

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

VÂNIA DO CARMO NÓBILE

A TRAJETÓRIA DO PROEJA EMI NOS INSTITUTOS FEDERAIS (2005-2020)

NATAL, RN

2022

VÂNIA DO CARMO NÓBILE

A TRAJETÓRIA DO PROEJA EMI NOS INSTITUTOS FEDERAIS (2005-2020)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Profissional, na Linha de Pesquisa Políticas e Práxis na Educação Profissional.

Orientador: Dr. Dante Henrique Moura.

NATAL, RN

2022

Nóbile, Vânia do Carmo.

N745t A trajetória do PROEJA EMI nos Institutos Federais (2005-2020) / Vânia do Carmo Nóbile. – Natal, 2022.
266 f: il.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

Orientador: Dr. Dante Henrique Moura.

1. Educação profissional. 2. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – Ensino Médio Integrado (EMI). 3. Políticas públicas educacionais. I. Título.

CDU 377

VÂNIA DO CARMO NÓBILE

A TRAJETÓRIA DO PROEJA EMI NOS INSTITUTOS FEDERAIS (2005-2020)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Profissional, na Linha de Pesquisa Políticas e Práxis na Educação Profissional.

Tese de doutorado apresentada e aprovada em 28/04/2022, pela Banca Examinadora:

Dante Henrique Moura, Dr. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria Margarida Machado, Dra. – Examinadora titular externa
Universidade Federal de Goiás

Maria das Graças Baracho, Dra. – Examinadora titular externa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Olivia Morais de Medeiros Neta, Dra. – Examinadora suplente externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Aparecida de Queiroz, Dra. – Examinadora suplente externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva, Dra. – Examinadora titular interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

José Moisés Nunes da Silva, Dr. – Examinador titular interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Dra. – Examinadora suplente interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

José Mateus do Nascimento, Dr. – Examinador suplente interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



**Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
CAMPUS NATAL - CENTRAL**

Avenida Senador Salgado Filho, 1559, Tirol,
1559, 240810205, NATAL / RN, CEP 59015-
000

Fone: (84) 4005-9837, (84) 4005-9838, (84)
4005-9833

Ata 16/2022 - COPPGEP/PPGEP/DIAC/DG/CNAT/RE/IFRN

28 de abril de 2022

1 ATA DE DEFESA DE TESE Nº 01

Aos vinte e oito dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois, com início às 15h00 horas e término às 19h30 horas, a doutoranda **VÂNIA DO CARMO NÓBILE** apresentou e defendeu, em Natal, Rio Grande do Norte, perante a Comissão Examinadora integrada pelos professores doutores DANTE HENRIQUE MOURA (Orientador/Presidente), MARIA MARGARIDA MACHADO (Membro Titular Externo), MARIA DAS GRAÇAS BARACHO (Membro Titular Externo), MARIA APARECIDA DE QUEIROZ (Membro Suplente Externo), LENINA LOPES SOARES SILVA (Membro Titular Interno), JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA (Membro Titular Interno) JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO (Membro Suplente Interno) a Tese de Doutorado intitulada **AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROEJA EMI NOS INSTITUTOS FEDERAIS (2005-2020)**, que recebeu o seguinte Parecer:

A tese aborda tema atual, relevante, pertinente e extremamente necessário ao campo da educação profissional em sua interrelação com a Educação de Jovens e Adultos. Apresenta consistência no referencial teórico e metodológico e vasta documentação atinente ao objeto de estudo. Com o objetivo de aperfeiçoar a versão final da tese a ser depositada, abanca orienta que a análise desenvolvida, especialmente na Seção 5, seja aprofundada à luz das categorias teóricas anunciadas. Nas considerações finais, destacar, com maior evidência, a presença e ausência dessas categorias teóricas nos 4 momentos evidenciados na trajetória do Proeja EMI. A banca recomenda, ainda, o seguinte título para a tese: **A TRAJETÓRIA DO PROEJA EMI NOS INSTITUTOS FEDERAIS (2005-2020)**.

Diante desse Parecer, a Comissão Examinadora emitiu o conceito:

<input checked="" type="checkbox"/> APROVADO	<input type="checkbox"/> NÃO APROVADO
O(A) pós-graduando(a) terá até 60 (sessenta) dias, a contar da data da defesa, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art. 50), para apresentar a versão final do trabalho, ao qual deve-se incorporar, caso haja, as correções sugeridas pela Comissão Examinadora.	O(A) pós-graduando(a) poderá solicitar à Coordenação do PPGEP, mediante anuência do orientador(a), um prazo de até 90 (noventa) dias, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art. 51), para nova defesa, que será analisada pelo Colegiado do Programa.

Assinam os membros da Comissão
Examinadora e a Doutoranda

Prof. Dr. DANTE HENRIQUE MOURA

(Orientador/Presidente)

Profa. Dra. MARIA MARGARIDA MACHADO

(Membro Titular Externo)

Profa. Dra. MARIA DAS GRAÇAS BARACHO

(Membro Titular Externo)

Profa. Dra. MARIA APARECIDA DE QUEIROZ

(Membro Suplente Externo)

Profa. Dra. LENINA LOPES SOARES SILVA

(Membro Titular Interno)

Prof. Dr. JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA

(Membro Titular Interno)

Prof. Dr. JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO

(Membro Suplente Interno)

VÂNIA DO CARMO NÓBILE

(Doutoranda)

Documento assinado eletronicamente por:

- Maria Margarida Machado, Maria Margarida Machado - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Campus Natal Central/Ifrn (10877412001059), em 30/04/2022 13:10:46.
- Maria das Graças Baracho, Maria das Graças Baracho - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Campus Natal Central/Ifrn (10877412001059), em 01/05/2022 09:49:23.
- Maria Aparecida de Queiroz, Maria Aparecida de Queiroz - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Ufrn (24365710000183), em 02/05/2022 10:29:35.
- Vania do Carmo Nobile, 20191996260003 - Discente, em 02/05/2022 11:13:42.
- Jose Mateus do Nascimento, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/04/2022 23:27:43.
- Dante Henrique Moura, Pró-Reitor de Ensino - CD0002 - PROEN, em 28/04/2022 19:47:53.
- Jose Moises Nunes da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 29/04/2022 08:41:17.
- Lenina Lopes Soares Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 29/04/2022 09:57:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/04/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 399055

Código de Autenticação: 15367f1e77



Dedico este estudo a todas as pessoas jovens e adultas – trabalhadores e trabalhadoras deste país que acreditaram no retorno à escola como forma de se entender e estar mais consciente no mundo. Dedico ainda aos pesquisadores da EJA-EP, militantes e resistentes frente às pedras no caminho.

AGRADECIMENTOS

Esta etapa do meu caminhar foi acompanhada e construída com ajuda de muitas pessoas e, por cada passo junto, eu agradeço! Agradeço a cada um (a) que, de forma direta ou indireta, fez parte do meu caminhar e me ajudou a chegar até aqui.

Gratidão especial ao meu orientador, Dante Henrique Moura, pelas orientações na caminhada e em reconhecimento pela sua luta por uma educação integral para cada um e para todos os estudantes, seja como educador ou pesquisador.

Gratidão aos professores leitores de cada seção deste estudo, da banca examinadora da qualificação e da defesa pelas valiosas contribuições: Maria das Graças Baracho; José Mateus do Nascimento; Ana Lúcia Sarmiento Henrique; Lenina Lopes Soares Silva; Maria Margarida Machado, José Moisés Nunes da Silva; Olivia Morais de Medeiros Neta e Maria Aparecida de Queiroz.

Aos gestores do Ministério da Educação entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas e aos 331 docentes dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia que responderam ao questionário deste estudo.

Aos colegas Iracyara Maria Assunção de Souza, Bernardino Galdino de Sena Neto, Fabiana Teixeira Marcelino, Antônio Max Ferreira da Costa, João Kaio Cavalcante de Moraes, Karoline Louise Silva da Costa, Joilson Silva de Sousa, Yossonale Viana Alves e Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes, da turma “Existindo e Resistindo” – nove estudantes aguerridos que, em 2019, se juntaram a mim e, juntos, ousamos ser os primeiros doutores do PPGEP do IFRN: minha gratidão por cada palavra ou atitude que contribuiu para tornar a caminhada mais leve, em muitos momentos, e mais densa – porém necessária, em outros.

Aos meus companheiros de vida – Marcelo Victorino da Silva pelo incentivo e apoio com nossos filhos que me possibilitaram cursar a licenciatura em Pedagogia e o mestrado em Educação e, assim, hoje dar mais este passo na minha caminhada acadêmica com o doutorado, incentivado por Anna Catharina da Costa Dantas, a quem sou grata por todo apoio recebido desde quando este projeto era um sonho.

E, sim, agradeço aos meus gatos – Lui, Lara e Luna que fizeram parte dessa caminhada, sempre presentes nos dias e noites de estudo.

Agradeço por fim e, de modo especial, aos meus pais Olívio e Maria do Carmo e aos meus filhos Mateus, Isabela e João por entenderem tantas ausências e sacrifícios nesses últimos anos na busca de um mais sonho.

Que o Proeja possa contar muitas histórias de mudança: aos 10 anos, aos 20, aos 30... infinitamente, porque inscreve uma nova história na educação de jovens e adultos no Brasil.

(PAIVA, 2017, p. 19).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e como objetivo geral avaliar a trajetória do PROEJA EMI nos IF, no período de 2005 a 2020, tendo como referência a estrutura organizacional e político-social do Programa. Problematiza-se que, num contexto de disputas e correlações de forças, vários aspectos da implementação do PROEJA EMI nos IF induzem e/ou limitam a oferta de seus cursos. Quanto ao aspecto metodológico, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, dos tipos: bibliográfica, documental e empírica, tendo como método de abordagem o materialismo histórico-dialético e tem como lócus de pesquisa os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). O referencial teórico-metodológico foi construído considerando temáticas como: Estado brasileiro, políticas públicas educacionais, com destaque para as políticas de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Para o conhecimento do lócus da pesquisa foram aplicados questionários com questões fechadas com 331 docentes dos IF, além da realização de cinco entrevistas semiestruturadas com gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Como resultados da pesquisa constatou-se que a trajetória do PROEJA EMI, no que tange à sua implementação e no âmbito do MEC foi marcada inicialmente por um conjunto de ações de apoio à implantação, como: monitoramento, formação docente e financiamento, consideradas importantes, mas que sofreram descontinuidade administrativa, pela implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) que desviou o foco da equipe da SETEC/MEC para este Programa, em razão das trocas de gestores no período analisado. No âmbito dos IF, a trajetória do PROEJA EMI foi marcada por um planejamento aquém das metas legais estabelecidas e da oferta planejada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) para novos ingressantes, indicando que há fatores limitadores como: projetos concorrentes, forma de acesso inadequado que também contribuíram para a retração da oferta. Apesar desses desafios, há fatores potencializadores dessa oferta como: divulgação adequada, capacitação docente específica, oferta de cursos em todos os campi e avaliação precedente à interrupção da oferta. Portanto, a tese defendida é: a trajetória do PROEJA EMI nos Institutos Federais é marcada por condicionantes impostos pela lógica capitalista à educação e pela correlação de forças presente nas próprias Instituições as quais inibem a consolidação da referida oferta.

Palavras-chave: PROEJA. Trajetória. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

This research is about the National Program of Integration between Professional Vocational Education and Basic Education for Youngsters and Adults (PROEJA EMI). It aims at evaluating the trajectory of the program at the Federal Institute of Education, Science and Technology (IF) from the years of 2005 to 2020 and having the political-social and organizational structure as reference. The starting question is that within a context of force correlations and disputes, several aspects of the program implementation lead and/or induce to the limitation of the program course offers. About the methodological aspects, this research is qualitative: bibliographical, documental, and empirical. The approach is the dialectical-historical materialism. The research locus has 38 IFs. The theoretical-methodological support considers themes such as the Brazilian State, Educational Public Policies – especially those referring to Vocational Professional Education for Youngsters and Adults. 331 faculty members from the IFs were interviewed through a closed-question questionnaire, as well as five semi-structured interviews with Secretary Officers from the Education Office for Professional and Technological Education (SETEC) at the Ministry of Education (MEC). Results showed that the trajectory of the PROEJA EMI, regarding its implementation within the context of MEC, was initially marked by a set of actions supporting its implementation such as monitoring, teachers' training, and funding. They were initially considered important but eventually suffered through administrative discontinuity due to the rising of a new program: The National Program of Access to Technical Education and First Job (PRONATEC). It changed the focus of the staff of SETEC/MEC due to the Office Secretary changing of the new government during the period of time this research approaches. Within the context of the IFs, the trajectory of PROEJA EMI was marked by implementation plans suboptimal to the legal established goals and the planned offers previously stated in the Plans of Institutional Development (PDI) for new students. It indicates there are limiting factors such as concurrent projects, inadequate accessing offers – they all contributed for the retraction of the program offer. Despite the challenges, there are positive factors for the offering: adequate divulgation, specific teachers' training, course offering in every campus of the IFs and previous evaluation prior to the cessation of the offer. Therefore, this thesis states: the trajectory of PROEJA EMI at the IFs is marked by conditions imposed by the capitalist logics on the education and by the correlation of forces existing on the IFs inhibiting the consolidation of the program offer.

Keywords: PROEJA. Trajectory. Federal Institute of Education, Science and Technology.

