolares é essencial para o aprendizado, e a assistência desempenha um papel relevante ao garantir que todos os estudantes tenham acesso aos recursos necessários. Essa inclusão tangível contribui para a equidade educacional, eliminando disparidades que poderiam surgir de limitações financeiras individuais.

O auxílio para deslocamento evidencia como a assistência pode aprimorar a mobilidade dos estudantes. A capacidade de chegar à escola com facilidade e eficiência não apenas economiza tempo e esforço, mas também promove uma participação mais ativa na educação. Essa dimensão da bolsa/auxílio destaca sua relevância não apenas no âmbito financeiro, mas também na otimização das condições logísticas para os estudantes.

Em resumo, as percepções dos estudantes revelam que as ações de permanência oferecidas pela Política de Assistência Estudantil têm um impacto positivo e abrangente, superando desafios práticos, promovendo bem-estar emocional e proporcionando recursos adicionais para enriquecer a experiência acadêmica. Esses relatos reforçam a importância contínua dessas políticas de apoio para garantir a equidade e o sucesso dos estudantes do EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo.

Na categoria Sugestões para Garantir a Permanência dos Estudantes, a pergunta realizada foi: O que sugere para que se garanta a permanência de estudantes de maneira a que possam fazer seus estudos e boa formação? O estudante Aprendiz de Linhas disse que “Sugiro um aumento no valor para a permanência dos estudantes”, o estudante Explorador de Pontos destacou que “Não sei o que poderia falar a respeito, porque está pagando direitinho, sempre, sempre cai. Então daí esses

outros programas eu nem conhecia”, o estudante Tecendo Conhecimento ressaltou que “Eu acho que pelo fato dos alunos estarem retornando à sala de aula depois de muito tempo afastado e se houvesse uma possibilidade de uma bolsa um pouco, um pouquinho maior ajudaria, traria mais segurança para os alguns realmente voltarem aos estudos” e o estudante Costurando o Saber disse que “Não vejo muito a melhorar, eu vejo assim, já recebendo, já é um motivo pra vir que estudar, uns falam que o valor é pequeno, mas recebendo tá ótimo já”.

A análise das sugestões dos estudantes para garantir a permanência dos estudantes é essencial para entender como as ações podem ser aprimoradas. A diversidade de opiniões entre os estudantes é um reflexo da riqueza de perspectivas presentes em qualquer comunidade acadêmica. Enquanto alguns alunos podem não apresentar sugestões específicas, outros se destacam ao propor mudanças concretas. Esta disparidade destaca a importância de cultivar um ambiente inclusivo e participativo, no qual todas as vozes sejam ouvidas com atenção. Compreender as necessidades individuais dos estudantes é essencial para promover um ambiente educacional que atenda a uma ampla gama de expectativas e experiências.

A observação de um estudante, por estar satisfeito com o pagamento no prazo e não apresentou sugestões pode indicar que a Política de Assistência Estudantil está atendendo bem ao não atrasar os pagamentos, garantindo a segurança financeira.

A proposta de aumento no valor do PACE resalta a preocupação de alguns estudantes com as limitações financeiras que enfrentam. Isso destaca a importância de avaliar regularmente a adequação dos benefícios financeiros oferecidos, garantindo que estejam alinhados com as demandas econômicas e as realidades individuais dos estudantes. A sensibilidade às necessidades financeiras variadas contribui para a construção de um sistema de auxílio mais inclusivo e eficaz.

Em resumo, as sugestões dos estudantes apontam para a necessidade de considerar não apenas o valor financeiro, mas também a comunicação eficaz sobre os programas disponíveis e a possibilidade de ajustes mais específicos para atender às necessidades únicas dos estudantes que retornam após um longo afastamento. Essas perspectivas oferecem esclarecimentos valiosos para o aprimoramento contínuo da Política de Assistência Estudantil, garantindo que ela continue a atender de maneira eficaz e inclusiva às demandas dos estudantes do EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo.

Além dessas sugestões destaca-se também os comentários do estudante Explorador de Pontos sobre o processo de inscrição “Quando eu comecei a pegar o PACE um servidor que me ajudou fazer a inscrição porque não conseguia fazer sozinho, foi através dele que consegui”, e o comentário do estudante Costurando o Saber que disse que “Tive dificuldade em fazer a primeira vez e perdi o prazo, um amigo que me ajudou na segunda vez que saiu o edital”.

A dificuldade de acesso online representa uma barreira significativa para alguns estudantes, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva no processo de inscrição. A dependência de sistemas online pode excluir aqueles que não têm acesso regular à Internet ou que não estão familiarizados com plataformas digitais, resultando em desigualdades. Esta questão é agravada pela complexidade na anexação de documentos, observada, por exemplo, pelo estudante, que ressalta como essa exigência pode levar à desistência ou à perda de prazos importantes.

Uma sugestão para melhorar essa situação é a simplificação do processo de inscrição. Avaliar a possibilidade de eliminar etapas desnecessárias e tornar a navegação mais intuitiva pode fazer com que o sistema seja mais acessível para todos, independentemente do nível de habilidade digital. Além disso, é fundamental implementar um sistema de feedback do usuário, permitindo que os estudantes forneçam informações sobre suas experiências durante o processo de inscrição. Esse feedback pode identificar áreas específicas que precisam de melhorias contínuas.

A divulgação antecipada do edital também surge como uma medida eficaz para mitigar problemas relacionados a prazos perdidos. Ao planejar uma divulgação antecipada, os estudantes terão tempo suficiente para se preparar, buscar ajuda e compreender plenamente os requisitos do processo de inscrição. Essa antecipação é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas circunstâncias individuais, tenham uma oportunidade justa e igual de participar.

Além disso, a falta de orientação evidenciada pela dependência de amigos ou colegas destaca a necessidade de oferecer suporte mais direcionado aos estudantes. A implementação de sessões de treinamento ou oficinas presenciais ou online pode ser uma abordagem eficaz. Essas sessões podem orientar os estudantes no processo de inscrição, destacar pontos críticos e fornecer assistência prática, reduzindo assim a dependência de fontes externas.

Em resumo, as percepções dos estudantes destacam a importância de superar desafios no processo de inscrição para garantir uma participação mais ampla

na assistência estudantil. A simplificação do processo e a implementação de um sistema de feedback representam estratégias eficazes para tornar as ações de permanência mais acessíveis, inclusivas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes do EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo.

Quanto às demais sugestões, destaca-se as contribuições do estudante Tecendo o Conhecimento, que comentou que:

Seria de grande relevância uma interligação sabe entre as turmas maior, uma movimentação maior, esse ano a coordenação do curso tentou fazer isso, que a gente conversasse mais desde o primeiro dia de aula, e de repente que fosse feito trabalhos né, dependendo da quantidade de alunos até mesmo no PPA<sup>22</sup> sabe, mas uma integração do aluno do segundo com primeiro ano, porque senti que às vezes o aluno se sente sozinho, ele não está sozinho, mas é uma coisa psicológica do momento, de repente trabalhar essa área do sentir, essa ligação ali entre eles, porque depois do segundo ano já tá um pouco mais embalado, já tá se sentindo parte da instituição, aí a turma mesmo ela vai se ajudando, assim o gancho é do começo ao meio.

Além disso, ressaltou-se que:

O PPA não é um trabalho ruim de fazer, ele não é, mas eu vejo que as pessoas, os alunos, têm dificuldade de entender esse trabalho. Dependendo, para o segundo ano, o terceiro ano, seria interessante a monitoria para os que estão entrando, e tentar ver se na linguagem entre estudantes, eles conseguem entender o que que o professor está passando, eles explicam bem, mas é a dificuldade de o aluno entender quando entra, e às vezes um aluno que já está em um ciclo mais avançado já consegue contribuir mais. (TECENDO CONHECIMENTO, 2023)

Com base nas percepções dos estudantes do curso EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo, as sugestões destacam a importância de ações que promovam uma maior integração e apoio mútuo entre os alunos, visando fortalecer o sentimento de pertencimento e colaboração desde o início do curso.

Quando se destaca a *interligação maior entre as turmas* e uma *movimentação maior*, entende-se a importância de promover atividades que incentivem a interação entre os estudantes, buscando criar um ambiente mais acolhedor e integrado e destaca-se a iniciativa da coordenação do curso em promover conversas desde o primeiro dia de aula e a realização de trabalhos podem ser estratégias eficazes para criar essa conexão entre os alunos.

Ao destacar-se a integração entre o segundo ano com o primeiro ano, entende-se que alguns alunos podem se sentir isolados ou sozinhos inicialmente, desse modo a *ligação* entre os alunos, releva aspectos psicológicos desse processo

---

<sup>22</sup> Prática Profissional Articulada

de integração. Essa abordagem pode contribuir para que os alunos se sintam parte da instituição desde o início do curso, criando um ambiente mais acolhedor e propício para o sucesso acadêmico.

Quanto ao PPA, entende-se que não é um trabalho complicado, mas que os estudantes enfrentam dificuldades para entendê-lo, assim implementar tutorias de pares, especialmente para os alunos que estão ingressando pode ser uma estratégia eficaz. Essa abordagem permite que alunos mais experientes compartilhem suas experiências e conhecimentos de uma maneira mais acessível, facilitando a compreensão do PPA pelos novos alunos.

Em síntese, as percepções enfatizam a importância de estratégias que promovam a integração, apoio mútuo e compreensão eficaz das atividades acadêmicas, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e propício ao sucesso dos estudantes do EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo. Essas sugestões ressaltam a relevância não apenas das ações de permanência financeira, mas também das iniciativas que fortalecem o aspecto social e psicológico do percurso acadêmico.

Além disso, promoveu-se uma discussão com os discentes acerca do PACE PROEJA no ano de 2019. Ao indagar sobre a ciência dos estudantes acerca desse benefício na referida temporalidade, três afirmaram estar cientes, enquanto um demonstrou desconhecimento. Ao explorar a possibilidade de o referido auxílio impactar positivamente na adesão de estudantes ao programa, um dos entrevistados não soube fornecer uma resposta conclusiva, ao passo que três manifestaram a convicção de que um benefício específico teria um efeito motivador, facilitando ainda a permanência. O estudante Tecendo Conhecimento afirmou que "Certamente um auxílio específico motivaria os estudantes, tornando a divulgação mais eficaz". O discente Costurando Saber corroborou essa perspectiva ao afirmar que "Sim, certamente teríamos mais alunos inscritos se houvesse um benefício exclusivo para nós". Por fim, o estudante Explorador de Pontos enfatizou que "Um edital direcionado exclusivamente para nós facilitaria a compreensão sobre o auxílio".

Analisando as percepções dos estudantes acerca de um edital específico para a EJA-EPT (PROEJA), entende-se que a implementação de um benefício exclusivo pode ser uma estratégia eficaz para incentivar a participação dos estudantes e promover a permanência e ressalta-se a importância de uma compreensão das necessidades específicas desse grupo. Um edital direcionado pode não apenas atrair



mais participantes, mas também garantir que a assistência estudantil atenda adequadamente às expectativas e interesses dos estudantes envolvidos.