RESUMEN

Esta pesquisa tiene como objeto de estudio el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Jóvenes y Adultos y como objetivo general evaluar la trayectoria del PROEJA EMI en los IF, en el periodo de 2005 a 2020, teniendo como referencia la estructura organizacional y político social del Programa. Se problematiza que, en un contexto de disputas y correlaciones de fuerzas, varios aspectos de la implementación del PROEJA EMI en los IF inducen y/o limitan la oferta de sus cursos. Cuanto, al aspecto metodológico, es un estudio de abordaje cualitativa, de los tipos: bibliográfico, documental, y empírico, teniendo como método de abordaje el materialismo histórico dialectico y tiene como locus de pesquisa los 38 Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF). El referencial teórico metodológico fue construido considerando temáticas como: Estado brasileño, políticas públicas educacionales, con énfasis para las políticas de Educación Profesional y Educación de Jóvenes y Adultos. Para el conocimiento del locus del estudio fueron aplicados cuestionarios con cuestiones cerradas con 331 docentes de los IF, además de la realización de cinco entrevistas semiestructuradas con gestores de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC) del Ministerio de la Educación (MEC). Como resultados del estudio se constató que la trayectoria del PROEJA EMI, en lo que se refiere a su implementación y en el ámbito del MEC, fue marcada inicialmente por un conjunto de acciones de apoyo a la implementación, como: supervisión, formación docente y financiamiento, consideradas importantes, pero que sufrieron discontinuidad administrativa, por la implementación del Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y al Empleo (PRONATEC) que desvió el foco de la equipe de la SETEC/MEC para este Programa, en razón de cambios de gestores en el periodo analizado. En el ámbito de los IF, la trayectoria del PROEJA EMI fue marcada por un planeamiento por debajo de los marcos legales establecidos y de la oferta planeada en los Planes de Desarrollo Institucionales (PDI) para nuevos ingresantes, indicando que hay factores limitadores como: proyectos en competencia, forma de acceso inadecuado que también contribuyeron para la retracción de la oferta. A pesar de esos desafíos, hay factores que potencializan esa oferta como: divulgación adecuada, capacitación docente específica, oferta de cursos en todas los campus y evaluación precedente a la interrupción de la oferta. Así, la tesis defendida es: la trayectoria del PROEJA EMI en los Institutos Federales es marcada por condicionantes impuestos por la lógica capitalista a la educación y por la correlación de fuerzas presentes en las propias Instituciones las cuales inhiben la consolidación de la referida oferta.

Palabras clave: PROEJA. Trayectoria. Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Eixos de análise da avaliação em profundidade	38
Figura 2 –	Detalhamento das temáticas do campo teórico-conceitual	41
Figura 3 –	Momentos da trajetória do PROEJA	45
Figura 4 –	Blocos temáticos do roteiro da entrevista da pesquisa	47
Figura 5 –	Blocos temáticos do questionário da pesquisa	51
Figura 6 –	Categorias e unidades de análise	53
Figura 7 –	Base legal da EP e da EJA na década de 1990	85
Figura 8 –	Marcos regulatórios da EP e da EJA – CNE/MEC (1996-2000)	89
Figura 9 –	Linha do tempo das CONFINTEA (1949-2009)	90
Figura 10 –	Temas da Agenda para o futuro da V CONFINTEA	92
Figura 11 –	Documentos sobre a EP e EJA (2003)	98
Figura 12 –	Pressupostos específicos da Educação Profissional	99
Figura 13 –	Movimentos legais para materialização do PROEJA	108
Figura 14 –	Documentos legais sobre o PROEJA (de junho a novembro de 2005)	112
Figura 15 –	Alterações legais nas modalidades EJA e EP na LDB (1996-2008)	129
Figura 16 –	Pareceres e Resoluções das modalidades EJA e EP (1997-2005)	129
Figura 17 –	Categoria empírica e unidades de análise do Momento II	135
Figura 18 –	Categoria empírica e unidades de análise do Momento III	163
Figura 19 –	Categoria empírica e unidades de análise do Momento IV	185
Figura 20 –	Estrutura organizacional da SETEC/MEC (2004-2019)	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Teses produzidas sobre o PROEJA (2006-2019)	33
Gráfico 2 –	Período de experiência do docente em curso PROEJA EMI	55
Gráfico 3 –	Grau de importância atribuído às ações da SETEC/MEC para implantação do PROEJA EMI	136
Gráfico 4 –	Interesse dos docentes em formação continuada para o PROEJA	151
Gráfico 5 –	Variação entre vagas planejadas e ofertadas em PROEJA EMI nos IF, série histórica 2009-2011	159
Gráfico 6 –	Concordância quanto às possibilidades de oferta do PROEJA	174
Gráfico 7 –	Fatores limitadores para a consolidação do PROEJA EMI	175
Gráfico 8 –	Variação entre vagas planejadas e ofertadas em PROEJA EMI nos IF, série histórica 2012-2018	177
Gráfico 9 –	Vagas planejadas em cursos PROEJA EMI nos IF, série histórica 2019-2023	186
Gráfico 10 –	Fatores potencializadores para a consolidação do PROEJA EMI	188
Gráfico 11 –	Oferta de formação continuada para o PROEJA EMI com financiamento institucional	191
Gráfico 12 –	Procedimentos para suspensão de curso PROEJA EMI nos IF	192

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CGPEPT	Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional
CGU	Controladoria Geral da União
CIPS	Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNTE	Confederação dos Trabalhadores em Educação
CONC	Concomitante
CONCEFET	Colégio de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONPEP	Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica
CONSEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior
COVID	Doença do Coronavírus
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPAI	Departamento de Políticas e Articulação Institucional
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EEA	Escolas de Aprendizizes Artífices
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMA	Ensino Médio para Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EMJAT	Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
ETF	Escola Técnica Federal
FDI	Fórum de Desenvolvimento Institucional
FEJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos do IFRJ
FIC	Formação Inicial e Continuada
FORÇA	Força Sindical
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFGOIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFSUDESTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFSULMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSERTÃOPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEIPS	Núcleo Especializado em Integração dos Programas Sociais
NPM	<i>New Public Management</i>

NUMAPP	Núcleo Multidisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas
OBEDUC	Observatório da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRE	Plano Diretor do Aparelho do Estado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego
RDP	Regulamento Didático Pedagógico
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RGA	Relatório de Gestão Anual
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação
TAM	Termo de Acordo de Metas e Compromissos
TEC	Técnico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	OS CAMINHOS DA PESQUISA: CONSTRUINDO A AVALIAÇÃO DO PROEJA EMI NOS IF	26
2.1	ABORDAGEM E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	26
2.2	AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROEJA EMI: POR QUE E COMO AVALIAR?	30
2.3	O LÓCUS DA PESQUISA: IMPLICAÇÕES PARA A OFERTA DO PROEJA	57
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990	65
3.1	ESTADO: FORMA E REFORMA	66
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	74
3.3	MARCOS HISTÓRICOS DA EP E DA EJA: DA SUBORDINAÇÃO AO NEOLIBERALISMO À (NÃO) MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO	77
4	CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO DA EP COM A EJA: OS MOVIMENTOS PARA O PROEJA	96
4.1	OS CONDICIONANTES POLÍTICOS E REGULATÓRIOS PARA INTEGRAÇÃO DA EP E DA EJA	96
4.2	A FORMULAÇÃO DO PROEJA: PENSANDO AS BASES DA POLÍTICA	107
4.3	AÇÕES DO MEC PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA EMI (2005-2008)	118
5	PROEJA EMI NOS IF: A TRAJETÓRIA DESVELADA	132
5.1	O DESENVOLVIMENTO PLANEJADO: IMPLICAÇÕES DAS AÇÕES DO MEC NA OFERTA DO PROEJA EMI NOS IF (2009-2011)	133
5.2	O ATROFIAMENTO NÃO ESPERADO: CONDICIONANTES POLÍTICOS E LEGAIS QUE IMPLICARAM NA RETRAÇÃO DA OFERTA DO PROEJA EMI NOS IF (2012-2018)	162
5.3	ENTRE POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES: ANALISANDO AS POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA EMI NOS IF (2019-2020)	184
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
	REFERÊNCIAS	211
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Lido e Esclarecido	258
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas	260
	APÊNDICE C – Questionário	263

1 INTRODUÇÃO

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 2013).

Sigo em frente com toda força e expectativa. Achei que não conseguiria chegar aonde cheguei. Após tantos percalços, estou conseguindo atingir uma das minhas metas, que é concluir um curso técnico. Além disso, estou no caminho para realizar meu sonho de jovem, que é me tornar um administrador de empresas. (CIVIERO,¹ IFSUL, 2018a, p. 20).

A epígrafe de Freire (2013), retirada do livro “Pedagogia da Esperança” para apresentar este estudo, ganha materialidade na epígrafe retirada do livro “Histórias que merecem ser contadas”² e representa para mim um sopro de esperança e o meu imperativo existencial e histórico, a partir da criticidade e ação necessária frente à realidade que confronta cada um, cada uma, a todo instante.

Nesse contexto, esta tese tem como objeto de estudo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)³ e como objetivo geral avaliar a trajetória do PROEJA EMI nos IF⁴, no período de 2005 a 2020, tendo como referência a estrutura organizacional e político-social do Programa.

Cabe ainda anunciar que, no âmbito do PROEJA⁵, há várias possibilidades de oferta, como os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, concomitantes ou integrados ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio (PROEJA FIC EF e PROEJA FIC EM); cursos técnicos articulados ao Ensino Médio de forma concomitante (PROEJA TEC-CONC) e cursos

¹ “Escolhas da vida”, autor Fávero Civiero, estudante do PROEJA EMI do Sapucaia do Sul, IFSUL, 2018.

² O projeto “Histórias que Merecem ser Contadas” é coordenado pela professora Suzana Trevisan e tem como objetivo “(re) construir e valorizar narrativas significativas, além de aprender aspectos linguísticos. Os alunos da turma do curso técnico em Administração – modalidade PROEJA foram provocados a narrar um acontecimento relevante de suas vidas e a refletir sobre a seleção dos episódios e estratégias de narrativa. (IFSUL, 2014, s. p.).

³ O PROEJA foi instituído inicialmente pela Portaria Ministerial nº 2.080, de 13 de junho de 2005 (BRASIL, 2005b), passando a ser instituído por meio do Decreto nº 5.478, em 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005c), que teve suas características revistas e ampliadas pelo Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006b), como será analisado nas seções deste estudo.

⁴ Desde 2008, os IF integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que também os criou. (BRASIL, 2008h), mas à época da institucionalização do PROEJA, como será discutido na subseção 2.2, o lócus dessa pesquisa era denominado Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

⁵ Cabe informar que, em alguns momentos será usado a sigla PROEJA – quando se referir ao Programa de forma ampla e, em outros momentos será usada a expressão PROEJA EMI – quando se caracterizar o foco deste estudo.

técnicos articulados ao Ensino Médio de forma integrada (PROEJA EMI) – sendo este último o recorte deste estudo, por representar a oferta que mais exige esforço institucional, com duração entre 6 e 7 semestres, proposta de currículo integrado e carga horária integral dos docentes dos IF.

Do ponto de vista da amplitude do Programa, a oferta de cursos PROEJA vem sendo desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) – de forma obrigatória, na forma da lei – por meio dessas várias possibilidades e ainda cabe registrar que, em algumas instituições, a oferta vem sendo agregada a outros programas como Mulheres Mil e Rede CERTIFIC⁶.

De acordo com o § 3º do Art. 1º do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o Programa pode ser desenvolvido por “instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S) [...]”. (BRASIL, 2006b).

O PROEJA integra duas modalidades de ensino – a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (EP) – ambas heterogêneas e historicamente desenvolvidas por meio de experiências educativas com formatos, concepções e características diversas. Assim, o problema de pesquisa insere-se no baixo percentual da oferta de cursos PROEJA, na interrupção da oferta e até mesmo na não oferta em alguns IF, em que pese a determinação de documentos legais que estabelecem percentuais mínimos de matrículas no âmbito desse Programa⁷, em função da necessidade de atendimento à população de jovens e adultos fora do sistema educacional.

Ainda cabe registrar que, desde a criação do PROEJA em 2005, passados dezessete anos da sua formulação, há um percentual significativo de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica. A título de recorte – mesmo considerando que o PROEJA não tem limitação

⁶ A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC foi formulada no ano de 2009, a partir de uma ação conjunta entre os Ministérios da Educação – MEC e Trabalho e Emprego – MTE, sistematizada, inicialmente, por meio da Portaria Interministerial nº 1.082/2009, de 20 de novembro de 2009, que estabeleceu os princípios e as diretrizes para a certificação profissional (BRASIL, 2009e), vindo a ser revogada no ano de 2014, e substituída pela Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014. (BRASIL, 2014a). Já o Programa Mulheres Mil é um programa de capacitação profissional de mulheres em vulnerabilidade social e já traz no nome sua meta: capacitar 1 mil mulheres e foi desenvolvido no Brasil no período de 2007 a 2011, em cooperação com o governo canadense, visando à formação educacional, profissional e cidadã de mulheres desfavorecidas das regiões Norte e Nordeste do Brasil. (BRASIL, 2012d). Para mais informações consultar NOBILE (2018).

⁷ O Decreto nº 5.840/2006 estabelece no Art. 2º que as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. § 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. § 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino. (BRASIL, 2006b).

de idade, em 2019, na faixa etária de 14 a 29 anos.