Além disso, a menção de um estímulo significativo para a participação sugere que os estudantes valorizam benefícios tangíveis e específicos. Isso pode incluir oportunidades exclusivas, recursos adicionais ou reconhecimento especial. A implementação desses estímulos pode não apenas aumentar a permanência, mas também fortalecer o engajamento e a satisfação dos estudantes.

Por conseguinte, a análise das percepções destaca a importância de considerar estratégias específicas para incentivar a permanência, como a implementação de benefícios exclusivos. Além disso, a ênfase na clareza nas informações, especialmente por meio de editais direcionados, destaca a necessidade de uma comunicação eficaz para garantir o envolvimento dos estudantes. Essas considerações podem ser fundamentais para o aprimoramento da assistência estudantil.

#### 6.2.2 Teias de Liberdade: Uma Análise das Percepções Estudantis na Assistência Estudantil à Luz de Paulo Freire

A análise das percepções dos estudantes sobre a assistência estudantil no contexto do IFPR Campo Largo proporciona uma visão alinhada aos princípios presentes nas obras de Paulo Freire. O educador brasileiro, em suas obras, ressalta a importância da conscientização, liberdade e participação ativa na educação. Nesse sentido, as experiências relatadas pelos estudantes refletem a aplicação prática desses princípios, destacando como a assistência estudantil atua como um agente transformador ao abordar não apenas as necessidades práticas dos estudantes, mas também ao promover uma educação que busca a emancipação, o diálogo e a equidade. Essa análise oferece uma compreensão abrangente de como as políticas institucionais podem efetivamente integrar os ideais freirianos na prática, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao analisar as fontes de informação utilizadas pelos estudantes para obter informações sobre os auxílios da assistência estudantil no IFPR Campo Largo, destaca-se a diversidade de canais, a eficácia da comunicação online, a influência dos pares e o envolvimento dos servidores. Essa abordagem multifacetada reflete a aplicação prática dos princípios educacionais de Paulo Freire, notadamente a

valorização da diversidade, a democratização do acesso à informação, a aprendizagem como um processo social e coletivo, e o engajamento de todos os membros da instituição na construção do ambiente educacional. Ressalta-se, porém, que embora haja uma apreciação positiva, os estudantes demonstraram uma falta de familiaridade com ações além do PACE. Isso evidencia a necessidade de adotar estratégias de comunicação mais eficazes para garantir que todos os alunos estejam cientes das opções disponíveis, promovendo assim uma participação mais informada nos programas de assistência.

Ao abordar os motivos que levaram estudantes a se inscreverem na assistência estudantil, destaca-se a ênfase na importância do auxílio com o transporte. Essa análise pode ser relacionada às teses de Paulo Freire em relação à educação como prática de liberdade e a necessidade de uma abordagem sensível às demandas individuais dos estudantes. A diversidade de desafios relacionados à locomoção, conforme identificado pelos estudantes, reflete as distintas situações enfrentadas por cada um, corroborando a tese de Freire sobre a singularidade de cada indivíduo no processo educacional. A flexibilidade da assistência estudantil se alinha com Freire, pois a educação precisa considerar as circunstâncias específicas dos educandos. A ampliação do alcance do auxílio com transporte, indo além das passagens tradicionais, ilustra como a assistência estudantil pode inovar para garantir igualdade de oportunidades, convergindo com a tese de Freire sobre a promoção da equidade.

A análise dos tipos de auxílio ou bolsa recebidos por estudantes, com todos concentrados no PACE, revela desafios na divulgação de oportunidades e na adaptabilidade dos programas de assistência estudantil. A falta de conhecimento sobre alternativas como PBIS, PROCCORP e Monitoria destaca a necessidade de aprimorar os esforços de comunicação para democratizar as informações. A consideração de requisitos individuais e a limitação de opções anteriores ressaltam a importância de uma abordagem sensível às circunstâncias dos estudantes, alinhando-se às teses de Paulo Freire sobre personalização educacional e constante evolução. As percepções indicam a necessidade de estratégias mais eficazes de comunicação para garantir que os estudantes estejam cientes de todas as opções disponíveis, promovendo uma participação mais ampla e informada nos programas de assistência estudantil e alinhando-se à visão de Freire de uma educação inclusiva.

As experiências dos estudantes beneficiados pelo PACE, conforme analisadas na categoria Melhoria nas Condições de Permanência, se alinham às teses

de Freire sobre uma educação libertadora. A não necessidade de utilizar a renda para transporte reflete a preocupação freiriana com a democratização do acesso à educação, enquanto a aquisição de materiais essenciais evidencia a abordagem de Freire de uma educação prática e relevante para a vida dos estudantes. A ênfase na melhoria do conforto na permanência na instituição destaca a busca de Freire por um ambiente educacional acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Essas percepções evidenciam a aplicação prática dos princípios freirianos na assistência estudantil, destacando como as ações institucionais podem impactar positivamente a vida dos estudantes, não apenas no aspecto acadêmico, mas também em sua totalidade.

A análise da categoria Contribuição da Bolsa/Auxílio para os Estudos em relação às teses de Paulo Freire destaca como a assistência estudantil, ao facilitar o acesso à Internet e recursos de pesquisa, promove oportunidades igualitárias de aprendizado, tendo a educação como prática de liberdade. A mobilidade no transporte, a autonomia do estudante na gestão do tempo de estudo, e a garantia de recursos educacionais e condições básicas de bem-estar refletem a busca de Freire por uma educação libertadora, que ultrapassa a mera transmissão de conhecimento para promover a participação ativa e a transformação da realidade. A assistência estudantil, ao atuar como equalizador, reduzindo disparidades no acesso à educação, também contribui para a tese de Freire de uma educação que busca a justiça social e a construção de uma sociedade mais equitativa. Em conjunto, esses elementos ressaltam como as ações de assistência estudantil são congruentes com os princípios freirianos, buscando a emancipação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A percepção positiva dos estudantes em relação à compatibilidade das exigências para acessar bolsas com as condições dos estudantes trabalhadores reflete eficácia na abordagem da assistência estudantil em atender às necessidades específicas dos estudantes trabalhadores, conciliando estudos e emprego. Esta observação se alinha com os princípios de Paulo Freire, evidenciando uma abordagem educacional que considera as circunstâncias individuais dos educandos, ressaltando a importância de uma abordagem sensível e adaptável, em consonância com a filosofia freiriana de uma educação centrada no aluno e comprometida com a igualdade de oportunidades.

A análise das dificuldades superadas pelos estudantes com a bolsa/auxílio revela a eficácia desses programas em reduzir barreiras financeiras e promover uma

educação equitativa. A superação de desafios como custos de transporte e aquisição de materiais escolares destaca o impacto positivo na mitigação de preocupações financeiras, alinhando-se aos princípios de equidade educacional defendidos por Paulo Freire. Além disso, a ênfase na melhoria do bem-estar emocional e na criação de um ambiente acolhedor reflete a tese freiriana de uma educação centrada no aluno. A assistência estudantil não apenas aborda necessidades práticas, mas também contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo uma participação ativa e transformadora na construção do conhecimento.

As sugestões dos estudantes para garantir a permanência relacionam-se aos princípios de Paulo Freire, destacando a importância de uma abordagem educacional centrada no aluno e na criação de um ambiente participativo e integrado. A ênfase na interligação entre as turmas e na movimentação maior reflete a visão freiriana de uma educação dialógica, onde a colaboração e a troca de experiências são fundamentais. A proposta de monitorias demonstra uma preocupação com a democratização do conhecimento e a solidariedade entre os estudantes, alinhando-se aos princípios freirianos de educação como prática de liberdade e transformação social. Essas sugestões evidenciam a importância de ir além das questões financeiras, considerando também o aspecto social, psicológico e pedagógico para garantir uma experiência educacional mais inclusiva e eficaz.

No contexto de um edital específico para a EJA-EPT (PROEJA), a percepção dos estudantes por um edital direcionado e benefícios específicos pode ser interpretada à luz do pensamento freiriano, que enfatiza a necessidade de uma educação contextualizada e comprometida com a realidade dos educandos. A percepção de que um benefício específico motivaria os estudantes, facilitando a divulgação e promovendo a permanência, alinha-se à perspectiva de Freire sobre a importância de estímulos concretos para o envolvimento e a participação ativa dos alunos. Assim, a análise dessas percepções à luz dos princípios de Paulo Freire reforça a necessidade de uma abordagem educacional que leve em consideração as demandas específicas dos alunos.

As percepções dos estudantes analisadas em diferentes categorias evidenciam como a assistência estudantil no IFPR Campo Largo está alinhada aos princípios pedagógicos de Paulo Freire. A ênfase na individualidade dos estudantes, a sensibilidade às suas circunstâncias, a busca por equidade e a promoção de uma educação integral são elementos presentes nas experiências compartilhadas. Assim,

a análise não apenas destaca a eficácia da assistência estudantil na superação de desafios práticos, mas também reforça seu papel na construção de um ambiente educacional inclusivo, participativo e alinhado aos ideais de liberdade e transformação propostos por Freire. Essas conclusões ressaltam a importância contínua da assistência estudantil para garantir a equidade e a permanência dos estudantes da EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo, enfatizando que a assistência estudantil não é apenas uma resposta pragmática, mas uma expressão concreta de uma educação comprometida com a emancipação e o desenvolvimento dos indivíduos.

### 6.3 SÍNTESE DA SEÇÃO

O estudo iniciou-se com a análise de dados provenientes dos editais da assistência estudantil e registros do Projeto Ensino, Pesquisa e Extensão em Números do IFPR, visando compreender a situação educacional. As dificuldades de integração dos sistemas de informação foram destacadas como um desafio significativo. O mapeamento abrangeu o período de 2019 a 2023, com ênfase nos dados do terceiro ao quinto mapeamento. A natureza anual dos editais de assistência estudantil foi enfatizada, destacando que os estudantes devem efetuar inscrições a cada nova edição.

As informações sobre o período de 2019 a 2023 revelam variações nas taxas de atendimento da assistência estudantil. A interrupção das atividades em 2020 e a substituição do PACE PROEJA pelo PRASE indicam desafios únicos que podem ter afetado a permanência dos estudantes. A variação nas taxas de atendimento entre as turmas ressalta a importância de uma abordagem equitativa e personalizada na implementação de políticas, considerando as necessidades específicas de cada grupo de estudantes. O estudo sublinha a necessidade de avaliar a eficácia do atendimento aos estudantes da EJA-EPT (PROEJA) e de identificar possíveis barreiras à adesão, sugerindo ajustes contínuos nas políticas para atender às demandas em constante evolução dos estudantes.

A análise das percepções dos estudantes sobre a assistência estudantil no IFPR Campo Largo ressalta a influência dos conceitos de Paulo Freire, evidenciando a importância de uma abordagem participativa e libertadora na educação. Embora as estratégias de comunicação, tanto formais quanto informais, sejam reconhecidas, a

diversidade de experiências proporciona uma compreensão mais abrangente, indicando a importância de buscar melhorias contínuas.