[...] 20,2% não completaram alguma das etapas da Educação Básica, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a terem frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens [...] além disso, deste total, 9,8 milhões já haviam frequentado escola anteriormente e 300 mil nunca frequentaram. (IBGE, 2020, s. p.).

No que tange ao público potencial de cursos PROEJA, o cenário brasileiro, de acordo com o documento “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica que entre pessoas de 25 anos ou mais de idade, no período de 2016 a 2019, houve uma diminuição do percentual de pessoas sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto de 41,8% em 2016 para 38,6% em 2019.

No caso de jovens e adultos com apenas o Ensino Fundamental ou Ensino Médio incompleto, o percentual caiu de 13,1, em 2016, para 12,5, em 2019. Porém, o que poderia, à primeira vista, significar que mais pessoas terminaram seus estudos ou que voltaram a estudar, na explicação do IBGE

[...] apenas 4,5% das pessoas de 25 anos ou mais frequentavam escola, em qualquer nível [...]. A evolução verificada entre 2016 e 2019 no nível de instrução da população dessa faixa etária e resultado, principalmente, da morte de pessoas mais velhas com menor instrução e do ingresso nessa faixa etária de pessoas mais instruídas. Em 2019, entre as pessoas de 65 anos ou mais de idade, 69,6% não possuíam nível fundamental completo. (IBGE, 2020, p. 96).

Diante deste cenário, ainda há 38,6% pessoas jovens e adultas sem instrução ou com ensino fundamental completo – o que corresponde a 52 milhões e 510 mil brasileiros. (PNAD CONTÍNUA/IBGE, 2020). Em relação ao Ensino Médio, 16.666 milhões pessoas ainda não concluíram esta etapa da Educação Básica. (PNAD CONTÍNUA/IBGE, 2020).

Assim, o cenário atual brasileiro, fundamentado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do 2º trimestre de 2019 (PNAD CONTÍNUA/IBGE, 2020), considerando o total de 135.817 milhões de pessoas com idade a partir de 25 anos, revela que 22.937 milhões são considerados sem instrução ou com instrução menor que 5 anos; 29.937 milhões possuem entre 5 e 8 anos de escolarização – Ensino Fundamental incompleto, e 16.666 possuem escolarização entre 9 e 11 anos.

Considerando este contexto de não atendimento ao direito constitucional à Educação Básica e considerando que o PROEJA pode representar uma possibilidade de materializar este direito, é necessário investigar que correlação de forças, no plano estrutural e conjuntural da

sociedade, produz tais movimentos que inibem a oferta de cursos no âmbito do Programa, especificamente, no que se refere ao PROEJA EMI nos IF, partindo da abordagem da trajetória do Programa.

Portanto, cabe perguntar: em um contexto de disputas e correlações de forças, quais aspectos da implementação do PROEJA EMI nos IF induzem e/ou limitam sua oferta?

Várias possíveis respostas podem ser dadas a esta pergunta e implicam em estudos acadêmico-científicos que demonstrem os movimentos e as contradições da trajetória desta política e, considerando a pergunta inicial, outras perguntas emergem nesse escopo:

- 1) Em que medida as mudanças do Estado brasileiro, desencadeadas a partir da década de 1990, foram determinantes para a (não) formulação de políticas públicas educacionais para o jovem adulto trabalhador?
- 2) Os marcos políticos e regulatórios da EP e da EJA, nos anos iniciais do século XXI, criaram condições para a materialização da integração dessas modalidades por meio do PROEJA?
- 3) Quais disputas, no âmbito do Governo Federal e no contexto dos IF, produziram oscilações na oferta do PROEJA EMI, no período em análise?

Partindo dessas primeiras inquietações, a justificativa para a realização desta pesquisa de doutoramento encontra respaldo no âmbito pessoal-profissional da pesquisadora e acadêmico-social do Programa de Pós-Graduação ao qual está vinculada – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN.

No aspecto pessoal-profissional, minha aproximação com o campo desta pesquisa vem ocorrendo desde 2006 com a experiência profissional como servidora da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), na formulação e monitoramento de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica e como Coordenadora Nacional do PROEJA, entre os anos de 2011 e 2012.

Entre os anos de 2008 e 2010, envolvida com a temática, deparei-me com o desafio acadêmico de analisar a gestão do PROEJA na RFEPCT. O resultado desse desafio foi sistematizado na dissertação de mestrado, na qual pesquisei a implementação do PROEJA no IF de Roraima, IF de Santa Catarina, IF Fluminense e IF Sul-rio-grandense da RFEPCT que já desenvolviam ações de EJA, antes da institucionalização do Programa.

No ano de 2012, meu trabalho voltou-se para a área pedagógica do IF, primeiramente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) e entre os anos de 2014 e 2018 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), onde me aproximei de situações de resistências na oferta do PROEJA, considerando a

oferta aquém do previsto na legislação do Programa.

Esta percepção ocorreu primeiramente como Técnica em Assuntos Educacionais desde 2013 e como professora de cursos de Licenciatura desde 2019, o que voltou a despertar meu interesse como pesquisadora, reafirmando as palavras de Triviños (2006) para quem, na delimitação do problema, há de se considerar como pressuposto que “o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”. (TRIVIÑOS, 2006, p. 93).

Assim, com a perspectiva ampliada desta pesquisa, ao realizá-la em nível nacional – no contexto de todos os 38 IF, de certa forma, volto a olhar o objeto com os olhos de quando estava na gestão do Programa, mas agora acrescento a experiência do trabalho em dois IF e a pesquisa realizada no mestrado, analisando a implementação do PROEJA em quatro IF.

Do ponto de vista da relevância acadêmico-social, a pesquisa se justifica por contribuir para a produção científica do PPGEPI/IFRN e da linha de pesquisa Políticas e Práxis na Educação Profissional a qual se vincula e pela possibilidade de contribuir com a reflexão sobre o Programa, por meio da construção histórica da sua trajetória, apresentando-se como uma pesquisa inédita, revelada pela pesquisa exploratória, de caráter bibliográfico, realizada em agosto de 2020, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor “PROEJA”, no período de 2007 a 2019⁸ – ano de início deste estudo, que localizou 565 produções acadêmicas, sendo 103 teses sobre o PROEJA, mas nenhuma com o foco e abrangência deste estudo.

Considerando os estudos já realizados em torno da temática e os questionamentos feitos na definição do problema que instigam a perseguir o objetivo geral já identificado, elegeu-se como objetivos específicos:

- 1) Discutir o contexto das mudanças desencadeadas pela Reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, que influenciaram a (não) formulação de políticas públicas educacionais para o jovem adulto trabalhador;
- 2) Analisar os marcos políticos e regulatórios da EP e da EJA e se seus movimentos criaram condições para a materialização, do ponto de vista da política pública, da integração entre essas modalidades.
- 3) Analisar as disputas, no âmbito do Governo Federal e no contexto dos IF, que produziram oscilações na oferta do PROEJA EMI, no período analisado.

⁸ No ano de 2020 houve mais 39 produções e 10 em 2021, totalizando 614 teses e dissertações entre 2007-2021, sendo que do total das produções foram desenvolvidas 109 teses.

A construção do arcabouço teórico-conceitual desta tese passa pela discussão das seguintes temáticas: o Estado brasileiro – nos seus aspectos político, econômico e social, no âmbito das bases estruturantes da reestruturação produtiva e da Reforma do Estado; políticas públicas educacionais – seus conceitos e características; marcos históricos da EP e da EJA – caráter político, legal e regulatório e a trajetória do PROEJA EMI – sua formulação e implementação, com o objetivo de fundamentar os enfoques da pesquisa, considerando a contribuição de pesquisadores que têm se dedicado a estudar a Educação Profissional e sua relação com o mundo do trabalho, seu caráter histórico e sua relação com a definição de políticas públicas para essa modalidade educacional e, ainda, aqueles que são importantes expoentes na pesquisa da Educação de Jovens e Adultos.

A definição das temáticas que embasaram o campo teórico-conceitual desta tese tem como referência a década de 1990 – período de reformas educacionais brasileiras, inseridas no contexto de reordenamento do papel do Estado que acabaram por trazer implicações para a educação brasileira.

De modo particular, para a Educação Profissional⁹, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 – categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil, legitimou a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir de funções essenciais do mundo da produção econômica, que forma, de um lado, os dirigentes e, de outro, os demais, com formação profissional para o mundo do trabalho. (KUENZER, 1999).

Destaca-se este marco temporal, uma vez que a EP tem sido, historicamente, caracterizada no cenário brasileiro por sua fragmentação no que concerne às políticas públicas para essa modalidade mesmo no que se refere à própria responsabilização por essas políticas, distribuídas ao longo da história entre Ministérios e outros sistemas: parcerias privadas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e o Sistema S.

No que se refere à EJA, sua historicidade tem sido marcada por descontinuidades e por ações, programas e campanhas para alfabetização de eleitores que não têm dado conta das características singulares do jovem e do adulto que interromperam sua trajetória escolar.

No ano de 2003, em contraposição às políticas formuladas e implantadas até então, uma oportunidade de mudança foi trazida com o início de uma nova gestão presidencial e a edição do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que permitiu (re)integrar a EP com a Educação Básica, inclusive na modalidade EJA, e pensar qual formação profissional para o trabalhador é necessária

⁹ Considerando as denominações do termo Educação Profissional e Educação Profissional e Tecnológica – presente em vários documentos legais, neste trabalho optou-se pelo uso do termo Educação Profissional, em consonância com a expressão usada na denominação do PROEJA, objeto de estudo desta tese.

para sua relação com o mundo do trabalho, com a sociedade e consigo mesmo, sem se restringir a instrumentalizá-lo para exercer uma profissão, atendendo às demandas restritas do mercado.

A partir da possibilidade da integração da Educação Profissional com a Educação Básica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – primeira denominação do PROEJA – foi institucionalizado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, para ser desenvolvido, inicialmente, nas instituições federais de Educação Profissional (BRASIL, 2005c) e, posteriormente, ampliado para as demais redes de educação, por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. (BRASIL, 2006b).

O PROEJA traz, em sua gênese, o desafio de integrar a EP com a EJA, em um movimento histórico e político inovador, teve sua formulação pautada por princípios de uma política inclusiva, numa perspectiva contra hegemônica e passou por vários momentos desde a sua formulação, que neste estudo são sistematizados em quatro momentos: Momento I (2005-2008), caracterizado pela sua formulação – entre os anos de 2005 e 2006, e pelas ações do MEC para sua implantação até 2008. Os Momentos II (2009 a 2011) e o Momento III (2012 a 2018) são caracterizados pela implementação, sendo o Momento II caracterizado pelo crescimento da oferta de matrículas PROEJA e o Momento III identificado por um período de retração da oferta. Já o Momento IV (2019-2020) tem como foco o planejamento de novas vagas nos PDI (2019-2023) e a possibilidade de fortalecimento do PROEJA.

No caminho metodológico da pesquisa, optou-se por procedimentos da pesquisa qualitativa, por entender que ela possibilita “uma visão sistêmica do problema ou do objeto estudado. Tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos fenômenos sócio-políticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo”. (OLIVEIRA, 2007, p. 58).

Nesta perspectiva, o objeto deste estudo foi problematizado com as questões norteadoras da pesquisa, com o intuito de explorar os aspectos contraditórios dos dados produzidos ao longo da pesquisa, construindo, desta forma, o referencial teórico de forma dialética,¹⁰ a partir de categorias analíticas – base teórica de sustentação da tese, fundamentadas no materialismo histórico-dialético.

Desta forma, envolto à multiplicidade de concepções e referenciais analíticos, a opção pelo materialismo histórico-dialético como método de abordagem justifica-se ainda pela

¹⁰ Para Kosik (2002, p. 20), “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”.

necessidade de considerar a historicidade e as contradições inerentes ao objeto de estudo, materializadas desde os movimentos da formulação do PROEJA até sua implementação, uma vez que tais aspectos não estão postos *a priori* e cabe à investigação desvelá-los.

Desta forma, para fins didáticos, a tese foi estruturada em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações Finais.

A Seção 2 intitulada “Os caminhos da pesquisa: construindo a avaliação do PROEJA EMI nos IF” deu sustentação metodológica à construção desta tese e organizou-se em três subseções, a saber: a Subseção 2.1, intitulada “Abordagem e enquadramento metodológico da pesquisa” apresenta e justifica sua abordagem e seu enquadramento metodológico, a partir dos elementos: método de investigação e categorias analíticas.

A subseção 2.2 “Avaliação da implementação do PROEJA EMI: por que e como avaliar?” inicia com a conceituação de avaliação de política pública; apresenta e justifica as escolhas da produção dos dados a partir da caracterização da pesquisa quanto aos procedimentos técnicos: bibliográfica, documental e de campo, ancoradas nas definições de Gil (2008); aponta as estratégias de análise, identifica os participantes da pesquisa empírica e apresenta as delimitações desta tese. A subseção 2.3 destaca o campo empírico da pesquisa, situando-o no tempo e no espaço, a partir da institucionalidade dos 38 IF e foi intitulada como Os lócus da pesquisa: implicações para a oferta do PROEJA”.

A Seção 3, intitulada “Políticas públicas educacionais no contexto da Reforma do Estado brasileiro na década de 1990” foi organizada em três subseções, sendo que a 3.1 “Estado: forma e Reforma” discute as bases estruturantes da reestruturação produtiva no modo de produção capitalista: a acumulação flexível, o Estado neoliberal, a globalização e suas implicações para as políticas públicas de educação, no contexto da Reforma do Estado.

Já a segunda subseção é intitulada “Políticas públicas educacionais: conceitos e características” e discute os conceitos de políticas públicas e as políticas educacionais, no contexto da análise de políticas públicas. A terceira subseção, intitulada “Marcos históricos da EP e da EJA: da subordinação ao neoliberalismo à (não) materialização do direito” discute os marcos históricos, nos aspectos regulatórios e políticos da EP e da EJA no Brasil, na década de 1990, e seus movimentos que levaram à subordinação ao neoliberalismo e à (não) materialização do direito constitucional à Educação Básica e à formação profissional.

Ainda fundamentando a construção do referencial teórico deste estudo, a Seção 4, denominada “Caminhos da integração da EP com a EJA: o movimento para o PROEJA” tem sua primeira subseção 4.1 intitulada: “Os condicionantes políticos e regulatórios para integração da EPT e da EJA” e discute a aproximação da EP com a EJA, no início do século XXI, do ponto

de vista político e de seus desdobramentos regulatórios que contribuíram para a formulação do PROEJA.

Já subseção 4.2, intitulada “A formulação do PROEJA: pensando as bases da política”, discute os marcos regulatórios do Programa e a influência dos atores políticos e sociais na sua formulação. A última subseção 4.3 “Ações do MEC para a implementação do PROEJA (2005-2008)” discute as principais medidas adotadas para a implementação inicial do Programa pelos IF.

Por fim, foi elaborada uma síntese que buscou responder ao questionamento inicial proposto para conduzir a reflexão sobre esses caminhos históricos que reúnem, do ponto de vista político e regulatório, um conjunto de ações desenvolvidas sob a égide da subordinação ao neoliberalismo que juntas se constituem em condicionantes históricos para a (não) materialização do direito educacional para os jovens e adultos trabalhadores, instituído a partir da Constituição Federal de 1988 e na legislação da educação brasileira.

A Seção 5, intitulada “PROEJA EMI nos IF: a trajetória desvelada”, foi organizada em três subseções, sendo a primeira intitulada “O desenvolvimento planejado: implicações das ações do MEC na oferta do PROEJA EMI nos IF (2009-2011)”, discute as ações do MEC enquanto indutor do PROEJA e as implicações políticas desta indução, tendo o Documento-base do PROEJA EMI como orientador da implantação.

Já a subseção seguinte, 5.2 “O atrofamento não esperado: condicionantes políticos e legais que implicaram na retração da oferta do PROEJA EMI nos IF (2012-2018)”, discute os condicionantes internos e externos aos IF que foram determinantes para a retração da oferta do Programa.

Para fechar a Seção 5, a terceira subseção, 5.3 “Entre potencialidades e limitações: analisando as possibilidades de consolidação do PROEJA EMI nos IF (2019-2020)”, foi elaborada considerando o planejamento nos PDI, em vigência desde 2019, a visão dos gestores atuais da SETEC/MEC e dos docentes dos IF sobre ações que podem limitar ou potencializar a oferta de cursos PROEJA EMI nos IF.

Portanto, espera-se, nas sessões que se seguem, desvelar a trajetória do PROEJA EMI nos IF – fundamentado no esperar freiriano e nos condicionantes desta oferta para que mais jovens e adultos possam sonhar e realizar seus sonhos.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: CONSTRUINDO A AVALIAÇÃO DO PROEJA EMI NOS IF

[...] é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto da ingênua o próprio é sua superposição à realidade. (FREIRE, 2015).

Nas minhas idas e vindas pelo bairro em que moro, passava sempre em frente a uma escola que me chamava a atenção por ter cursos técnicos. Eu olhava para a escola e pensava “um dia eu ainda vou estudar aqui”. Então, comecei a estudar em uma escola pública do estado, fazia a EJA. [...] uma amiga me perguntou o que eu tinha interesse em fazer ou cursar após a conclusão do Ensino Médio. Foi quando eu falei que gostaria de cursar Administração. Assim, ela me disse que, naquela escola, por onde eu passava e na qual eu almejava estudar, havia o curso em nível técnico. (RIQUE,¹¹IFSUL, 2018, p. 34-35).

A Seção 2 se propõe a traçar um caminho metodológico que, tomando como referência a epígrafe de Freire (2015) do livro “Educação como prática da liberdade”, parta da consciência crítica, desvele a trajetória do PROEJA EMI nos IF, superando a consciência ingênua e buscando a consciência crítica na realidade. A segunda epígrafe, retirada do livro “Histórias que merecem ser contadas”, revela no caminhar pelo seu próprio bairro, na realidade da estudante do PROEJA EMI, a consciência crítica do seu direito à educação, na busca pela concretização dos seus sonhos.

Esta Seção tem como objetivo apresentar o percurso metodológico desenvolvido a fim de captar a realidade estudada e em movimento, a partir dos seguintes elementos: abordagem e enquadramento metodológico; as técnicas para produção e os procedimentos para a análise de dados da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, os participantes da pesquisa, o lócus da pesquisa, bem como as delimitações desta tese.

2.1 ABORDAGEM E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A Subseção 2.1 inicia conceituando pesquisa como a busca sistemática de informações que possibilite uma “resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica.

¹¹ “O recomeço” da autora Rosilei Schena Rique, estudante do PROEJAEMI do *campus* Sapucaia do Sul, IFSUL, livro “Histórias que merecem ser contadas” (IFSUL, 2018).

(CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

E, nesta tese, a pesquisa constrói-se em vários momentos e movimentos, de forma interdependente e complementar: na pesquisa bibliográfica – pautada na construção do arcabouço teórico; na pesquisa documental – baseada na legislação, diretrizes, documentos nacionais e institucionais e na pesquisa de campo – considerando a escuta dos participantes, no lócus da pesquisa, de forma a (re)construir um movimento que retrate e avalie a trajetória do PROEJA EMI nos 38 IF, fundamentada na perspectiva de uma construção histórica e dialética, já que “a metodologia dialética compreende o caráter contraditório, conflitivo e totalizante de qualquer relação social.” (MINAYO, 2004, p. 253).

As bases do percurso metodológico da pesquisa são elementos estruturantes da sua construção – mesmo considerando que este é um caminho não linear, a partir da natureza do objeto e de seus objetivos, uma vez que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (MINAYO, 2001, p. 16).

Tomando como referência este conceito, cabe ressaltar ainda que “nenhuma das linhas de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão da totalidade” (MINAYO, 2004, p. 37), embora se reconheça que alguns caminhos metodológicos proporcionam melhor aproximação e compreensão da realidade estudada.

Quanto ao enquadramento metodológico da pesquisa, buscando a melhor compreensão da realidade estudada Minayo (2004), optou-se pelo materialismo histórico-dialético, enquanto método de abordagem, justificando-o pelo fato de que se entende o objeto investigado como histórico, onde os fatos se inter-relacionam social, política e economicamente, situando-se em um determinado contexto histórico, no qual os sujeitos relacionam-se e influenciam as ações e como concreto – que requer que se aborde o problema de pesquisa para além das aparências, fundamentado no método dialético de Marx (2008) que, “em seus fundamentos, [...] o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.” (MARX, 2008, p. 78-79).

Para Kosik (2002) o materialismo histórico-dialético busca a compreensão da concretude dos fatos analisados, além das evidências fenomênicas que se manifestam imediatamente e este “concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte [...]”. (KOSIK, 2002, p. 36).

E como já defendia Marx (2008), “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida”. (MARX, 2008, p. 257-258).

Portanto, o estudo propõe um movimento de investigação que vá além das manifestações imediatas do fenômeno estudado para a compreensão das relações internas do PROEJA EMI nos IF, explicitando as contradições entre o formulado e o implementado, desvelando a sua trajetória e reconhecendo o caráter dialético que possa permitir a compreensão da concretude do PROEJA EMI.

Na esteira deste entendimento, Frigotto (2010) defende a

[...] dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Para o referido autor, o método, na perspectiva materialista histórica “não se limita à apreensão de um conjunto de categorias e conceitos. Não se trata de homogeneizar o discurso. É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico”. (FRIGOTTO, 2010, p. 95).

Desta forma, ao se comprometer com a perspectiva histórica e concreta de construir o objeto de estudo, ratifica-se a opção pelo método de pesquisa que propicia

[...] o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Neste sentido, a construção do conhecimento científico ocorre pela apropriação dos fatos e do objeto de pesquisa, como afirma Kosik (2002), uma vez que o homem,

[...] para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria práxis: para poder constatar como são elas quando não estão em contacto consigo, tem primeiro de entrar em contacto com elas. (KOSIK, 2002, p. 28).

Neste processo a construção do objeto de investigação na pesquisa é um aspecto relevante a ser considerado e sobre o qual não se pode perder a compreensão da totalidade, uma vez que “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda”. (KOSIK, 2002, p. 31).

Toma-se, assim, como referência Paulo Netto (2011) ao afirmar que, segundo Marx, a sociedade burguesa “é uma totalidade concreta. Não é um "todo" constituído por "partes"

funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”. (PAULO NETTO, 2011, p. 56).

O mesmo autor ainda argumenta que esta totalidade concreta e articulada da sociedade burguesa é uma

[...] totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação [...] não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (PAULO NETTO, 2011, p. 57).

Há de se considerar ainda outro aspecto no materialismo histórico-dialético que ancora este objeto de estudo: a historicidade. Manacorda (2007), no prefácio da obra “Marx e a pedagogia moderna”, afirma que “parece que o primeiro pressuposto de toda pesquisa deste tipo não pode deixar de ser, exatamente, a constatação da historicidade e, portanto, da inevitável transitoriedade de toda formação existente” (MANACORDA, 2007, p. 23) e continua: “em Marx, é postura consciente da historicidade das relações sociais e do seu reflexo na ideologia, é prontidão para captar, no dado histórico, a tendência do movimento.” (MANACORDA, 2007, p. 126).

Ainda para Kosik (2002),

[...] um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como um momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo [...]. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. (KOSIK, 2002, p. 49).

Ao buscar a concretude do objeto, considerando seu caráter histórico e buscando a sua totalidade, esta pesquisa, fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, busca desvelar sua concretude histórica, condicionada por mediações e relações contraditórias produzidas no locus pesquisado e retratar as contradições existentes e as mediações necessárias na trajetória do PROEJA EMI, considerando que cada um dos IF pesquisados tem uma universalidade e uma particularidade que fundamentam a sua historicidade.

Portanto, justifica-se a escolha pelo método apresentado, embora entenda-se que “ao se afirmar o materialismo histórico como o instrumental mais radical na análise das relações

sociais capitalistas, não se está caindo na postura ingênua de ignorar a existência de outros referenciais críticos ou não ao capitalismo”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 15).

Neste sentido, a fundamentação e a análise metodológica deste estudo se organizam em categorias que, para Minayo (2004) são denominadas em analíticas e empíricas, sendo que as categorias analíticas “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação”. (MINAYO, 2004, p. 94).

E as categorias empíricas são “aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica”. (MINAYO, 2004, p. 94).

Considerando o exposto, esta pesquisa fundamenta-se nas contribuições do materialismo histórico-dialético na tentativa de superar o viés pragmático e apenas mensurável que muitas vezes fundamenta a avaliação de políticas públicas.

Tendo como pressupostos as categorias analíticas: contradição, historicidade, mediação e totalidade e considerando o processo histórico no qual o objeto desta tese se insere, os referenciais de análise empregados estão em consonância com o referencial teórico que dão sustentação teórica ao estudo. Portanto, como forma de apreender o real concreto do objeto de estudo, a avaliação da trajetória do PROEJA EMI nos IF elencou-se categorias empíricas que representam o movimento da sua trajetória, entre 2005 e 2020, analisado na Seção 5.

2.2 AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROEJA EMI: POR QUE E COMO AVALIAR?

Esta subseção, ao buscar responder o “porque” da avaliação também discute algumas dimensões da política pública na busca pela compreensão dos seus movimentos.

Cabe considerar então, que “as dimensões política, epistemológica e metodológica se encontram e se fundem num emaranhado, nem sempre pacífico, de ideias, conceitos, experiências e sentidos. (SILVA; NOGUEIRA; TORRES JUNIOR; GUSSI, 2019, p. 2.636).

Inicia-se esta subseção pela discussão da avaliação de políticas públicas que, considerando seu percurso histórico pós-segunda guerra nos países centrais do capitalismo,

[...] passou, nos últimos 60 anos, a fazer parte da pauta de investimentos teóricos e práticos, ao lado das pesquisas sociais, visando à maior eficiência na aplicação de recursos e à efetividade nas ações. Ela tem sido adotada ora

como uma ação externa isolada, ora como etapa do planejamento e da gestão de programas e projetos [...]. (MINAYO, 2005, p. 59).

No Brasil, a avaliação de políticas públicas insere-se no processo de redemocratização brasileiro como uma necessidade de colocar os gestores públicos frente a um crescente patamar de responsabilidade com a chamada coisa pública, contribuindo para consolidar o debate democrático, na medida em que auxilia as tomadas de decisões sobre os fundamentos, diretrizes e os rumos da política. Assim, a avaliação foi incorporada à gênese, ao desenvolvimento e aos resultados das políticas públicas no Brasil. (ARCOVERDE, 2009).

No contexto dos anos 1980, a avaliação de políticas sociais se desenvolveu ainda que de forma incipiente e assimétrica – tanto em relação ao número de estudos produzidos e programas avaliados, quanto à sua sistematicidade – entre os diferentes tipos de políticas sociais (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Neste sentido, insere-se aí a avaliação da política pública no âmbito educacional.