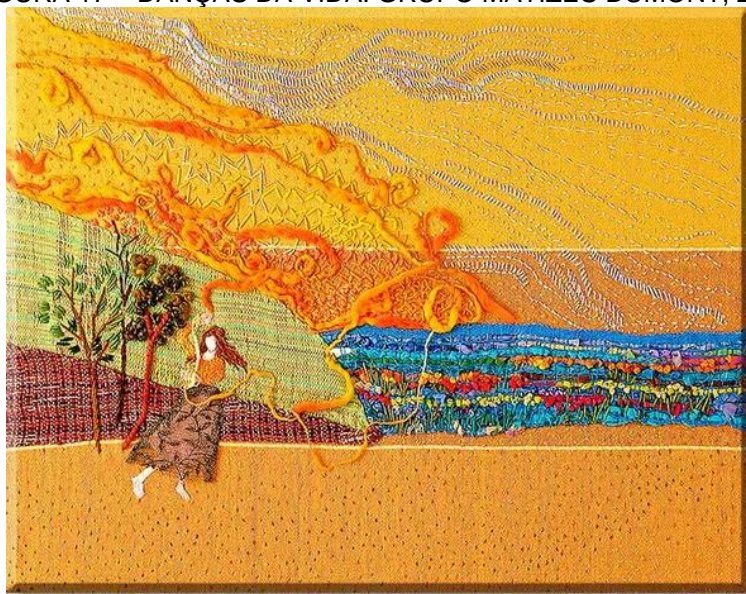
Em geral, as sugestões dos estudantes indicam a necessidade de considerar aspectos além do valor financeiro, promovendo uma comunicação eficaz, ajustes específicos e a simplificação do processo de inscrição para melhor atender às diversas necessidades dos estudantes do EJA-EPT no IFPR Campo Largo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2018, s/p)

A citação em questão propõe uma reflexão sobre o papel essencial da educação na construção e reconstrução contínua da identidade humana, na qual ressalta-se a tese de que o processo educacional não é estático, mas sim dinâmico, permeando a vida de maneira intrínseca. Analogamente, pode-se estabelecer uma relação entre essa concepção da educação e as danças da vida. Nesse contexto, é possível explorar a interconexão entre o aprendizado contínuo e a dança incessante da existência, como apresentado na Figura 17 abaixo.

FIGURA 17 – DANÇAS DA VIDA. GRUPO MATIZES DUMONT, 2022.



Fonte: Grupo Matizes Dumont, 2020, disponível em: <  
<https://www.matizesdumont.com/collections/mulheres/products/colecao-mulheres-quadro-dancas-da-vida>>

O entrelaçamento entre as Danças da Vida e a filosofia de Paulo Freire estabelece uma narrativa que fundamenta a tese de que a educação é um processo contínuo e vitalício. Assim como os movimentos graciosos e fluidos na dança, a jornada educativa desdobra-se em uma coreografia constante de aprendizado, repleta de nuances. A metáfora da dança não apenas adiciona uma dimensão estética, mas também captura a natureza dinâmica e transformadora da educação.

Paulo Freire (2018, s.p.), ao propor que "é aprendendo que se fazem e se refazem", contribui de maneira eloquente para a compreensão da educação como um processo contínuo. Sua abordagem não a configura como um evento isolado, mas como um processo incessante de construção e reconstrução pessoal. Cada experiência, nesse contexto, tece a trama do conhecimento individual, consolidando a ideia de uma educação em constante desenvolvimento.

A importância dos indivíduos se reconhecerem como seres dotados da capacidade de saber ressoa com a filosofia de Freire. Essa autenticidade proposta por ambos os elementos argumentativos enraíza-se na participação ativa do aluno no processo educacional, incentivando a reflexão crítica sobre o próprio saber e mantendo uma consciência aguçada frente às próprias limitações.

A expressão "para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo" (FREIRE, 2018, s.p.) projeta luz sobre a perpetuidade da educação, equiparando-a à vitalidade ininterrupta da dança. A educação, portanto, é delineada como um estado contínuo de existência e evolução, onde o aprendizado e a autoidentificação coevoluem ao longo do tempo, assemelhando-se à constância exigida pela expressão artística.

A convergência desses elementos cria uma narrativa que solidifica a tese de que a educação é, por excelência, a coreografia da existência humana em constante movimento. Cada passo dado, cada conhecimento adquirido e cada momento de autorreflexão contribuem para a formação de indivíduos autênticos e conscientes. Portanto, a educação transcende a mera aquisição de conhecimento, tornando-se uma jornada perene que molda e remolda a própria essência do ser.

Ao explorar os caminhos da educação sob a égide da perspectiva freiriana, surgem reflexões profundas acerca da natureza humana e sua intrínseca ligação com o processo educacional. A condução desta pesquisa desdobrou-se em seções distintas, cada qual alinhada a objetivos específicos. Esta jornada, iniciada com as teses de Paulo Freire, ressalta a importância da análise crítica, do diálogo autêntico e da busca incessante por soluções inéditas e viáveis no contexto educacional.

A esperança ativa, delineada por Freire, tornou-se um fio condutor ao longo da pesquisa. Esta abordagem, centrada na esperança como catalisadora de mudanças, permeou cada análise e diálogo, destacando a relevância desses elementos no contexto educativo. A abordagem educacional libertadora, inspirada nesses princípios, reconhece a centralidade do contexto e das necessidades dos



alunos. Valorizando a autonomia dos estudantes e fomentando a participação ativa de todos os envolvidos, ela se torna uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Uma das ênfases de Paulo Freire é a importância de entender a natureza humana na educação, considerando que a educação não pode ser eficaz se não levar em consideração as características intrínsecas dos seres humanos. Isso implica em uma profunda reflexão sobre quem somos, como aprendemos e como podemos nos tornar agentes de mudança em nossa própria realidade.

Nesse sentido, a segunda seção explorou a relação entre trabalho e educação, que estão intrinsecamente ligadas, uma vez que ambas são atividades essencialmente humanas e sociais. As mudanças no mundo do trabalho, incluindo precarizações e reconfigurações, afetam diretamente a vida dos indivíduos, a sociedade como um todo e a educação, assim promover a educação integral e fomentar a aprendizagem contínua, é fundamental para enfrentar desafios e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Para isso são necessárias políticas públicas que garantam o acesso e permanência dos estudantes, contudo, a concretização dessas políticas enfrenta desafios, especialmente quando se observa a interseção entre o mundo do trabalho e a educação profissional no Brasil. As transformações nesse cenário exigem uma abordagem educacional ancorada no diálogo, contextualização e emancipação para compreender a realidade. Essas habilidades são fundamentais para enfrentar os desafios mais difíceis que se enfrenta como sociedade atualmente.

Nesse contexto, os Institutos Federais se destacam devido à sua importância na promoção da inclusão e na redução de desigualdades. Sua presença regionalizada e sua autonomia permitem adaptações às necessidades locais, promovendo a formação e contribuindo para a inclusão social.

A Política de Assistência Estudantil caminha junto, ao desempenhar a busca pela promoção da justiça social e da redução das desigualdades educacionais. A Política de Apoio Estudantil do IFPR tem em seus princípios a base para uma educação libertadora, crítica e transformadora. Embora haja desafios na sua implementação, os princípios permanecem como pilares para promover a transformação social.

Na terceira seção, a pesquisa mergulhou na análise das políticas da EJA-EPT (PROEJA) e da Assistência Estudantil no IFPR, elucidando desafios, perspectivas de

implementação e a busca pelo equilíbrio entre assistencialismo e emancipação. Ao adentrar na análise específica das políticas implementadas pelo Instituto Federal do Paraná, surgem questionamentos pertinentes. A implementação da EJA-EPT (PROEJA) é um esperar em busca de garantir o acesso à educação básica e à formação profissional para jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade regular, porém destaca-se que enfrenta desafios, mas percebe-se a importância da EJA-EPT (PROEJA) para promover a inclusão social e a formação integral dos estudantes.

É válido destacar que as informações presentes nos documentos e plataformas analisados, tais como a Plataforma Nilo Peçanha, Plano de Desenvolvimento Institucional e na obra *Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR*, apresentam divergências entre si, o que pode dificultar a condução de uma análise mais detalhada. Além disso, é pertinente observar que os dados referentes à EJA-ETP, não estão claramente disponíveis nem no Portal de Informações do IFPR - INFO nem no site oficial da instituição, abrangendo tanto informações sobre matrículas quanto sobre vagas disponíveis.

O redimensionamento da Política de Apoio Estudantil no Instituto Federal do Paraná a partir de 2017, com a diminuição de investimentos em programas como o PBIS, suscita reflexões sobre a natureza da assistência estudantil. A abordagem assistencialista é confrontada com teses de Kuenzer e Pedro Demo, destacando a necessidade de uma política social que promova não apenas a redução de desigualdades, mas também a emancipação dos beneficiários. A busca por uma assistência estudantil emancipatória, alinhada à integração entre ensino, pesquisa e extensão, ressalta a importância de programas como PBIS, PROCCORP e Monitoria. O debate crítico deve focar no equilíbrio entre inclusão e emancipação, assegurando que a assistência promova não apenas a permanência, mas também a autonomia e participação crítica dos estudantes. Reconhece-se que os princípios da Política de Apoio Estudantil desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação emancipadora e inclusiva, em consonância com as teses de Paulo Freire.

A quarta seção concentrou-se na análise específica da EJA-EPT (PROEJA) e da Política de Apoio Estudantil no IFPR – Campus Campo Largo, examinando medidas de assistência estudantil, especialmente aquelas direcionadas aos estudantes trabalhadores. Ao direcionar o olhar para o Campus Campo Largo, percebe-se a trajetória desafiadora do Curso Técnico em Administração Integrado ao

Ensino Médio na modalidade EJA-EPT. A adaptação da oferta em resposta às demandas locais destaca a necessidade constante de ajustes para atender efetivamente à comunidade. As ações específicas, como o PACE PROEJA, demonstram esforços para garantir a permanência dos estudantes.

Contudo, mesmo com o edital específico, destaca-se uma abordagem restritiva do PACE PROEJA 2019, pois há a proibição de acumulação da bolsa com outros programas, assim entende-se necessária uma perspectiva mais flexível, na qual os alunos pudessem acumular bolsas conforme suas necessidades e metas específicas, incentivando a participação efetiva e a emancipação dos beneficiários.

Em síntese, entende-se que a falta de editais específicos para os estudantes da EJA-EPT nos anos subsequentes a 2019 levanta preocupações sobre a equidade de acesso à assistência estudantil. A mudança na abordagem do IFPR questiona a continuidade do compromisso com a inclusão desses estudantes trabalhadores, ressaltando a importância de políticas consistentes para garantir igualdade de oportunidades.

Por fim, a última seção apresentou os resultados das entrevistas com os estudantes. Essa etapa, alinhada ao terceiro objetivo específico, proporcionou uma compreensão mais profunda das percepções dos estudantes em relação às ações de apoio oferecidas pela Política de Assistência Estudantil, atingindo assim o objetivo principal da pesquisa.