No processo de redemocratização do Estado brasileiro, a avaliação de políticas públicas ganhou visibilidade na agenda pública, na década de 1990, no contexto da Reforma do Estado realizada sob os ditames do neoliberalismo e a incorporação de financiamento externo às políticas públicas educacionais colocou a avaliação de políticas públicas, como argumenta Faria (2005), a serviço da Reforma do Estado, como forma de medir e avaliar o desempenho governamental e das políticas, ao integrar-se à agenda de Reformas nas décadas de 1980-1990.

Ainda para o referido autor, justifica-se a centralidade da avaliação como garantia da credibilidade do processo de Reforma do Estado e sustentabilidade política das diretrizes de desregulamentação e de redução do tamanho do governo, a transparência na gestão pública e a satisfação dos usuários/clientes. (FARIA, 2005).

De modo simultâneo houve um movimento de pressão dos organismos financiadores internacionais, de modo a dimensionar a política pública, inserindo-a num contexto de maior racionalidade dos gastos públicos. “Assim, avaliar políticas, programas e projetos, sobretudo os públicos, ergue-se como condição essencial para obtenção de financiamentos, a partir de três lógicas de aferição: eficiência, efetividade e eficácia”. (ARCOVERDE, 2009, p. 1).

Na década de 1990, quando os movimentos sociais passaram a demandar um alargamento do horizonte das políticas públicas e, em particular, das políticas sociais, instaurando-se aí um movimento contraditório à pressão dos organismos internacionais pela aferição da lógica da eficiência, efetividade e eficácia no gasto do dinheiro público, um movimento de pressão pelo maior atendimento às demandas de políticas públicas sociais.

No entanto, no âmbito das políticas públicas educacionais – campo de análise deste estudo, como extrapolar o conceito de avaliação como representação de “julgar, estimar, medir, classificar, analisar criticamente alguém ou algo”? (MINAYO, 2005, p. 23).

Para Lincoln Souza (2013) esta característica da avaliação é uma contradição, pois ao mesmo tempo em que se busca atribuir valor à uma determinada política, ressaltando no que ela se destaca mais “reduzi-la somente aos resultados obtidos, ao a se obter, descarta-se ou minimiza-se o exame de sua ideologia, valores, princípios, objetivos reais e teorias, ou seja, exclui-se, enfim, a apreensão de seu conteúdo e os respectivos desdobramentos.” (LINCOLN SOUZA, 2013, p. 2).

Para Boschetti (2009), na avaliação de políticas públicas, a abordagem sequencial explica as políticas sociais – dentre as quais se inserem as educacionais, como sucessão linear de ações que, invariavelmente, seguem as etapas, “não considera as políticas sociais como resultado das históricas e contraditórias relações entre Estado e sociedade, em diferentes contextos históricos”. (BOSCHETTI, 2009, p. 5).

No contexto das limitações da avaliação das políticas públicas “estuda-se a eficácia das políticas descartando a avaliação política dos princípios que os fundamentam e, em decorrência, o seu próprio conteúdo substantivo”. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 107).

Diante da crítica aos modelos lineares e às tendências tecnicistas de análise de políticas, outras abordagens e metodologias foram formuladas por autores de diferentes países, que destacam a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas numa perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético. (MAINARDES; FERREIRA; TELO, 2011).

Uma possível abordagem que busca superar a avaliação linear das políticas públicas na área da educação é a avaliação política¹² que se caracteriza como um tipo de avaliação de políticas públicas que consiste em um primeiro movimento

[..] em apontar valores para políticas alternativas, leis ou decisões gerais no tocante a uma coletividade [...]. Um segundo movimento, refere-se ao ambiente institucional onde as políticas são feitas e avaliação das instituições. E um terceiro movimento, remete para a avaliação das decisões coletivas como avaliação dos atos desejados para modificar o conteúdo daquelas decisões mudando o pessoal ou influenciando o pessoal existente. (LINCOLN SOUZA, 2013, p. 6-7).

¹² Também os autores Figueiredo e Figueiredo (1986) diferenciam a avaliação política da avaliação de políticas: “avaliação política entendemos a análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tomam preferível a qualquer outra”. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108).

Assim, a reflexão crítica no campo analítico das políticas públicas revela matrizes teórico-metodológicas que estão em disputa, ora considerando apenas a avaliação como medida, ora buscando revelar o contexto em que esses resultados ocorreram, compreendendo assim o contexto da política.

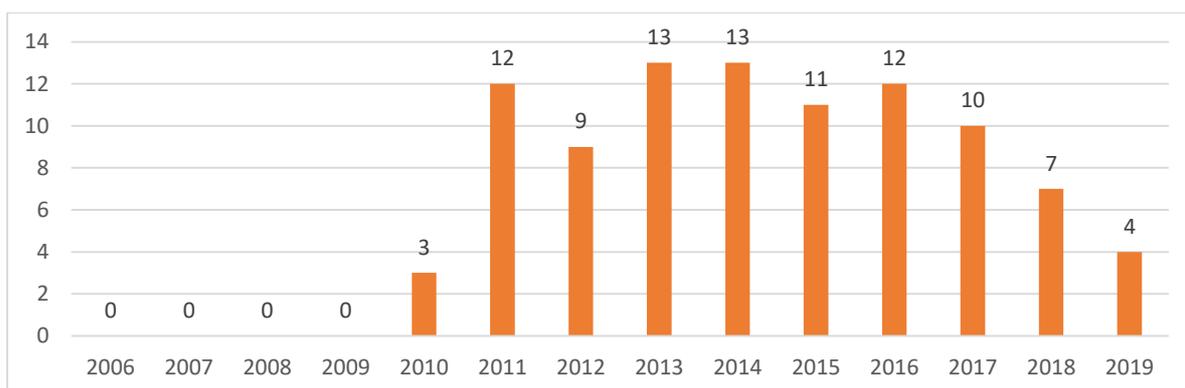
Na busca por esta avaliação além da “medida”, cabe considerar as dimensões política, epistemológica e metodológica da avaliação. A primeira dimensão, a política, nos remete a questão: para quem avaliar? A resposta para esse questionamento passa pela articulação de dois pontos. O primeiro ponto é

[...] o contexto político onde a política ou o programa se encontra inserido e a dimensão subjetiva do avaliador que se debruça sobre o campo na busca de compreender a política em uma perspectiva experiencial, através da coleta de dados empíricos. Isso exige do avaliador um posicionamento acerca dos limites de sua atuação, e sua relação institucional com os entes estatais. (SILVA; TORRES JÚNIOR; NOGUEIRA; GUSSI, 2019, p. 2.624).

Já a segunda dimensão, a epistemológica, nos indaga: por que avaliar?

No caso deste estudo, buscando contextualizar o porquê de se avaliar o PROEJA EMI, a avaliação da sua trajetória nos IF se caracteriza como um estudo inédito, uma vez que para sua realização a pesquisa exploratória localizou a produção do conhecimento sobre o Programa e, mesmo não tendo a intenção de organizar o “estado da arte”¹³ do Programa, identificou as teses produzidas sobre a temática, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1. Teses produzidas sobre o PROEJA (2006-2019)



Fonte: dados da pesquisa (2020), a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

¹³ Ao mesmo tempo em que se reconhece que o estado da arte de uma determinada temática pode significar “uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

A análise do Gráfico 1 permite identificar que até o ano de 2009 não havia nenhuma tese sobre o PROEJA – fato explicado pela institucionalização do Programa no ano de 2006. Cabe destacar que o Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006 (CAPES, 2006), que teve vigência de 2007-2011, fomentou e incentivou a produção das linhas de pesquisa das instituições federais – o que pode ter contribuído e ser explicativo do crescimento observado no período compreendido entre 2011 e 2014.

De acordo com o repositório da CAPES, no período de 2010 a 2019, com mecanismos de busca rápida inserindo o descritor "PROEJA", obteve-se o resultado inicial de 94 teses defendidas, mas, após a análise, três teses não foram consideradas para análise, pois citavam o PROEJA, mas trataram de outros Programas, como PRONATEC e Mulheres Mil.

Não cabe, para fins desta primeira pesquisa exploratória, a explicação das possíveis causas da diminuição do número de teses – que encontra causas variadas, mas uma possível está associada descontinuidade de fomento por parte do MEC à formação continuada para o PROEJA, uma vez que pode observar a diminuição do número de teses concluídas a partir de 2015 – período a partir do qual a produção acadêmica ficou restrita à oferta institucional de cada universidade ou IF.

A produção de dados e da leitura do título, do resumo e das palavras-chave, as teses foram categorizadas como segue: Integração Curricular; Inclusão; Formulação do Programa; Formação Profissional; Práticas de Ensino; PROEJA na RFEPCT.

O currículo integrado foi discutido na categoria “Integração Curricular”, compreendendo 5 teses. Nessa categoria, foram discutidos os movimentos instituintes da integração na escola; o currículo integrado na implantação do PROEJA FIC; os desafios do currículo integrado; a constituição de comunidades locais como contribuição para a construção do currículo integrado e as produções colaborativas dos professores de matemática.

Destaca-se o trabalho de Costa (2015) que analisou a implementação do PROEJA no IFSC e sua configuração no interior dos *campi* Florianópolis e Florianópolis-Continente em uma pesquisa que teve como objetivo a investigação da configuração da implantação do PROEJA naquele Instituto e destacou nas suas conclusões que “não houve participação dos professores da área da formação geral. Esse fato, então, denota uma fragilidade de entendimento da concepção de integração e que se desdobra na dificuldade de elaboração de um currículo integrado”. (COSTA, 2015, p. 192).

A “Inclusão” também foi categorizada com base na produção de 06 teses, entre os anos de 2011 e 2016 e, em relação à categoria “formação e prática docente”, 10 teses discutem as políticas de formação continuada para atuação no Programa, bem como os processos

identitários de como se formar professor nos cursos do PROEJA.

Nesta categoria, Maron (2013) investigou os cursos de Especialização PROEJA e como os cursistas se apropriaram das concepções de formação inicial e continuada, dos conceitos de integração e trabalho como princípio educativo, professor pesquisador e dos princípios do PROEJA. Para a autora, esta formação, mesmo que tenha alcançado um expressivo número de alunos “não rompeu com a prática de formação docente pragmática, pontual, precária, frágil e superficial que historicamente caracterizou a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional no Brasil”. (MARON, 2013, p. 236).

Outras 7 teses analisaram a “Formulação do Programa” e seus princípios e objetivos, como uma possibilidade de política pública para jovens e adultos, na perspectiva emancipatória, sua relação com trabalho e educação, a intersecção entre as duas modalidades de ensino – EJA e EP – no desenvolvimento do Programa.

Dentre essas teses, Vitorette (2014) discutiu o PROEJA como política pública de Estado e sua não consolidação, tendo como lócus de pesquisa cinco IF – Bahia (IFBA), Espírito Santo (IFES), Goiás (IFG), Farroupilha (IF Farroupilha) e Santa Catarina (IFSC), com o objetivo de investigar o PROEJA como uma expressão de uma política pública inserida na disputa de projetos societários, de concepções e de tensões entre correlação de forças assimétricas na sociedade brasileira capitalista.

Na categoria “Formação Profissional” foram produzidas 10 teses que tratam de especificidades da formação profissional do jovem adulto; inserção no mundo do trabalho, diálogos e práxis na formação humana; formação inicial e elevação de escolaridade e sentidos da formação nos cursos do PROEJA atribuídos por jovens e adultos.

Baracho (2016) analisou o PROEJA no *campus* Mossoró do IFRN, pesquisando os egressos e docentes do Curso Técnico Integrado EJA em Edificações. Como resultado, observou-se que, embora ainda seja desenvolvido como “um Programa do governo federal, potencialmente, apresenta avanços teórico-metodológicos para a EJA do ponto de vista de algumas práticas pedagógicas diferenciadas, como é o caso da articulação entre os conhecimentos expressos por professores e egressos”. (BARACHO, 2016, p. 179).

Na categoria “Práticas de Ensino” 19 teses pesquisaram acerca do ensino de ciências, física e português, a respeito das implicações do PROEJA na prática pedagógica e o Programa como estratégia de inclusão e prática de ensino na perspectiva da educação crítica.

Freitas (2010) analisou as construções e atividades realizadas de forma colaborativa pelo grupo de professores de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) e a contribuição desse trabalho para a concretização de

um currículo integrado no PROEJA. Segundo o autor, “debruçamo-nos em buscar e relacionar as bases teóricas e epistemológicas que poderiam nos dar suporte nesses momentos de crescimento coletivo a fim de compreender o que para nós começa a se consolidar como uma nova modalidade de ensino, o Proeja”. (FREITAS, 2010, p. 23).

Por fim, a categoria mais expressiva em termos de quantidade de teses produzidas foi a que discute o “PROEJA na RFEPCCT”, com 32 teses que analisaram temáticas diversas, como: histórias de vida dos estudantes; integração/reintegração no mercado de trabalho dos educandos; inserção profissional e inclusão digital; Pedagogia da Alternância; práticas docentes; avaliação da aprendizagem; práticas educativas/pedagógicas; tecnologias digitais e a prática pedagógica; condições do trabalho docente; qualificação profissional e elevação de escolaridade e práticas pedagógicas na perspectiva da educação matemática crítica.

Dessas teses, algumas se destacam em relação à implantação e/ou à implementação do Programa, quais sejam: Noronha Filho (2016), que tratou da avaliação do processo de implementação no PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), relatando a experiência do *campus* Boa Vista.