A resposta à indagação sobre as percepções dos estudantes do curso EJA-EPT (PROEJA) no IFPR Campo Largo em relação às ações de permanência da Política de Assistência Estudantil evidencia a eficácia dessas medidas. Notadamente, o PACE destaca-se como um elemento fundamental no enriquecimento da experiência acadêmica. Sua contribuição vai além do suporte financeiro, abordando questões práticas, fomentando o bem-estar emocional e proporcionando recursos adicionais para o desenvolvimento acadêmico. Entretanto, as percepções ressaltam desafios na comunicação e conscientização, sublinhando a urgência de estratégias mais eficazes para informar os estudantes sobre as múltiplas oportunidades disponíveis, visando promover uma participação mais ampla nos programas de assistência estudantil.

Adicionalmente, as sugestões dos estudantes enfatizam a necessidade de não apenas considerar o aspecto financeiro, mas também de realizar uma adaptação contínua na Política de Assistência Estudantil para atender às necessidades

singulares dos alunos que retornam após longos períodos de afastamento. Esta perspectiva reforça a compreensão de que a equidade na experiência acadêmica vai além do suporte econômico, exigindo uma abordagem ampla que leve em conta as dimensões sociais e psicológicas.

Ao relacionar as percepções dos estudantes com os princípios de Freire, o estudo evidencia uma convergência de valores que fortalece a compreensão da importância da assistência estudantil na construção de uma experiência acadêmica verdadeiramente libertadora, alinhada à visão transformadora de Freire para a educação. Nesse sentido, a pesquisa busca não apenas compreender as percepções dos estudantes, mas também contextualizá-las dentro de um quadro de princípios pedagógicos que buscam a inclusão, emancipação e transformação social.

Por fim, destaca-se a influência da abordagem freiriana na interpretação do panorama educacional, ressaltando não apenas a importância de discursos teóricos, mas também de políticas educacionais concretas, diálogo constante e um compromisso efetivo com a equidade. O desafio reside em desenvolver políticas que não apenas mitiguem desigualdades, mas também impulsionem a justiça social, a equidade e a formação integral dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

- ACERVO Memória Urbana, ([s.d.]). Disponível em: <https://www.memoriaurbana.com.br/arquitetura-escola/073-escola-de-aprendizes-artifices>. Acesso em 25 de julho de 2023.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Cap. 1, p. 09-23.
- ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2179–2198, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i3.13544. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13544>. Acesso em: 15 out. 2023.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- BAQUERO, R. Educação de Adultos. *In*: STRECK, D. R. *et. al* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 145-146.
- BATISTA, E. L. Educação Profissional no Brasil: Análise do projeto industrial burguês para a formação de trabalhadores nos primórdios do século XX. *In*: BATISTA, E. L.; MULLER, T. M. **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013. Cap. 6, p. 155-180.
- BRAGA, R. **A política do precariado do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BEOZZO, J. O. Medellín: inspiração e raízes. **Servicioskoinonia**, 1998. Disponível em: <https://www.servicioskoinonia.org/relat/202.htm>. Acesso em 12 nov. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 8 mai. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 16 jul. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 mai. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Brasília, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 16 jul. 2022.

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. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm). Acesso em: 16 jul. 2022. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art 11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art 11). Acesso em: 16 jul. 2022. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Regulamenta a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei N° 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei N° 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei N° 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Estabelece%20as%20bases%20de,de%20estabelecimentos%20de%20ensino%20industrial.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,Executivo\)%20%2D%20\(Aplica%C3%A7%C3%A3o\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Estabelece%20as%20bases%20de,de%20estabelecimentos%20de%20ensino%20industrial.&text=Vide%20Norma(s)%3A,Executivo)%20%2D%20(Aplica%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n° 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n° 1.076, de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. 31 mar. 1950. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n° 1.821, de 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Brasília, 1953. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L1821.htm#:~:text=LEI%20No%201.821%2C%20DE%2012%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201953.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20regime%20de,colegial%20e%20nos%20cursos%20superiores](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L1821.htm#:~:text=LEI%20No%201.821%2C%20DE%2012%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201953.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20regime%20de,colegial%20e%20nos%20cursos%20superiores). Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, 1959. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l3552.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm). Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6545.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm). Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm). Acesso em 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=381829&filename=LegislacaoCitada%20INC%208177/2006#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20do,Paran%C3%A1%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=381829&filename=LegislacaoCitada%20INC%208177/2006#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20do,Paran%C3%A1%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em:



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm). Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 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. Brasília, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cria a Base Nacional Comum Curricular e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: 2021a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pceb01598.pdf?query=travestis](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=travestis). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília,

2007d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)  
Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 208, de 1 de dezembro de 2005.**  
Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/oficinas\\_port208\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/oficinas_port208_05.pdf).  
Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021.**  
Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – EJA Integrada – EPT. Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em:  
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA Educação Indígena.**  
Brasília: MEC, 2007a. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_indigena.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_indigena.pdf). Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada.** Brasília: MEC, 2007b. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf). Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA.** Brasília: MEC, 2007c. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Edital nº 17/2022.** 2017a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura\\_organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/EDITALN17\\_2022EJAIntegrada.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura_organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/EDITALN17_2022EJAIntegrada.pdf). Acesso em 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Edital nº 17/2022.** 2017b. Resultado final. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/EDITAL\\_N\\_\\_17.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/EDITAL_N__17.pdf). Acesso em 10 dez. 2023.

BRAVO, G. M. Burguesia. *In*: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (org.). **Dicionário de Política.** 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. p. 119-124. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938561/mod\\_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADtica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938561/mod_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADtica.pdf). Acesso em: 8 mai. 2023.

BRITO, A. N. Paulofreireando o Verbo Esperançar. *In*: MOREIRA, J. D. C; BARBOSA V.; RIBEIRO, D. A. F. (org.). **Esperançar freiriano.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Cap. 11, p. 190-203. Disponível em:  
<https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Esperancar-Freiriano-1.pdf>. Acesso em 29 jul. 2023.

CAMPELLO, A. M. M. B.; LIMA FILHO, D. L. Educação Profissional. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 175-182.

CASSIN, M. Trabalho e formação humana. *In*: ALVES, A. E. S.; LIMA, G. D. O. P.; CAVALCANTI JÚNIOR, M. N. (org.). **Interfaces entre história, trabalho e educação**. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 3, p. 59-74.

COSTA FILHO, I. **Políticas de Assistência ao Estudante: Formulação e Implementação no Instituto Federal Do Paraná (2008-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2015. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1636>. Acesso em 10 nov. 2022.

COSTA FILHO, I. **Crítica da política de assistência aos estudantes dos institutos federais (2002-2020)**: em exame o Instituto Federal do Paraná. 2021. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1811>. Acesso em 10 nov. 2022.

CZELUSNIAK, A. Histórias saudosas dos cursos técnicos do Cefet-PR. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 03 jul. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/historias-saudosas-dos-cursos-tecnicos-do-cefet-pr-1zxnq62izwoyo1pf2omgvlodj/>. Acesso em 25 de julho de 2023.

DANTAS, A. C. de L. Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 25, out. 2020. FapUNIFESP (SciELO). DOI 10.1590/S1413-24782020250041. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MWZSbwM3DmtrGBjSsrL7JGh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2022.

DE LORA, C. S. M. Apresentação. *In*: FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 7.

DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

DESCOMPLICA PAE. s.d. Disponível em: <https://descomplicapae.com>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FERREIRA, E. B. Políticas para o Ensino Médio: Democratizar ou massificar? *In*: MOLL, S.; GARCIA, S. R. D. O. **Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 69-114.

FISCHER, M. C. B. Trabalho. *In*: STRECK, D. R. *et. al* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 401, 403.

FONAPRACE. Plano Nacional de Assistência Estudantil, 2023. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/documentos/perfil-socioeconomico/>. Acesso em: 3 mai. 2023.

FONAPRACE. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/documentos/perfil-socioeconomico/>. Acesso em: 3 mai. 2023.

FONSECA, S. M. O "ensino profissional" no Brasil colônia: a propósito de três planos de estudos e ensino - Nóbrega, Pombal e Lebreton. *In*: BATISTA, E. L.; MULLER, T. M (org.). **A educação profissional no Brasil: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013. Cap. 1, p. 17-38.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia (Ribeirão Preto), [S.l.], 14, 14 ago. 2004. 139-152. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?lang=pt>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FREIRE, A. M. A. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3722289142096812>. Acesso em 09 de setembro de 2023.

FREIRE, A. M. A. Inédito viável. *In*: STRECK, D. R. *et. al* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-226.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

FREIRE, P. **Política e educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, UFF, n. 3, p.1 – 26, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em 8 mai. 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. *In*: MOLL, J.; GARCIA, S. R. D. O. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio**. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 45-68.

GADOTTI, M. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0393558289378220>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://memorial.paulofreire.org/pdfs/A%20voz%20do%20biografo%20brasileiro%20A%20pratica%20a%20altura%20do%20sonho.pdf>. Acesso em 8 mai. 2023.

GOMES, H. S. C. Os modos de produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. *In*: BATISTA, E. L.; MULLER, T. M. **A educação profissional no Brasil**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Alínea, 2013. Cap. 3, p. 59-82.

GOOGLE Arts & Culture. Adolph Menzel, 1875. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/adolph-menzel/m057ldt>. Acesso em 25 de julho de 2023.

GRUPO Matizes Dumont, 2008. Disponível em: <https://www.matizesdumont.com/collections/gravuras-certificadas/products/entrelinhas>. Acesso em 25 de julho de 2023.

GRUPO Matizes Dumont, 2004. Disponível em: <https://www.matizesdumont.com/collections/gravuras-certificadas/products/tecelagem-da-vida>. Acesso em 25 de julho de 2023.

GRUPO Matizes Dumont, 2005. Disponível em: [https://www.matizesdumont.com/products/colecao-mulheres-quadro-meninas-aprendizes?\\_pos=1&\\_sid=d538c0f64&\\_ss=r](https://www.matizesdumont.com/products/colecao-mulheres-quadro-meninas-aprendizes?_pos=1&_sid=d538c0f64&_ss=r). Acesso em 22 de agosto de 2023.

GRUPO Matizes Dumont, 2022. Disponível em: <https://www.matizesdumont.com/collections/mulheres/products/colecao-mulheres-quadro-dancas-da-vida>. Acesso em 16 de outubro de 2023.

GRUPO Matizes Dumont, 2001. Disponível em: <https://www.matizesdumont.com/collections/gravuras-certificadas/products/caminho-novo>. Acesso em 16 de outubro de 2023.

GRUPO Matizes Dumont, 2021. Disponível em: <https://www.matizesdumont.com/collections/gravuras-certificadas/products/gravura-fine-art-descobertas>. Acesso em 16 de outubro de 2023.

HARVEY, D. **Condição**: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Tradução: Adalberto Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola. 2008.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Tradução: Mary de Camargo Neves Lafer. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2019.

HOBBSAWM, E. J. **A era do capital: 1848-1875**. Tradução: Luciano Costa Neto. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789-1848**. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

IBGE. Biblioteca do IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=442331&view=detalhes>. Acesso em: 31 mai. 2023.

IFG. Reitoria. **Notícias**, 2018. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/130-ifg/campus/cidade-de-goias/noticias-campus-cidade-de-goias/8449-encontro-nacional-da-eja-aprova-proposicoes-para-efetivar-acesso-permanencia-e-exito-dos-estudantes>. Acesso em: 1 fev. 2023.

IFPR. Campus Campo Largo. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de EJA-EPT Administração**. Campo Largo: IFPR, 2018c. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/campo-largo/wp-content/uploads/sites/6/2018/12/PPC-PROEJA.pdf>. Acesso em 15 out. 2023

IFPR. Campus Campo Largo. **Ensino, Pesquisa e Extensão em Números**. Campo Largo: IFPR, 2023. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/campo-largo/diretoria-de-ensino-pesquisa-e-extensao/ensino-pesquisa-e-extensao-em-numeros/relatorios/>. Acesso em 05 de outubro de 2023.

IFPR. Campus Campo Largo. **Edital nº 21, de 14 julho de 2016**. Campo Largo: IFPR, 2016. Disponível em: [https://ifpr.edu.br/campo-largo/wp-content/uploads/sites/6/2013/07/edital\\_21\\_2016.pdf](https://ifpr.edu.br/campo-largo/wp-content/uploads/sites/6/2013/07/edital_21_2016.pdf). Acesso em 21 de agosto de 2023.

IFPR. Campus Campo Largo. **Edital nº 23, de 27 julho de 2016**. Campo Largo: IFPR, 2016. Disponível em: [https://ifpr.edu.br/campo-largo/wp-content/uploads/sites/6/2016/08/edital\\_023\\_sorteio\\_publico\\_ceramica\\_publicacao.pdf](https://ifpr.edu.br/campo-largo/wp-content/uploads/sites/6/2016/08/edital_023_sorteio_publico_ceramica_publicacao.pdf). Acesso em 21 de agosto de 2023.

IFPR. Campus Campo Largo. **Edital nº 118, de 24 de outubro de 2022**. Processo Seletivo Simplificado para Ingresso no Curso Técnico de Nível Médio Integrado/EJA/EPT em Administração do Campus Campo Largo. Campo Largo: IFPR, 2016. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=2105204&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2105204&id_orgao_publicacao=0). Acesso em 21 de agosto de 2023.

IFPR. Reitoria. **Sobre o IFPR**, 2018a. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr>. Acesso em: 16 ago. 2022.

IFPR. Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. Curitiba: IFPR, 2010.

IFPR. Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Curitiba: IFPR, 2020a.

IFPR. Reitoria. **Processo SEI nº 23410.000540/2015-51**. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_processo\\_exibir.php?z3-naSmpl6\\_63qczD0vsEegOjw-LCorm020SWqclP62HKAZ52m\\_NOA3XovV2mCyVF59RvICdEV6BmAE9PzKZ4INE SWPvaDxCIsQGP1dtxmB7VbbehUcJXuJ9WhwGYGv3](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_exibir.php?z3-naSmpl6_63qczD0vsEegOjw-LCorm020SWqclP62HKAZ52m_NOA3XovV2mCyVF59RvICdEV6BmAE9PzKZ4INE SWPvaDxCIsQGP1dtxmB7VbbehUcJXuJ9WhwGYGv3). Acesso em 21 de agosto de 2023.

IFPR. Reitoria. **Programa Monitoria 2023**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudantil/editais/editais-da-assistencia-estudantil-2023/programa-monitoria-edicao-2023/>. Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Programa de Assistência Complementar ao Estudante – PACE 2023**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudantil/editais/editais-da-assistencia-estudantil-2023/programa-de-assistencia-complementar-ao-estudante-pace/>. Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Programa de Bolsas de Inclusão Social – PBIS 2023**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudantil/editais/editais-da-assistencia-estudantil-2023/programa-de-bolsas-de-inclusao-social-pbis-edicao-2023/>. Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Programa Cultura Corporal – Edição 2023**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudantil/editais/editais-da-assistencia-estudantil-2023/programa-cultura-corporal-edicao-2023/>. Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Portal de Informações do IFPR**. 2023a. Disponível em: [https://info.ifpr.edu.br/?\\_ga=2.169000929.1153647232.1690656070-1725294944.1655245108](https://info.ifpr.edu.br/?_ga=2.169000929.1153647232.1690656070-1725294944.1655245108). Acesso em: 15 jul. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 170, de 19 de dezembro de 2018**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Curitiba, 2018. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzOESc9ELkYrsDPz4b-Bp7pIOB5jb01sWUjdi6n5jKAaKLJ1s8\\_eoB2f1gOuzfiNcucRk\\_KdGFAu3arl3ajLT0Qs](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOESc9ELkYrsDPz4b-Bp7pIOB5jb01sWUjdi6n5jKAaKLJ1s8_eoB2f1gOuzfiNcucRk_KdGFAu3arl3ajLT0Qs). Acesso em 24 de agosto de 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 75, de 12 de abril de 2019**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Curitiba, 2019. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzNaGjZHP0XB98TuUI8\\_AMKjZ83lptx6CylUIgQY5PLONJP6vHt40nUZp8f-tCpPBNWuCEDiD9GyeGmC8jnBJYVf](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzNaGjZHP0XB98TuUI8_AMKjZ83lptx6CylUIgQY5PLONJP6vHt40nUZp8f-tCpPBNWuCEDiD9GyeGmC8jnBJYVf). Acesso em 24 de agosto de 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 180, de 09 de agosto de 2019**. Processo Seletivo para Cadastro de Reserva do Programa de Assistência Complementar ao Estudante 2020 - Edição Veteranos. Curitiba, 2019. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzOSYWyQGSfQ0D1t-ZAds5h7FXoyPdQKDSqN\\_BlmpWacj25ahArNkmHqvpAnk0NZQNbg-uoelj\\_s1-KU9Uo9\\_tBa](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOSYWyQGSfQ0D1t-ZAds5h7FXoyPdQKDSqN_BlmpWacj25ahArNkmHqvpAnk0NZQNbg-uoelj_s1-KU9Uo9_tBa). Acesso em 24 de agosto de 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 11, de 30 de janeiro de 2020**. Programa de Assistência Complementar ao Estudante 2020 Edição Calouros. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=678559&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.255143819.2046226004.1701613468-1725294944.1655245108&\\_gl=1\\*1xppdhp\\*\\_ga\\*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTcwMTYxMzQ2OC43NS4xLjE3MDE2MTM2OTkuNjAuMC4w](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=678559&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.255143819.2046226004.1701613468-1725294944.1655245108&_gl=1*1xppdhp*_ga*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4*_ga_Z8DEPESPKF*MTcwMTYxMzQ2OC43NS4xLjE3MDE2MTM2OTkuNjAuMC4w). Acesso em 03 de dezembro de 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 90, de 17 de abril de 2020**. A concessão de Auxílio a Situações Emergenciais aos estudantes em situação de vulnerabilidade deferidos dentro do número de auxílios destinados ao campus em virtude do resultado final de análise socioeconômica e que gerou o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica - IVS do Programa de Assistência Complementar ao Estudante - Edições Veteranos e Calouros. Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzO8TO4soyoqi44fDxQyPFSUoGfjoFOHqBWpKVI5XBYGnZ2kD5EFOo4C-9d23OOY\\_phoKebgc\\_uil9brvPb8DtbF](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzO8TO4soyoqi44fDxQyPFSUoGfjoFOHqBWpKVI5XBYGnZ2kD5EFOo4C-9d23OOY_phoKebgc_uil9brvPb8DtbF). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 97, de 07 de maio de 2020**. Prorrogar para o mês de maio/2020 a concessão de auxílio a situações emergenciais aos estudantes constantes do Anexo II do Edital nº 090/2020, e retificação por meio do Edital nº 091/2020. Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzOfcr4hrpUI7p2bANX-YjdW-OMHI1wp8Sbdu\\_eeenmk2YIaCLfnQIOSw9alx56WQ3QUgkHX6vn6krToIG89V57ab](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOfcr4hrpUI7p2bANX-YjdW-OMHI1wp8Sbdu_eeenmk2YIaCLfnQIOSw9alx56WQ3QUgkHX6vn6krToIG89V57ab). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 104, de 19 de junho de 2020**. Convocar todos os estudantes elegíveis e classificados em lista de espera do Programa de Assistência Complementar ao Estudante - PACE Edições Veteranos e Calouros, conforme Anexo I, para fins de concessão de auxílio do Programa de Auxílio a Situações Emergenciais - PRASE. Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa).