Castro (2011) analisou o processo de implantação e implementação do PROEJA no Instituto Federal de Goiás (IFG), *campus* Goiânia, apresentando as contradições, limites e perspectivas do Programa. Nas considerações da autora foi destacado a importância de que o PROEJA se transforme “em política pública de Estado, não somente em função do caráter perene e orgânico que passa a ter essa ação – ressaltando os aspectos de financiamento – como também da afirmação de uma assunção integral dessa modalidade de educação por parte do Estado”. (CASTRO, 2011, p. 201).

Albuquerque (2012) pesquisou possibilidades e dificuldades da implantação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). O autor analisa o contexto de implantação, destacando que os alunos do PROEJA “traziam para a sala de aula vivências sociais e algumas experiências na área de formação que contribuíam para a melhoria do nível das turmas [...], o maior interesse no curso por parte dos alunos do Proeja, talvez pelas dificuldades enfrentadas para estarem ali”. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 101).

Santos (2014) discutiu a implantação do PROEJA na perspectiva de uma política institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Em uma de suas conclusões, o autor destaca que a constituição de uma política institucional para o PROEJA no IFAL se faz, primeiramente, “na presença política de professores e gestores em espaços institucionais onde o debate da EJA seja efetivado; [...] segundo pela construção de um processo contínuo de formação de professores e, pela produção científica da temática do

PROEJA por meio de pesquisas”. (SANTOS, 2014, p. 158).

Desta forma, considerando a análise dos resultados de estudos antecedentes, uma das conclusões a que se chega é que, desde o início da sua implantação, o PROEJA tem acumulado uma produção do conhecimento significativa que se justifica por se tratar de um campo de conhecimento específico, com vários desafios que requerem acompanhamento e pesquisas constantes, como os identificados nas dissertações e teses defendidas até então.

No entanto, nenhum dos estudos analisados realizou uma pesquisa com o foco, recorte temporal ou locus de pesquisa como o proposto para esta tese e, portanto, avaliar a trajetória do PROEJA EMI nos 38 IF pode significar uma importante contribuição para a produção do conhecimento da temática EJA-EP.

A terceira dimensão da avaliação é a dimensão metodológica: como avaliar?

A proposta metodológica de avaliação neste estudo está pautada na avaliação em profundidade¹⁴ de políticas públicas sociais, proposta por Rodrigues (2008; 2011), no âmbito do MAPP¹⁵

[...] motivada pela constatação da insuficiência dos modelos clássicos de análise e da necessidade cada vez mais premente de se realizarem pesquisas que considerem o contexto social, econômico, político e cultural, bem como a importância da análise institucional, das relações de poder, dos interesses e valores que permeiam os processos de formulação e implementação dessas políticas. (RODRIGUES, 2008, p. 7).

A proposta da avaliação em profundidade¹⁶ representa uma ruptura com as matrizes

¹⁴ Ainda que falar em Avaliação em profundidade possa expressar, num sentido metafórico, a imersão em uma particularidade do campo de investigação, saliento que o sentido aqui referido é o de abarcar a um só tempo as dimensões dadas tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento – como latitudinal – extensão na largura, amplitude. Assim, desta perspectiva, quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação. Olhamos à frente e para os lados, acima e abaixo, porque a compreensão focada, direcionada, certamente a mais fácil, com certeza será sempre limitada. Ou, mesmo, poderíamos correr o risco de, na busca de análises tão aprofundadas, perdermos o contato com a superfície. (RODRIGUES, 2008, p. 10).

¹⁵ No âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), o NUMAPP – Núcleo Multidisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas, ligado ao Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) tem como metas “a implementação de linhas ou de grupos de pesquisa que estejam voltados para o desenvolvimento de metodologias de avaliação de políticas públicas de caráter social adotadas por órgãos públicos, por organizações não-governamentais (ONG) ou por organizações da sociedade civil de interesse público [...]”. Mais informações em: <https://mapp.ufc.br/pt/numapp/>.

¹⁶ A proposta de Rodrigues (2008, 2011) atrela-se ao que propõe o modelo experiencial proposto por Lejano (2012), uma “proposta inovadora porque fornece novos referenciais teóricos capazes de integrar as perspectivas quantitativas e qualitativas de análise, de forma a alcançar um nível mais profundo de compreensão de questões não resolvidas pelos métodos tradicionais”. (RODRIGUES, 2016, p. 104-105). A proposta de Lejano (2012) ainda se fundamenta em “bases ideológicas pós-constructivistas e que tem em vista a ideia de que uma análise de políticas deve considerar as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos – seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível, só apreensível pelo entendimento de sua realização na prática”. (RODRIGUES, 2016, p. 105).

tradicionais de avaliação e caracteriza a avaliação como “extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional.” (RODRIGUES, 2008, p. 11), desenvolvendo-se em quatro eixos de análise: “análise de conteúdo, de contexto e da trajetória institucional de programas e políticas, bem como do espectro temporal e territorial”. (RODRIGUES, 2008, p. 7).

A Figura 1 identifica esses quatro eixos.

Figura 1. Eixos de análise da avaliação em profundidade



Fonte: autoria própria (2022), a partir de Rodrigues (2008; 2016).

O primeiro eixo contempla a “análise de conteúdo do programa” (RODRIGUES, 2008, p. 11) e considera três dimensões:

[...] i) formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de sua institucionalização e aos critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; ii) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação; iii) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos, ou seja, verificação da coerência interna da política no que diz respeito à disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo sua proposta teórica e sua base conceitual. (RODRIGUES, 2016, p. 109).

Ainda para Rodrigues (2008, p. 11) “esses três aspectos dizem respeito à análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios”. E, neste estudo estão caracterizados como pesquisa documental, compõe a caracterização da

pesquisa quanto aos seus procedimentos técnicos e “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. (GIL, 2008, p. 51).

Neste sentido, a construção do arcabouço teórico não ficou restrita apenas a este eixo de análise, contemplando também o eixo trajetória institucional, tendo sido realizada ao longo das Seções, contribuindo para a compreensão da trajetória do PROEJA EMI, notadamente nas Seções 3 e 4 – ao discutir os movimentos históricos, políticos e legais que antecederam o período da pesquisa empírica, desde a década de 1990 até 2008, bem como a pesquisa e análise realizadas para a construção da Seção 5.

Para isso, o Quadro 2 apresenta os documentos institucionais nacionais e locais – no âmbito dos 38 IF pesquisados que foram analisados.

Quadro 1. Documentos analisados e/ou consultados

Tipo (documentos oficiais)	Autor	Quantitativo
Leis, decretos e portarias	Presidência da República e MEC	20
Documento-base PROEJA EMI	MEC	02
Chamadas Públicas, Ofícios Circulares	SETEC	14
Resoluções e Pareceres	CNE	15
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	IF	108
Relatórios de gestão anual (RGA) dos IF	IF	489
Editais de seleção para vagas PROEJA EMI	IF	680

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Destaca-se que a análise dos documentos oficiais foi um importante instrumento de identificação das bases para a formulação e implementação do PROEJA, uma vez que “os documentos oficiais são considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores e são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

O detalhamento dos documentos consultados está organizado por seção. Assim, na Seção 2 destacam-se: Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909; Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994; Projeto de Lei nº 3584, de 18 de maio de 2004; Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005; Lei nº 11.249, em 23 de dezembro de 2005; Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007; Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007, de 24 de abril de 2007; Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, de 12 de dezembro de 2007; Portaria nº 116, de 31 de

março de 2008; Exposição de Motivos Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC; Projeto de Lei nº 3.775, de 23 de julho de 2008; Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Na Seção 3 foram consultados os seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995); Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997; Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997; Parecer CNE/CEB nº 17/1997, de 03 de dezembro de 1997; Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998; Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999; Resolução CEB nº 4, de 08 de dezembro de 1999; Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000; Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000; Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013; Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018; Síntese de indicadores sociais do IBGE (2020).

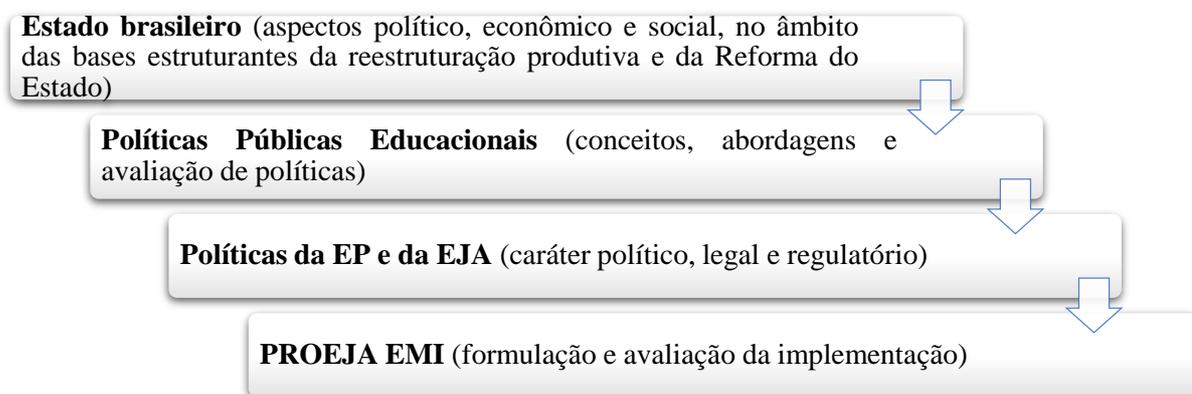
Os documentos da Seção 4 foram: Programa de Governo 2002: uma escola do tamanho do Brasil (2002); Relatório Síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2002); Seminário Nacional de Educação Profissional. Concepções, experiências, problemas e propostas – Documento-base e Relatório Final (2003); Documento à Sociedade, de 09 de fevereiro de 2004; Proposta de Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica (2004); Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; Parecer CNE/CEB nº 36/2004, de 07 de dezembro de 2004; Parecer CNE/CEB nº 39, de 08 de dezembro de 2004; Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de fevereiro de 2005; Portaria Ministerial nº 2.080, de 13 de junho de 2005; Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005; Parecer CNE/CEB nº 20/2005, de 15 de setembro de 2005; Resolução CNE/CEB nº 04, de 27 de outubro de 2005; Parecer CNE/CEB nº 29/2005, de 24 de novembro de 2005; Síntese de experiência. PROEJA (2005); Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos (2005); Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006; Documento-base PROEJA EMI (2006, 2007); Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização (2008); Relatório-síntese do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2006); Ofício nº 156/ CGPEPT/ DPAI/ SETEC/ MEC, de 17 de janeiro de 2007); Projeto de Inserção Contributiva (2007); Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA: de Programa à política pública (2007); Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2008, de março de 2008; Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008; Projeto de Lei nº 3.775, de 23 de julho de 2008; Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; Ações do PROEJA 2006-2008.

O segundo eixo contempla a “análise de contexto da formulação da política: Levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional [...]”. (RODRIGUES, 2008, p. 11).

Para a análise de contexto da formulação da política que “prioriza o levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas, com atenção às articulações entre as esferas local, regional, nacional [...] (RODRIGUES, 2016, p. 109), recorreu-se à pesquisa bibliográfica que, como define Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos,” além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, permitindo ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa.

Desta forma, a revisão bibliográfica desenvolvida buscou a construção do arcabouço teórico-conceitual desta tese e pautou-se pelo estudo das temáticas pertinentes, como apresentado na Figura 2.

Figura 2. Detalhamento das temáticas do campo teórico-conceitual



Fonte: dados da pesquisa (2020).

A sistematização deste tipo de pesquisa está estruturada – principal, mas não exclusivamente, em duas seções: a Seção 3 – “Políticas públicas educacionais no contexto da Reforma do Estado brasileiro na década de 1990” e a Seção 4 – “Caminhos da integração da EP com a EJA: os movimentos para o PROEJA” e tem como objetivo construir o percurso teórico-conceitual da tese, a partir da discussão dos condicionantes presentes na (não)formulação de políticas públicas educacionais para o jovem adulto trabalhador, desde a década de 1990 até o início dos anos 2000.

A construção do referencial teórico deste estudo pauta-se ainda em pesquisadores de temáticas específicas que juntas colaboram para ancorar a avaliação da trajetória do PROEJA EMI, identificados em cada Seção deste estudo. Desse modo, neste estudo reitera-se a relevância da dimensão bibliográfica que compreende todo seu processo de construção, conforme o enfoque teórico-metodológico adotado, começando ainda no projeto da pesquisa. É, portanto, a partir do estudo bibliográfico, aprofundando as categorias analíticas e empíricas,

que poderão ser construídas suas demais etapas, concordando com Paulo Netto (2011, p. 23) para quem “a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica”.

O terceiro eixo de análise da avaliação em profundidade é a trajetória institucional do programa que tem como objetivo

[...] dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais. Desta perspectiva, um programa gestado na esfera federal, para ser avaliado, necessita a reconstituição de sua trajetória, percebendo o pesquisador as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica conforme vai adentrando espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais [...]. (RODRIGUES, 2008, p. 12).

Para Rodrigues (2016), este eixo analítico possibilita ao avaliador entender “como, localmente, no ato da implementação de ações concernentes às políticas gestadas em esferas superiores, as diretrizes são compreendidas e reinterpretadas; principalmente quando, em razão dos processos de descentralização, é fornecida autonomia às esferas regionais e locais”. (RODRIGUES, 2016, p. 109).