php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK\_Sh2SMdn1U-tzOJm24jyQnKpx0PoLyEiXza7xHal2ZDmObO72pSU-eZS1lqpkKfuvRW0Sc5ZBNdQm71OumUqrUgOBcnmGizXy0d. Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº125, de 05 de agosto de 2020**. Prorrogar para os meses de agosto e setembro/2020 a concessão de auxílio a situações emergenciais aos estudantes constantes da lista atualizada, vide Anexo III deste Edital. Curitiba, 2020. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzPd9KkrCIKby8b06ABD030R8Wa98iTT1EiGwg1DIREvCI-jvOWMHHPiH4IS94VA5RO183XKM1knKt6g85MUPEbk](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzPd9KkrCIKby8b06ABD030R8Wa98iTT1EiGwg1DIREvCI-jvOWMHHPiH4IS94VA5RO183XKM1knKt6g85MUPEbk). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº150, de 14 de outubro de 2020**. PRORROGAR para os meses de outubro, novembro e dezembro/2020 a concessão de auxílio a situações emergenciais aos estudantes constantes da lista atualizada, vide Anexo II deste Edital. Curitiba, 2020. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzMv36z2JpUvMVLe1NgMJjthucelyyNHVsU6BVWOGarSwfHFJTFsq\\_76k73cglWXJI8idZwQ\\_n\\_-AiZ66pUwhbgF](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzMv36z2JpUvMVLe1NgMJjthucelyyNHVsU6BVWOGarSwfHFJTFsq_76k73cglWXJI8idZwQ_n_-AiZ66pUwhbgF). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº24, de 20 de abril de 2021**. Concessão de auxílio emergencial do Programa de Auxílio a Situações Emergenciais - PRASE | Exercício 2021. Curitiba, 2021. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SBFZ6UY0twSpdPGR3yziOCZhAsedj6xOfldxigxyieWZBocafILZM7QaVxasdSKAx00MnLCQ4Z3WJ1sQI4n7nR](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SBFZ6UY0twSpdPGR3yziOCZhAsedj6xOfldxigxyieWZBocafILZM7QaVxasdSKAx00MnLCQ4Z3WJ1sQI4n7nR). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº54, de 15 de junho de 2021**. Programa de Assistência Complementar ao Estudante - Edição Veteranos 2021 | Convocação. Curitiba, 2021. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1322010&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.232986270.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266&\\_gl=1\\*1clxbsc\\*\\_ga\\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTA0ODcuMTMuMC4w](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1322010&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.232986270.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266&_gl=1*1clxbsc*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTA0ODcuMTMuMC4w). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº85, de 15 de julho de 2021**. Programa de Assistência Complementar ao Estudante - Veteranos 2021 | II Edição - Convocação. Curitiba, 2021. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SWyd1wvSqMnCcVlGGsw056-hG4p5eVe7PqgQuhjHoKQgMY1hE3Y4Cs-FWodavsU2ptgOkXQ-OfUtQiw76tQpWS](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SWyd1wvSqMnCcVlGGsw056-hG4p5eVe7PqgQuhjHoKQgMY1hE3Y4Cs-FWodavsU2ptgOkXQ-OfUtQiw76tQpWS). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital n°127, de 12 de agosto de 2021**. Programa de Assistência Complementar ao Estudante | PACE Ingressantes 2021 - I Edição - Convocação. Curitiba, 2021. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1400730&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.1792561.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266&\\_gl=1\\*8uqkp9\\*\\_ga\\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTA0MTAuMjguMC4w](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1400730&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.1792561.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266&_gl=1*8uqkp9*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTA0MTAuMjguMC4w). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital n°191, de 14 de outubro de 2021**. Programa de Assistência Complementar ao Estudante | PACE Ingressantes 2021 - II Edição - Convocação. Curitiba, 2021. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1487283&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_gl=1\\*u7125j\\*\\_ga\\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTAzOTYuNDIuMC4w&\\_ga=2.1792561.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1487283&id_orgao_publicacao=0&_gl=1*u7125j*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTAzOTYuNDIuMC4w&_ga=2.1792561.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital n°228, de 10 de novembro de 2021**. Programa de Assistência Complementar ao Estudante | PACE Ingressantes 2021 - III Edição - Convocação. Curitiba, 2021. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1530118&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_gl=1\\*a2z16i\\*\\_ga\\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTAzODUuNTMuMC4w&\\_ga=2.1792561.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1530118&id_orgao_publicacao=0&_gl=1*a2z16i*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTAzODUuNTMuMC4w&_ga=2.1792561.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital n°145, de 21 de junho de 2022**. Cancelar a execução do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social - Edição 2022. Curitiba, 2022. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SWZ\\_GlaGhZy9jMSgW2gTUVh\\_fBD1tlzh-NQVoWbnb6FVjysLiBac9kvHJEwbfmfgRsBuuBFZuw1jqcbG9gFki1A](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SWZ_GlaGhZy9jMSgW2gTUVh_fBD1tlzh-NQVoWbnb6FVjysLiBac9kvHJEwbfmfgRsBuuBFZuw1jqcbG9gFki1A). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital n°150, de 23 de junho de 2022**. Cancelar a execução do Programa Cultura Corporal - Edição 2022. Curitiba, 2022. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1894990&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.40579362.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266&\\_gl=1\\*1pizvv5\\*\\_ga\\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTE1NTYuMTQuMC4w](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1894990&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.40579362.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266&_gl=1*1pizvv5*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTE1NTYuMTQuMC4w). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital n°35, de 24 de março de 2022**. Programa Monitoria – Edição 2022: Inscrição de Discentes. Curitiba, 2022. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1741005&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.31478462.167](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1741005&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.31478462.167)

9081945.1697410319-  
1794242724.1691346266&\_gl=1\*122ik1k\*\_ga\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTEwODg0MTQuMC4w.  
Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº6, de 27 de janeiro de 2022**. Inscrição de discentes para o Programa de Assistência Complementar ao Estudante - PACE | Edição 2022, por meio do reaproveitamento das análises realizadas no exercício 2021. Curitiba, 2022. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1649935&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.195310124.1679081945.1697410319-](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1649935&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.195310124.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266&_gl=1*1axr9g6*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTEwODg0MTQuMC4w)

1794242724.1691346266&\_gl=1\*1axr9g6\*\_ga\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTEwODg0MTQuMC4w.  
Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº41, de 28 de março de 2022**. Concessão de auxílios a discentes e dá providências administrativas e financeiras no âmbito do Programa. Curitiba, 2022. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1745208&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.31003327.1679081945.1697410319-](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1745208&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.31003327.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266&_gl=1*1md7rna*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTEwODg0MTQuMC4w)

1794242724.1691346266&\_gl=1\*1md7rna\*\_ga\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTEwODg0MTQuMC4w.  
Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº162, de 01 de julho de 2022**. Programa de Assistência Complementar ao Estudante – PACE 2022 | III Edição. Curitiba, 2022. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1909117&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.31003327.1679081945.1697410319-](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1909117&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.31003327.1679081945.1697410319-1794242724.1691346266&_gl=1*1kwcbws*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTEwODg0MTQuMC4w)

1794242724.1691346266&\_gl=1\*1kwcbws\*\_ga\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTY5NzQxMDMxOC4xMi4xLjE2OTc0MTEwODg0MTQuMC4w.  
Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº9, de 11 de fevereiro de 2022**. Resultado Final PACE 1ª Edição Reaproveitamento 2021. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1675719&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.64982378.474269401.1701616310-](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1675719&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.64982378.474269401.1701616310-1794242724.1691346266&_gl=1*1ty6a8i*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTcwMTYxNjMwOS4xMy4xLjE3MDE2MTY0NzAuNDg0MTQuMC4w)

1794242724.1691346266&\_gl=1\*1ty6a8i\*\_ga\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTcwMTYxNjMwOS4xMy4xLjE3MDE2MTY0NzAuNDg0MTQuMC4w.  
Acesso em 3 de dezembro de 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 77, de 28 de abril de 2022**. Resultado Final PACE 2ª Edição. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1797472&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.105295174.474269401.1701616310-](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1797472&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.105295174.474269401.1701616310-1794242724.1691346266&_gl=1*1ty6a8i*_ga*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2*_ga_Z8DEPESPKF*MTcwMTYxNjMwOS4xMy4xLjE3MDE2MTY0NzAuNDg0MTQuMC4w)

1794242724.1691346266&\_gl=1\*1hqx1m7\*\_ga\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTcwMTYxNjMwOS4xMy4wLjE3MDE2MTYzMDkuNjAuMC4w. Acesso em 3 de dezembro de 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 257, de 13 de setembro de 2022.** Resultado Final 3ª Edição. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=2030605&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.36759781.474269401.1701616310-](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2030605&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.36759781.474269401.1701616310-)

1794242724.1691346266&\_gl=1\*aq4zvd\*\_ga\*MTc5NDI0MjcyNC4xNjkxMzQ2MjY2\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTcwMTYxNjMwOS4xMy4wLjE3MDE2MTY0NzYuMzQuMC4w. Acesso em 3 de dezembro de 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº225, de 10 de julho de 2023.** Cancelar a pedido do Campus Campo Largo, a oferta dos projetos abaixo qualificados no âmbito do Programa Cultura Corporal - PROCCORP | Edição 2023. Curitiba, 2023. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=2548735&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.77347669.113390274.1697331007-](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2548735&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.77347669.113390274.1697331007-)

1725294944.1655245108&\_gl=1\*tn4cs\*\_ga\*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTY5NzQwMzQxOS43My4xLjE2OTc0MTI2MTguNjAuMC4w. Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº 6, de 26 de janeiro de 2023.** Torna pública a inscrição para fins de concessão de auxílios a discentes e dá providências administrativas e financeiras no âmbito do PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA COMPLEMENTAR AO ESTUDANTE – PACE REAPROVEITAMENTO | I EDIÇÃO 2023. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=2260482&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.3457648.1340638044.1703944538-](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2260482&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.3457648.1340638044.1703944538-)

2053060248.1703944538&\_gl=1\*1scu3fz\*\_ga\*MjA1MzA2MDI0OC4xNzAzOTQ0NTM4\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTcwMzk0NDUzOC4xLjEuMTcwMzk0NDY2Ni42MC4wLjA. Acesso em 30 dez. 2023.

IFPR. Reitoria. **Edital nº23, de 01 de março de 2023.** Torna pública a inscrição para fins de concessão de auxílios a discentes e dá providências administrativas e financeiras no âmbito do PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA COMPLEMENTAR AO ESTUDANTE | PACE 2023 - II Edição. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=2318908&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2318908&id_orgao_publicacao=0). Acesso em 30 dez. 2023.

IFPR. Reitoria. **Memorando nº 2019.38 de 2019/PROENS/CAES/PROENS/DAES/PROENS/REITORIA, de 12 de abril de 2019.** Curitiba, 2019. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzO2BOKXCcBYQEJeWUmZ7Lzv2zXCvZa6OPxs0XVDxmNjQVBsdoftWctD2l6xfvYzybh6qnMLATli\\_QFJT\\_DjT4LI](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzO2BOKXCcBYQEJeWUmZ7Lzv2zXCvZa6OPxs0XVDxmNjQVBsdoftWctD2l6xfvYzybh6qnMLATli_QFJT_DjT4LI). Acesso em 24 de agosto de 2023.

IFPR. Reitoria. **Nota Técnica 1**. Estabelece tratativas a serem observadas no âmbito dos Programas da Assistência Estudantil do Instituto Federal do Paraná, para o exercício 2020, em virtude da pandemia COVID-19. Curitiba, 2020b. Disponível em <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/NT-1-2020.pdf>. Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 11 de 21 de dezembro de 2009** - Retificada pela Resolução nº 53/2011. Aprova a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-112009>. Acesso em: 12 ago. 2022.

IRPR. Reitoria. **Resolução nº 54 de 21 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em <http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-542011/>  
Acesso em 21 ago. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução Interna de Procedimentos da PROENS nº 02 de 06 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a oferta de cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/IIP-PROENS-02-2017-OFERTA-DE-CURSOS-REGULARES-NO-IFPR.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 05 de 27 de março de 2018**. Define as diretrizes institucionais para os cursos que articulam a Educação Profissional e Técnica com a modalidade proeja no IFPR. Curitiba, 2018b. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-05-2018/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 66, de 13 de dezembro de 2018**. Aprova critérios e procedimentos para o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Social - IVS, utilizado nas análises socioeconômicas do Instituto Federal do Paraná - IFPR. Curitiba, 2018d. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=139896&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.65799017.614986699.1696368519-1725294944.1655245108&\\_gl=1\\*f4hj4q\\*\\_ga\\*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTY5NjQ1Njc5Ny42Ni4xLjE2OTY0NTY4MDAuNTcuMC4w](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=139896&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.65799017.614986699.1696368519-1725294944.1655245108&_gl=1*f4hj4q*_ga*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NjQ1Njc5Ny42Ni4xLjE2OTY0NTY4MDAuNTcuMC4w). Acesso em: 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 05 de 27 de março de 2018**. Define as diretrizes institucionais para os cursos que articulam a Educação Profissional e Técnica com a modalidade proeja no IFPR. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-05-2018/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 65, de 20 de novembro de 2018**. Autoriza a criação do Curso Técnico em Administração, modalidade Proeja, do Campus Campo Largo, do IFPR. Curitiba, 2018. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzOlG59OYjj8WYIQHy3PAJNT8tb6oFW2oBkAnRZv\\_GHSm0Jw84P5MMtRWW1P6ZzShmqJ8TVSfm5cX3wWAppLvffe](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOlG59OYjj8WYIQHy3PAJNT8tb6oFW2oBkAnRZv_GHSm0Jw84P5MMtRWW1P6ZzShmqJ8TVSfm5cX3wWAppLvffe). Acesso em 21 ago. 2023.