A autora ainda destaca como importante na avaliação em profundidade realizar a análise de conteúdo da política aliando-a à noção de trajetória para que se possa apreender as “bases conceituais de uma política ou programa ganha maior consistência quando, além do material institucional, o pesquisador contempla entrevistas com os sujeitos que participaram do processo de formulação da política em seus diferentes momentos”. (RODRIGUES, 2016, p. 109).

Desta forma, será possível “perceber descompassos entre as concepções presentes na formulação da política e aquelas acionadas quando da sua implementação; bem como detectar mudanças ocorridas durante o trajeto da política pelas vias institucionais”. (RODRIGUES, 2016, p. 109).

A noção de trajetória institucional também é defendida por Gussi (2008) que, fundamentado no ensaio “A ilusão biográfica” de Bourdieu (2006), compreende como trajetória como

[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito à incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação, que a vinculação a um “sujeito”, cujo a única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. (BOURDIEU, 2006, p. 189-190).

Dessa maneira, “Bourdieu não busca interpretar a vida como um conjunto coerente e orientado, que se desenrola seguindo uma ordem lógica, mas sim como algo que se desloca no espaço social e não está vinculada apenas a um agente, mas sim a distintos agentes sociais”. (OLIVEIRA; GUSSI, 2016, p. 96).

E Gussi (2008) parte “da ideia de que o programa não tem um sentido único e está circunscrito a ressignificações, segundo seus distintos posicionamentos nos vários espaços institucionais que percorre, ou seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição”. (GUSSI, 2008, p. 34).

A partir dessa compreensão, “a noção de trajetória emerge como referencial metodológico estratégico para a compreensão dos processos sociais, construindo um diálogo entre temporalidades e territorialidades, revelando uma dimensão histórica, coletiva e social”. (OLIVEIRA; GUSSI, 2016, p. 96).

Draibe (2001) também considera que a trajetória do programa, envolve as ações da estrutura organizacional – atividades-meio, que “viabilizam o desenvolvimento do programa, quanto a atividade-fim, ou a execução propriamente dita” (DRAIBE, 2001, p. 29) até aos sistemas logísticos e operacionais atividades-fim.

Neste sentido, o desvelamento da trajetória do PROEJA EMI considera o contexto de cada IF e seu movimento histórico, permeado por transformações e contradições, para chegar ao conhecimento da realidade histórica – fundamentada em “um processo de apropriação teórica que compreende a crítica, a interpretação e a avaliação de fatos – processo este no qual a atividade do pesquisador é condição necessária para o conhecimento objetivo dos fatos”. (KOSIK, 2002, p. 54).

Desta forma, será possível desvelar esta consciência da trajetória do desenvolvimento do PROEJA, como ensina Marx (2008):

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. E preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 2008, p. 48).

De forma preliminar, a fim de buscar identificar os principais momentos que constituíram a trajetória do PROEJA EMI, foram analisados os dados Censo Escolar – notadamente as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, no período de 2005 a 2020, nas quais se pôde observar variação significativa da matrícula em cursos PROEJA EMI no sistema federal de ensino – no qual se inclui os IF que são o foco deste estudo.

O momento I (2005- 2008) representa a fase de formulação e ajustes na base legal e o primeiro registro de matrículas ocorreu no ano de 2007, com 4.772 matrículas. No ano seguinte já se observa um aumento significativo de aproximadamente 68%, passando a registrar 8.014 matrículas em 2008. Registra-se que o período foi um momento importante da implementação do PROEJA com destaque para ações do Governo Federal para fomento de projetos formação continuada *lato e stricto sensu*¹⁷ para a formação continuada de profissionais, de forma prioritária na RFEPCCT.

Caracteriza-se pela formulação do Programa – entre os anos de 2005 e 2006 e pelas ações do MEC para sua implantação foi analisado de forma prioritária na Seção 4 deste estudo: “Caminhos da integração da EP com a EJA: os movimentos para o PROEJA.

Vale destacar que a formulação de políticas públicas e, dentre elas a formulação do PROEJA, “constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. (SOUZA, 2006, p. 26). Já para Wu *et al* (2014) a formulação de políticas públicas “envolve o desenvolvimento de alternativas para possíveis cursos de ação governamental destinadas a tratar de problemas na agenda do governo”. (WU *et al.*, 2014, p. 22).

Os demais momentos foram analisados do ponto de vista da implementação¹⁸ que, segundo Arretche (2001), “corresponde a uma outra fase da ‘vida’ de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados”. (ARRETCHÉ, 2001, p. 47, grifo da autora).

No momento II (2009-2011) continua a ser observada a expansão da matrícula anual, com aumento progressivo da matrícula no sistema federal, passando de 10.883 matrículas em 2009 para 14.530 em 2011, com algumas ações do Governo Federal para fomento e acompanhamento da implementação ainda em desenvolvimento.

¹⁷ As ações de financiamento pelo Governo Federal: cursos de Especialização em Proeja, em colaboração com as Universidades e IF; indução de formação de uma rede de pesquisadores em torno do Proeja, através do denominado Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Edital n. 003/2006. PROEJA-CAPES/SETEC), cujo objetivo foi o de estimular a produção de novos conhecimentos naquilo que se constituiu como uma nova modalidade de educação. (MACHADO, 2013).

¹⁸ Rua (2014) define implementação como “um conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política, de tal maneira que as decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade”. (RUA, 2014, p. 35). Para Arretche (2001), a “implementação é, de fato, uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores, e entre implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental. Isto implica que a maior proximidade entre as intenções do formulador e a ação dos implementadores dependerá do sucesso do primeiro em obter a adesão dos agentes implementadores aos objetivos e à metodologia de operação de um programa”. (ARRETCHÉ, 2001, p. 49).

No momento III (2012 a 2018), os dados indicam que a matrícula de jovens e adultos em cursos PROEJA EMI apresentou um decréscimo anual e contínuo, saindo de 12.147 matrículas em 2012 e chegando em 2018 com 8.108 matrículas anuais.

O sistema federal apresentou uma queda crescente de matrículas a partir de 2012, sendo que pelas condições favoráveis de pessoal, infraestrutura, expansão dos *campi* e financiamento regular na matriz orçamentária poderia oferecer mais vagas – condição que será analisada neste estudo.

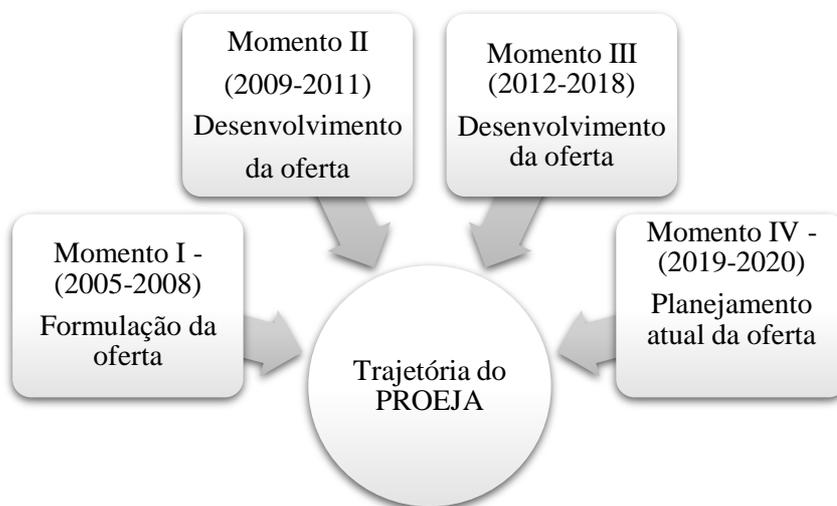
Neste sentido, os Momentos II e III têm como foco o desenvolvimento dos cursos PROEJA, sendo que no Momento II foi caracterizado por um período de crescimento da oferta de PROEJA o Momento III, identificado como um período de retração da oferta.

Por fim, delinea-se um momento mais atual, o Momento IV (2019-2020), com a identificação em 2019 de um aumento de 21,5 % da matrícula em relação a 2018 e mantendo-se neste percentual em 2020 na RFEPCT e, considerando esse aumento nas matrículas, esta pesquisa também analisará a possibilidade de ampliação da oferta a partir do planejamento nos PDI, considerando o planejamento de novas vagas neste período e a possibilidade de reorganização do Programa, tendo como foco as ações que podem contribuir para a sua consolidação.

Esses momentos constituem-se na trajetória do Programa e foram analisados na Seção 5, intitulada “o PROEJA EMI nos IF: a trajetória desvelada”, considerando as categorias empíricas e subcategorias que fundamentarão a construção desta Seção.

A partir do exposto, considerando a identificação e caracterização desses momentos, a Figura 3 apresenta os 4 momentos da trajetória do PROEJA EMI.

Figura 3. Momentos da trajetória do PROEJA



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Desta forma, anuncia-se que esses momentos serão fios balizadores na condução da pesquisa, de forma destacada na Sessão IV e Sessão V, por meio da realização da pesquisa de campo, a fim de problematizar a formulação do PROEJA EMI no âmbito do MEC e a sua implementação em nível nacional, buscando o aprofundamento das questões propostas. (GIL, 2008).

A entrevista e o questionário foram as técnicas escolhidas para a produção de dados. A entrevista “no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico”. (MINAYO; COSTA, 2018, p. 141).

Considera-se o uso da entrevista semiestruturada como uma importante contribuição nesta fase da pesquisa de campo, justificando-a pela sua adequação à escuta dos gestores que estiveram à frente da definição dos caminhos da formulação e das ações de implantação do PROEJA EMI nos IF.

Foram realizadas entrevistas individuais¹⁹ com informantes-chave, identificados entre os gestores da Diretoria de Políticas de EPT (ou equivalente, considerando que no período analisado a estrutura do MEC sofreu alterações em sua denominação) da SETEC/MEC em diferentes momentos da trajetória do PROEJA EMI. Para preservar a identidade dos entrevistados nas citações das suas falas, a referência aos participantes foi categorizada como: P1, P2, P3, P4 e P5 e as questões respondidas pelos Participante 1, Participante 2 e Participante 3 referiram-se ao Momento I, ao Momento II e ao Momento III); o Participante 4 respondeu perguntas referentes ao Momento III e o Participante 5 respondeu a respeito do Momento IV.

Os participantes foram caracterizados como informantes-chave para o desenvolvimento da técnica de pesquisa, uma vez que a entrevista com informante-chave são comumente utilizadas em pesquisas de campo, representam uma via de acesso do pesquisador ao grupo pesquisado – pessoas com contatos e envolvimento ou conhecimento amplo sobre o objeto da pesquisa e “em se tratando de uma pesquisa que conjugue vários métodos, os informantes-chave

¹⁹ Considerada como “uma conversa com finalidade” (Minayo, 2004), a entrevista individual se caracteriza por sua forma de organização e utilidade para os estudos a que se destina: (a) levantamento de opinião, quando é mediada por um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha dos interlocutores está condicionada às respostas a perguntas formuladas pelo investigador; (b) entrevista semiestruturada, que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados. (MINAYO; COSTA 2018, p. 142).

podem ser escolhidos ao longo de observações na comunidade ou podem ser indicados por respondentes de entrevistas preliminares.” (BISOL, 2012, p. 723).

Neste sentido, considerando que a entrevista pode permitir uma abordagem pessoal entre o entrevistado e entrevistador, faz-se necessário a elaboração de um roteiro para guiar o entrevistador e a construção do instrumento

[...] deve traduzir os conceitos em itens observáveis ou em guias para conversas no campo, permitindo, a *posteriori*, organizar, categorizar, contextualizar e construir o relato final que será sempre um texto provisório. A área de educação é um terreno fértil de construção de conhecimento intersubjetivo e estratégico seja para amadurecer determinados temas, seja para estudar relações, seja subsidiar mudanças, seja para avaliar, seja para análises institucionais. (MINAYO; COSTA, 2018, p. 151-152).

Os roteiros das entrevistas foram organizados por blocos temáticos,²⁰ de forma a buscar responder às inquietações acerca da trajetória do PROEJA EMI nos IF no período analisado e, assim, buscar alcançar os objetivos desta tese e realizar sua avaliação.

Na entrevista semiestruturada, “o roteiro deve se apoiar nas variáveis e indicadores considerados essenciais e suficientes para a construção de dados empíricos, podendo ser organizado em tópicos temáticos. [...] Servindo de orientação e guia para o andamento da interlocução, constrói-se o roteiro de tal forma que permita flexibilidade nas conversas e absorção de novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua relevância”. (SOUZA; MINAYO; DESLANDES; COSTA, 2005, p. 136, grifo dos autores).

Portanto, o roteiro da entrevista foi organizado em três blocos temáticos, com categorias e unidades de análise escolhidas *a priori* a saber:

Figura 4. Blocos temáticos do roteiro da entrevista da pesquisa

Bloco 1 – Ações da SETEC/MEC para implantação do PROEJA
Monitoramento
Formação docente
Financiamento
Bloco 2 – Fatores limitadores da oferta
Retração da oferta
Projetos concorrentes
Bloco 3 – Fatores potencializadores da oferta
Planejamento atual da oferta

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Os blocos temáticos foram separados propositadamente, visando facilitar o processo de organização e compreensão das diversas falas e percepções para posterior análise, buscando contribuir para a resposta ao questionamento central desta tese: em um contexto de disputas e

²⁰ “Em abordagens qualitativas, os roteiros podem ser de vários tipos, abordando um único tema ou vários, permitindo maior ou menor espontaneidade aos depoimentos”. (SOUZA; MINAYO; DESLANDES; COSTA, 2005, p.136).

correlações de forças, quais aspectos da implementação do PROEJA EMI nos IF induzem e/ou limitam sua oferta?