IFPR. Reitoria. **Portaria nº 354, de 27 de março de 2020**. Curitiba, 2020. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzPIZj69bnHmhv\\_JAaWHD\\_J-2sVD4CYGTHlx1uMpnM4n1pkZ3LVD5tbd9Q1dKeegZS03wU72UMO-BpZXc5bGiBP](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzPIZj69bnHmhv_JAaWHD_J-2sVD4CYGTHlx1uMpnM4n1pkZ3LVD5tbd9Q1dKeegZS03wU72UMO-BpZXc5bGiBP). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Portaria nº 475, de 29 de abril de 2020**. Curitiba, 2020. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzOk6NZowTchfyfym1ZcoaFeJ-aVeqHbxmbsTLTU2j\\_2aUVH73c8O-oNBSg7KfJORddqwulUmNkIYpn591oQlke1R](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOk6NZowTchfyfym1ZcoaFeJ-aVeqHbxmbsTLTU2j_2aUVH73c8O-oNBSg7KfJORddqwulUmNkIYpn591oQlke1R). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 02, de 16 de março de 2020**. Suspende as atividades acadêmicas no âmbito do IFPR no período de 17 de março de 2020 a 30 de março de 2020. Curitiba, 2020. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzMuVtActGhCZZyqdfhtyFQDn2dDKTlnwEiepCZBQ7bBZ7-2lC8KiDs\\_EaSefNa-7sxUemkfJJhZy6YzGyVslWt8](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzMuVtActGhCZZyqdfhtyFQDn2dDKTlnwEiepCZBQ7bBZ7-2lC8KiDs_EaSefNa-7sxUemkfJJhZy6YzGyVslWt8). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 04, de 30 de março de 2020**. Prorroga a suspensão das atividades acadêmicas no âmbito do IFPR no período de 31 de março de 2020 a 30 de abril de 2020. Curitiba, 2020. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzO0NbScvMEAaOtkW12wnBSyVUuV1CVWbya-Nw4ZfaCzZcLPSdNfZjpKovYQCGtljY51iSUuRITH\\_hT48B4N\\_9tl&\\_ga=2.118084553.113390274.1697331007-1725294944.1655245108&\\_gl=1\\*1ihavl9\\*\\_ga\\*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTY5NzQwMzQxOS43My4xLjE2OTc0MDU2NTYuNjAuMC4w](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzO0NbScvMEAaOtkW12wnBSyVUuV1CVWbya-Nw4ZfaCzZcLPSdNfZjpKovYQCGtljY51iSUuRITH_hT48B4N_9tl&_ga=2.118084553.113390274.1697331007-1725294944.1655245108&_gl=1*1ihavl9*_ga*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQwMzQxOS43My4xLjE2OTc0MDU2NTYuNjAuMC4w). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 08, de 29 de abril de 2020**. Prorroga a suspensão das atividades acadêmicas no âmbito do IFPR no período de 01 de maio de 2020 a 31 de maio de 2020. Curitiba, 2020. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzOaAk0RbOhWoAtuJlICgWYj2aAICeVU5cYdygdAp-s\\_Wa5D\\_S3taKw4rBLq9HRz\\_dVKgAOqLRi5W4Cfzt0o0HD](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOaAk0RbOhWoAtuJlICgWYj2aAICeVU5cYdygdAp-s_Wa5D_S3taKw4rBLq9HRz_dVKgAOqLRi5W4Cfzt0o0HD). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 13, de 29 de maio de 2020**. Prorroga a suspensão das atividades acadêmicas no âmbito do IFPR no período de 01 de junho a 31 de julho de 2020, e dá outras providências. Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzO455I39PmgM3-v2XU1W3SdsDdlvfMVUCNOjQjcpos8IYkZqpfYw\\_fv9k\\_\\_nQeicZ6Fc1DcPAkDy4CrRE8n7uBH](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzO455I39PmgM3-v2XU1W3SdsDdlvfMVUCNOjQjcpos8IYkZqpfYw_fv9k__nQeicZ6Fc1DcPAkDy4CrRE8n7uBH). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 25, de 30 de julho de 2020**. Prorroga a suspensão das atividades acadêmicas no âmbito do IFPR até 30 de setembro de 2020, autoriza a prorrogação da oferta de atividades pedagógicas não presenciais (APNP) e dá outras providências. Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzM6P0HsvkFjm-A1ZJeNKq8M3ut9ttO7fX1lqtK1Se4s8oCd8\\_ARBjgMzT5Ws-AeGLqgOrNHfxBLYb7wP3DnHISO](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzM6P0HsvkFjm-A1ZJeNKq8M3ut9ttO7fX1lqtK1Se4s8oCd8_ARBjgMzT5Ws-AeGLqgOrNHfxBLYb7wP3DnHISO). Acesso em 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 10, de 11 de maio de 2020**. Autoriza, em caráter excepcional, o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais nos cursos presenciais do IFPR durante o período de suspensão do calendário acadêmico como medida de prevenção e enfrentamento à disseminação da Covid-19. Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=801329&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.105132995.113390274.1697331007-1725294944.1655245108&\\_gl=1\\*fmjrm3\\*\\_ga\\*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTY5NzQwMzQxOS43My4xLjE2OTc0MDgyNDYuOC4wLjA](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=801329&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.105132995.113390274.1697331007-1725294944.1655245108&_gl=1*fmjrm3*_ga*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4*_ga_Z8DEPESPKF*MTY5NzQwMzQxOS43My4xLjE2OTc0MDgyNDYuOC4wLjA). Acesso em: 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 29, de 28 de setembro de 2020**. Estabelece o Regime Didático Emergencial para o ano letivo de 2020, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e dá outras providências. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/RDE.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 03, de 24 de fevereiro de 2021**. Autoriza a substituição de atividades presenciais referentes ao ano letivo 2021 por atividades não presenciais, no período de 1 a 31 de março de 2021. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1212802&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.254336648.1615385410.1703109703-1725294944.1655245108&\\_gl=1\\*hxor59\\*\\_ga\\*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4\\*\\_ga\\_Z8DEPESPKF\\*MTcwMzEwOTcwMi43OS4wLjE3MDMxMDk3MDluNjAuMC4w](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1212802&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.254336648.1615385410.1703109703-1725294944.1655245108&_gl=1*hxor59*_ga*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4*_ga_Z8DEPESPKF*MTcwMzEwOTcwMi43OS4wLjE3MDMxMDk3MDluNjAuMC4w). Acesso em: 15 out. 2023.

IFPR. Reitoria. **Resolução nº 20, de 29 de junho de 2021**. Estabelece as diretrizes para a organização didática do ano letivo 2021, a partir de 1º de julho de 2021. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1339061&id\\_orgao\\_publicacao=0&\\_ga=2.14269111.161](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1339061&id_orgao_publicacao=0&_ga=2.14269111.161)

5385410.1703109703-1725294944.1655245108&\_gl=1\*1tqi6f7\*\_ga\*MTcyNTI5NDk0NC4xNjU1MjQ1MTA4\*\_ga\_Z8DEPESPKF\*MTcwMzEwOTcwMi43OS4wLjE3MDMxMDk3MDluNjAuMC4w. Acesso em: 15 out. 2023.

IFRG. Reitoria. Núcleo de Memória IFRG. **A Educação Profissional e Tecnológica**, 2008. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/a-educacao-profissional-e-tecnologica/>. Acesso em: 08 maio 2023.

INSTITUTO Paulo Freire ([s.d.]). Disponível em: <http://www.paulofreire.org/>. Acesso em: 03 maio 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1976.

KIELING, J. F. Assistencialismo. *In*: STRECK, D. R. *et. al* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-50.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf). Acesso em 15 out. 2023.

LASSANCE, A. **O Que é uma Política e o Que é um Programa**: uma pergunta simples e até hoje sem resposta clara. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, [S.L], 22 mar. 2021. 59-67. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim\\_analise\\_politico/210322\\_bapi\\_27\\_artigo\\_07.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/210322_bapi_27_artigo_07.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, J. C. C. *et. al* (org.). **UTFPR**: uma história de 100 anos. 1. Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. Disponível em: [https://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/materiais-comemorativos/livro\\_centenario\\_utfpr\\_site.pdf/view](https://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/materiais-comemorativos/livro_centenario_utfpr_site.pdf/view). Acesso em 25 de julho de 2023.

MATIZES, G. A origem. Site do Grupo Matizes, 2023. Disponível em: <https://www.matizesdumont.com/pages/osartistas#O%20grupo%20Matizes>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MEMÓRIA Histórico Escolar, 2014. Disponível em: <http://patrimoniohistoricoescolar.blogspot.com/2014/04/identificando-o-colegio-e-outros.html>. Acesso em 25 de julho de 2023.

MEMORIAL Virtual Paulo Freire. Instituto Paulo Freire ([s.d.]). Disponível em: [http://memorial.paulofreire.org/Linha\\_do\\_tempo/linha\\_do\\_tempo.html](http://memorial.paulofreire.org/Linha_do_tempo/linha_do_tempo.html). Acesso em: 03 maio 2023.



MEC. Portal MEC, 2018. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com\\_content&view=article&id=12294](http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12294).  
Acesso em: 25 mar. 2023.

MOLL, J. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Disponível em:  
<http://lattes.cnpq.br/5636898381563825>. Acesso em 09 de setembro de 2023.

MOLL, J. Projeção e democratização da educação básica. *In*: MOLL, J.; *et. al* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-140.

MOLL, J.; GARCIA, S. R. D. O. **Ensino Médio para todos no Brasil**: que ensino médio. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 17-44.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. Projeção: entre desafios e possibilidades. **Holos**, Natal, v.2, p. 114-129, maio 2012. Disponível em:  
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>. Acesso em: 08 mar. 2023.

MULLER, T. M. A Educação Profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. *In*: BATISTA, E. L.; MULLER, T. M. **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013. Cap. 4, p. 85-122.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In*: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013. Cap. 11, p. 257-280.

PLATAFORMA Nilo Peçanha. 2023. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PORTFÓLIO Tarsila do Amaral. Costureiras, 1936. Disponível em:  
<https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/dos-anos-30-a-50/>. Acesso em 25 de julho de 2023.

PORTFÓLIO Tarsila do Amaral. Operários, 1933. Disponível em:  
<https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/social-1933/>. Acesso em 25 de julho de 2023.

PEREIRA, M. F. R. **Trabalho e educação: uma perspectiva histórica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 299-305.

REDE Brasil Atual, 2013. Disponível em:  
<https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/marcio-pochmann-sindicalismo-historia/>. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/marcio-pochmann-sindicalismo-historia/>. Acesso em 25 de julho de 2023.

RIZZOTTO, M. L. F. Neoliberalismo e saúde. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 275-279.

SANTOS, J. A. D. A trajetória da Educação Profissional. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, G. C. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 205-224.

SANTOS, S. V. D. Sete lições sobre o PROEJA. *In*: MOLL *et. al*, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-130.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 12, n. 34, p. 152-165, mai. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 286-293, 24 jan. 2015. Universidade Federal da Bahia. DOI 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, M. M. Da cultura do emprego ao empreendedorismo: Os discursos sobre o trabalho. *In*: ALVES, A. E. S.; LIMA, G. D. O. P.; CAVALCANTI JÚNIOR, M. N. (org.). **Interfaces: entre história, trabalho e educação**. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 7, p. 139-156.

SOUZA, E. G. Educação Profissional no Brasil (1940-1950): a aprendizagem industrial como modelo de ensino. *In*: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (org.). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013. Cap. 5, p. 123-154.

SYNDICAT, 2017. Disponível em: <https://www.syndicat-commerce.fr/wp-content/uploads/2020/08/Tripalium.jpg>. Acesso em 25 de julho de 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UTFPR. Reitoria, 2017. **Notícias**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/noticias/geral/utfpr-comemora-12-anos-de-transformacao>. Acesso em 25 de julho de 2023.

ZANATTA, O. A. *et. al* (org.). **Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019. 408p. E-book. Disponível em: <https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/book/28>. Acesso em 18 nov. 2023.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE TUIUTI DO  
PARANÁ



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR/CAMPUS CAMPO LARGO: A PERMANÊNCIA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA EJA-EPT (PROEJA)

**Pesquisador:** CRISTIANE MILLIORIN

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 69316823.4.0000.8040

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.165.103

##### Apresentação do Projeto:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto: “Esta pesquisa tem como objetivo primário analisar quais as ações para a permanência dos estudantes da EJA-EPT (PROEJA), no IFPR/CAMPUS LARGO, no contexto da Política de Assistência Estudantil, na percepção dos estudantes e como objetivos secundários: explicitar a Política de Assistência Estudantil a estudantes da EJA-EPT (PROEJA); analisar a implementação da Política de Assistência Estudantil para estudantes trabalhadores e perquirir a implantação da Política de Assistência Estudantil com estudantes do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio - EJA-EPT (PROEJA) - e suas ações na permanência no curso. Os participantes da pesquisa são os estudantes do Curso EJA-EPT (PROEJA) no IFPR–Campo Largo, beneficiários do PACE, PBIS, PEA, PROCCORP, Monitoria e Auxílio EPT/EJA no ano de 2023. No total são 4 estudantes. Os procedimentos metodológicos adotados são de natureza bibliográfica e documental, sendo complementados com os dados quali-quantitativos. O instrumento para coleta de dados é a entrevista semiestruturada e presencial com os participantes. A análise de dados será a análise descritiva.”

##### Objetivo da Pesquisa:

**Endereço:** Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo  
**Bairro:** SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

Continuação do Parecer: 6.165.103

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este estudo se delimita à EJA-EPT (PROEJA) - Ensino Médio Integrado (EMI), no Instituto Federal do Paraná/ Campo Largo.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

Riscos:

Alguns possíveis riscos são nervosismo, timidez, incômodo, vergonha, invasão de privacidade, quebra de sigilo e confidencialidade, quebra do anonimato e desconforto no local de aplicação do questionário e eventual risco de desconforto psicológico provocado pela entrevista. Em eventual risco de desconforto psicológico provocado pela entrevista, os participantes contam com o atendimento gratuito pela Clínica de Psicologia da UTP, que está localizada no endereço: Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 245 - Santo Inácio, Curitiba - PR, 82010-210. Serão adotadas como medida de prevenção/minimização desses riscos: atenção aos sinais verbais e não-verbais de nervosismo, timidez, incômodo e vergonha; questionamentos objetivos; liberdade de interromper a participação; possibilidade de recusa a responder questionamentos; sigilo de dados; utilização de nomes fictícios para assegurar o anonimato; confidencialidade e privacidade; ambiente acolhedor e privativo.

Benefícios:

Conhecimento da realidade local para possibilidades de ações da Assistência Estudantil para buscar a permanência do estudante, estimular a participação do estudante nas ações da Assistência Estudantil, senso de pertencimento do estudante em relação ao campus e conhecimento sobre as exigências para as bolsas/auxílios e a compatibilidade com as condições dos estudantes trabalhadores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Segundo o documento Informações básicas do Projeto: “A análise de dados será a análise descritiva, que permite uma pesquisa quali-quantitativa. A sistematização dos dados será realizada com a organização dos questionamentos seguidos das respectivas respostas, após classificação em categorias, de acordo com a numeração proposta no formulário, a interpretação e reflexão das categorias, buscando descrever contextos.” O Projeto é viável e preenche os requisitos do CEP-UTP.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de apresentação obrigatória correspondem as exigências do CEP-UTP.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO  
PARANÁ



Continuação do Parecer: 6.165.103

**Recomendações:**

Não há recomendações. O Projeto é viável e corresponde aos requisitos do CEP-UTP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou inadequações. O Projeto é viável e corresponde aos requisitos do CEP-UTP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Aut or	Situaç ão
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2130697.pdf	21/06/2023 16:45:21		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infracarimbo.pdf	21/06/2023 16:41:42	CRISTIANE MILLIORIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/06/2023 15:16:55	CRISTIANE MILLIORIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_cep.docx	06/06/2023 15:12:10	CRISTIANE MILLIORIN	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	06/06/2023 15:11:20	CRISTIANE MILLIORIN	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	03/05/2023 13:49:39	CRISTIANE MILLIORIN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 05 de Julho de  
2023

Assinado por:  
Maria Cristina Antunes

**Endereço:** Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo  
**Bairro:** SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PACE, PBIS, PEA, PROCCORP, MONITORIA E AUXÍLIO EJA-EPT) DO CURSO EJA-EPT (PROEJA) - EMI ADMINISTRAÇÃO DO IFPR-CAMPUS CAMPO LARGO

1. Como você ficou sabendo dos auxílios da Assistência Estudantil?
  - ( ) Site do campus
  - ( ) Divulgação em sala de aula
  - ( ) Semana de acolhimento
  - ( ) Outros estudantes
  - ( ) Outros \_\_\_\_\_
2. Quais os motivos que (a) o levaram a se inscrever na Assistência Estudantil?
3. Qual tipo de auxílio ou Bolsa você recebe?
  - ( ) PACE
  - ( ) Programa de Monitoria
  - ( ) PBIS
  - ( ) PROCCORP
4. Em que suas condições de permanência melhoraram com o recebimento da bolsa?
5. Em que a bolsa auxílio contribui para os seus conhecimentos e aprofundamentos nos estudos? Possibilitou-lhe fazer pesquisa? O que destaca?
6. As exigências para o acesso às bolsas são compatíveis com as condições dos estudantes trabalhadores?
7. Quais foram as dificuldades que superou ao auferir a bolsa/auxílio?
8. O que sugere para que se garanta a permanência de estudantes de maneira a que possam fazer seus estudos e boa formação?



## APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Boa noite,

Eu sou Cristiane Milliorin, servidora do Instituto Federal do Paraná, fazendo parte da equipe de ensino do IFPR Campo Largo e mestranda na Universidade Tuiuti do Paraná.

Gostaria de convidá-lo(a) para participar de um estudo intitulado Análise das Políticas Públicas de Assistência Estudantil no IFPR/Campus Campo Largo: Avaliando a Experiência dos Estudantes da EJA-EPT (PROEJA). Este estudo busca identificar possíveis melhorias tanto no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) quanto na Política de Apoio Estudantil do IFPR. Compreender a perspectiva dos estudantes é essencial para uma visão aprofundada das ações de Assistência Estudantil e sua eficácia em promover a permanência dos alunos.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar as ações voltadas para a permanência dos estudantes da EJA-EPT (PROEJA) no contexto do IFPR/Campo Largo, no âmbito da Política de Assistência Estudantil, através das percepções dos próprios estudantes.

Sua participação neste estudo se dará por meio de uma entrevista. A entrevista será agendada de acordo com sua disponibilidade, de modo a não interferir em suas atividades acadêmicas. A estimativa é que a entrevista tenha uma duração média de 15 minutos.

Ficaria imensamente grata se você pudesse indicar qual dia seria mais adequado para agendarmos a entrevista, considerando sua agenda e compromissos no Campus. O local para realização da entrevista é a biblioteca do Campus Campo Largo.

Agradecemos profundamente pelo seu tempo e atenção dedicados a este estudo.

Atenciosamente,

Equipe de Pesquisa



## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Cristiane Milliorin, aluna de pós-graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR CAMPUS CAMPO LARGO: A PERMANÊNCIA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA EJA-EPT (PROEJA). Este estudo é importante para propor-se melhorias ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e para a Política de Apoio Estudantil no IFPR, pois compreendendo a perspectiva do estudante pode-se entender a realidade das ações da Assistência Estudantil para a permanência.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar quais as ações para a permanência dos estudantes da EJA-EPT (PROEJA), no IFPR/CAMPO LARGO, no contexto da Política de Assistência Estudantil, na percepção dos estudantes.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário ser submetido a uma entrevista semiestruturada.

c) Para tanto você deverá comparecer no IFPR/Campus Campo Largo para responder às questões, o que levará aproximadamente 15 minutos. Essa entrevista será agendada de acordo com sua disponibilidade, em data e horário que já esteja no Campus para realizar alguma atividade acadêmica e houver esse intervalo de tempo disponível, assim não há previsão de orçamento para deslocamento, a fim de realizar a entrevista.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a quebra de sigilo e confidencialidade, quebra do anonimato e desconforto no local de aplicação do questionário.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser nervosismo, timidez, incômodo, vergonha, invasão de privacidade e eventual risco de desconforto psicológico provocado pela entrevista.

f) Em eventual risco de desconforto psicológico provocado pela entrevista, os participantes contam com o atendimento gratuito pela Clínica de Psicologia da UTP, que está localizada no endereço: Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 245 - Santo Inácio, Curitiba - PR, CEP: 82.010-330.

g) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: conhecimento da realidade local para possibilidades de ações da Assistência Estudantil para buscar a permanência do estudante, estimular a participação do estudante nas ações da

Assistência Estudantil, senso de pertencimento do estudante em relação ao campus e conhecimento sobre as exigências para as bolsas/auxílios e a compatibilidade com as condições dos estudantes trabalhadores. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

h) A pesquisadora Cristiane Milliorin, responsável por este estudo poderá ser localizada na Rua Engenheiro Tourinho, 829 - Vila Solene, Campo Largo - PR, 83607-140, telefone 41 3208-8205, no horário das 13h00 às 22h00 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

i) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

k) O material obtido, que é o roteiro da entrevista preenchido e a gravação de voz, será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado, sendo deletado do banco de dados ao término do estudo, dentro de 2 anos.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa da entrevista não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos os participantes da pesquisa.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

\_\_\_\_\_  
[Nome e Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]