Considerando essa estrutura, as respostas foram elencadas e sistematizadas, tendo por base categorias que representam “um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede, ou seja, os núcleos ou centros das categorias”. (ROQUE; GALIAZZI, 2006, p. 125).

Antes da realização das entrevistas foi realizado um pré-teste dos roteiros²¹ para testar sua validade que – “será sempre uma função da sua capacidade de permitir emergir as categorias empíricas e os significados relativos à realidade em estudo. Ele é testado na dinâmica de um processo de intersubjetivação”. (SOUZA; MINAYO; DESLANDES; COSTA, 2005, p. 134).

Cabe registrar ainda que a realização das entrevistas, no período proposto para a pesquisa empírica, o mundo enfrentava a pandemia da COVID 19²² e, portanto, elas foram realizadas por meio eletrônico com a utilização do *Google Meet*, navegador Google Chrome, por meio de reunião agendada e envio de *link* de participação pelo entrevistador. Além da gravação pelo *Google Meet* também foram gravadas em gravador de voz para diminuir alguma intercorrência de conectividade e gravação pelo aplicativo.

O contato e a realização das entrevistas individuais ocorreram entre julho e outubro de 2021 e foram realizadas mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – apresentado no APÊNDICE A, com a identificação, os objetivos da pesquisa e os procedimentos éticos estabelecidos.

Por esse termo os participantes concordaram em conceder a entrevista sendo-lhe assegurada a confidencialidade e preservada a sua identidade, tanto durante a realização das entrevistas quanto na utilização de parte das falas na pesquisa, sendo utilizado o termo “participante” para referenciar as falas de cada entrevistado. Após cada entrevista foi realizada pela pesquisadora a transcrição para posterior análise na Seção 5 deste estudo.

²¹ “O pré-teste dos roteiros, que consiste na realização de entrevistas com os informantes previstos no desenho do projeto, leva, geralmente, à modificação da lista de temas e da forma de abordar os assuntos. Frequentemente, torna-se necessário dar explicações mais claras aos entrevistados sobre os tópicos que, na sua elaboração, provoquem dúvidas, ou então, é recomendável acrescentar questões que se mostrem relevantes do ponto de vista dos atores, surgidas nestas interações”. (SOUZA; MINAYO; DESLANDES; COSTA, 2005, p. 137).

²² Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. (BRASIL, 2020a, p. 1).

Para aprimorar os dados também foi aplicado um questionário – “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos. (GIL, 2008, p. 121).

É importante justificar que esta escolha se deu pelo entendimento de que, mesmo sendo a SETEC, no âmbito do MEC, a responsável pela definição do desenho da política no momento da formulação e pela coordenação das ações, como prevê o próprio Documento-base do PROEJA EMI²³, a escuta dos docentes do Programa revela-se necessária, uma vez que eles estão intimamente ligados ao cotidiano dos IF e ao desenvolvimento dos cursos.

Para este estudo foi elaborado com questões fechadas e construído tendo como referência dos mesmos blocos temáticos da entrevista, mas acrescentando um bloco inicial de caracterização pessoal e profissional dos participantes, obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os questionários se configuram como dispositivos normatizados e padronizados, que captam a presença ou ausência de determinada característica ou atributo no indivíduo, permitindo medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo. (SOUZA; MINAYO; DESLANDES; COSTA, 2005, p. 133).

Segundo Gil (2008) a aplicação do questionário apresenta vantagens enquanto instrumento para produção e análise de dados possibilitando atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa; garante o anonimato das respostas e permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente.

Mesmo existindo desvantagens na utilização desta técnica, como: impedimento de auxílio ao informante no momento da resposta ao questionário, desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido, bem como a não garantia de que a maioria das pessoas devolverão o instrumento devidamente preenchido (GIL, 2008), a inclusão do questionário como instrumento de produção de dados ocorreu diante da impossibilidade de realizar entrevistas com representantes dos 38 IF e da necessidade da escuta da fala dos sujeitos que estão ou estiveram presentes na implementação de cursos PROEJA EMI, ouvindo-os a partir do seu lugar de fala.

Segundo Gil (2008) o questionário é uma técnica de investigação proposta por escrito aos respondentes, costumeiramente, sendo designados como questionários auto aplicados. “Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser

²³ De acordo com o Documento-base do PROEJA EMI, “A coordenação geral do Programa caberá à SETEC/MEC, que coordenará o processo de implantação, implementação e avaliação” (BRASIL, 2007d, p. 57).

designados como questionários aplicados com entrevista ou formulários”. (GIL, 2008, p. 121).

Desta forma, a iniciativa de obter os dados necessários à pesquisa empírica com o uso da Internet possibilitou que um maior número de participantes respondesse, pois proporciona rapidez, ao mesmo tempo que permite que se responda no ritmo e horário que lhes sejam convenientes, além da aproximação das distâncias, uma vez que os IF estão localizados nos vinte e seis estados da federação, além do Distrito Federal.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, faz-se necessário justificar ainda que, pelo mesmo motivo da realização das entrevistas por meio eletrônico, as informações do questionário não serão obtidas de forma impressa como sugere Gil (2008) e sim de forma *online*, por meio de um formulário eletrônico de produção de dados criado no *Google Forms*, aproximando-se da conceituação de formulário.

Para isso, foi elaborado um documento que procurou contemplar todas as informações necessárias para tal feito, como: o meio eletrônico utilizado; o convite feito aos participantes; o tempo disponível para resposta ao formulário, a navegação e a usabilidade do formulário; a escolha de respostas obrigatórias e optativas, a formulação de perguntas fechadas, bem como cuidado com tempo necessário para responder ao questionário para que se alcance o maior número possível de respondentes.

Quanto à precisão e validade do instrumento, ele é

[...] é mais preciso quanto maior for sua capacidade de representar fielmente a variável que se propõe a mensurar ou o aspecto da realidade que se pretende compreender. Os questionários são tão mais confiáveis quanto maior for a sua capacidade de reproduzir as mesmas respostas em distintos momentos ou por diferentes investigadores e tão mais válidos quanto maior for sua sensibilidade e especificidade frente ao indicador proposto. (SOUZA; MINAYO; DESLANDES; COSTA, 2005, p. 134).

A realização de um pré-teste²⁴ após a elaboração do questionário se fez necessário e foi realizada com voluntários que têm conhecimento sobre a temática pesquisada, de modo identificar possíveis lacunas na elaboração das perguntas e minimizar dificuldades operacionais no preenchimento pelos participantes, além de validar os elementos: fidedignidade, validade e operatividade. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Após a realização do pré-teste, o *link* permaneceu aberto no período de doze semanas,

²⁴ Consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do "universo" ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objetivo, portanto, é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 165).

iniciando em 22 de julho e finalizando em 22 de outubro de 2021 e foi disponibilizado por meio de *e-mails* institucionais de docentes e dos canais institucionais de cada IF e seus *campi*, encaminhados de forma individual ou com cópia oculta, bem como por meio da divulgação em redes sociais.

O critério de participação foi ser ou ter sido docente em cursos PROEJA EMI de um IF. Cabe ainda destacar que a análise dos resultados apresentada, de forma majoritária na Seção 5, foi realizada considerando as 331 respostas obtidas, de todos os 38 IF e, mesmo considerando o universo de milhares de docentes dos IF, por se tratar de uma pesquisa não paramétrica, a quantidade de respostas não influenciou negativamente na construção da análise.

O formulário foi organizado em quatro blocos temáticos de forma a buscar responder às inquietações acerca da trajetória do PROEJA EMI nos IF e, assim, buscar alcançar os objetivos desta tese e realizar a avaliação da trajetória, como apresentado na Figura 5.

Figura 5. Blocos temáticos do questionário da pesquisa

Bloco 1 – Perfil acadêmico / profissional do docente do PROEJA EMI
Faixa etária do docente Formação acadêmica Maior titulação Instituto Federal no qual trabalha Tempo de experiência como professor de curso PROEJA EMI Período da docência Disciplinas que trabalha/trabalhou no PROEJA EMI Função exercida em relação ao PROEJA EMI
Bloco 2 – Ações da SETEC/MEC para implantação do PROEJA EMI
Monitoramento Formação docente
Bloco 3 – Fatores limitadores da oferta
Retração da oferta Projetos concorrentes Dificuldades de ordem pedagógica dos docentes Forma de acesso inadequada Ausência de coordenação específica Oferta de apenas um curso Divulgação insuficiente Ausência ou insuficiência de assistência pedagógica e social Ausência ou insuficiência de formação docente
Bloco 4 – Fatores potencializadores da oferta
Divulgação Capacitação docente Oferta em todos os <i>campi</i> Avaliação precedente à interrupção Coordenação específica
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Os blocos temáticos dos questionários foram compostos por perguntas fechadas, do tipo múltipla escolha e escolha em lista de seleção. O formato para apresentação das perguntas foi escolhido em função do universo de participantes, considerando o número de 38 IF e de possíveis centenas de respondentes não seria viável a formulação de perguntas abertas.

Neste sentido, considerando a realização destas entrevistas e a aplicação do questionário, acredita-se que os dados obtidos contribuíram de forma singular na construção do arcabouço teórico e empírico e para análise obtidos por meio das pesquisas documental e empírica que subsidiam esta construção da trajetória do PROEJA EMI nos IF.

A última etapa desta subseção 2.3 refere-se à análise e à interpretação de dados por meio das categorias empíricas e das unidades de análise, seguida da apresentação dos participantes da pesquisa e, por fim, as delimitações desta tese.

A análise e a interpretação foram feitas tendo por base a abordagem da Análise Textual Discursiva (ATD) que transita entre duas formas de análise na pesquisa qualitativa: análise de conteúdo e a análise de discurso. “Existem inúmeras abordagens entre estes dois polos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto”. (ROQUE; GALIAZZI, 2006, p. 118).

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar os enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizado como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 134).

Neste sentido, a ATD realizada neste estudo se caracterizou por processo de três etapas que se iniciou com a unitarização em que os textos foram “separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador”. (ROQUE; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Em seguida, houve a articulação de significados semelhantes em um processo denominado “categorização das unidades anteriormente construídas, aspecto central de uma análise textual discursiva. Nesta parte do texto discutem-se as categorias, seus modos de produção, tipos e propriedades”. (ROQUE; GALIAZZI, 2016, p. 44).

Desta forma, categorizar “é reunir o que é comum [...]. Corresponde às simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisas, concretizadas por comparação e diferenciação

de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 97).

No seu conjunto, “as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise”. (ROQUE; GALIAZZI, 2016, p. 46).

Neste estudo elegeu-se como categorias empíricas para a análise de conteúdo dos dados obtidos nas pesquisas de campo e documental por entender que esta escolha *a priori* pode contribuir para a construção da trajetória do objeto de estudo, da estrutura organizacional nacional e local do PROEJA EMI.

Na Figura 6 são apresentadas as categorias empíricas e as unidades de análise identificadas ao longo da pesquisa documental e da pesquisa empírica realizada por meio, do questionário e das entrevistas semiestruturadas.

Figura 6. Categorias e unidades de análise

DESENVOLVIMENTO DA OFERTA MOMENTO II (2009-2011)	
Categoria:	Ações para implantação
Unidades de análise:	Monitoramento Formação docente Financiamento
MOMENTO III (2012-2018)	
Categoria	Fatores limitadores da oferta
Unidades de análise:	Projetos concorrentes Forma de acesso inadequado Retração da oferta
PLANEJAMENTO ATUAL DA OFERTA MOMENTO IV (2019-2020)	
Categoria:	Fatores potencializadores da oferta
Unidades de análise:	Divulgação Capacitação docente Oferta em todos os <i>campi</i> Avaliação precedente à interrupção

Fonte: dados da pesquisa (2021).

A categoria “ações para implantação” discutiu em que medida as ações fomentadas pelo Governo Federal, no período da formulação do Programa influenciaram a oferta de cursos PROEJA EMI e foi apresentada na subseção 5.1 O desenvolvimento planejado: implicações das ações do MEC na oferta do PROEJA EMI nos IF (2009-2011).

A categoria “fatores limitadores da oferta” discutiu os determinantes identificados no desenvolvimento de cursos PROEJA EMI que influenciaram a ampliação da oferta e foi apresentada na subseção 5.2 “O atrofamento não esperado: condicionantes políticos e legais que implicaram na retração do PROEJA EMI nos IF” (2012-2018).

Por fim, a categoria “fatores potencializadores da oferta” apresentou e discutiu os determinantes identificados na pesquisa que representam fatores potencializadores para a consolidação da oferta do PROEJA EMI, na subseção 5.3 “Entre potencialidades e limitações: analisando as possibilidades de consolidação do PROEJA EMI nos IF (2019-2020) ”.

A última etapa do processo de análise fundamentado na ATD é a construção dos metatextos analíticos, compondo os textos interpretativos, apresentados na Seção 5 deste estudo, considerando que a análise textual discursiva tem como fundamento a escrita – “ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.” (ROQUE; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Quanto aos participantes da pesquisa empírica elegeu-se os docentes dos 38 IF, cujo perfil pessoal e profissional foi construído com dos dados obtidos em seis questões fechadas, como apresentado no Bloco 1– Perfil acadêmico /profissional do docente do PROEJA EMI.

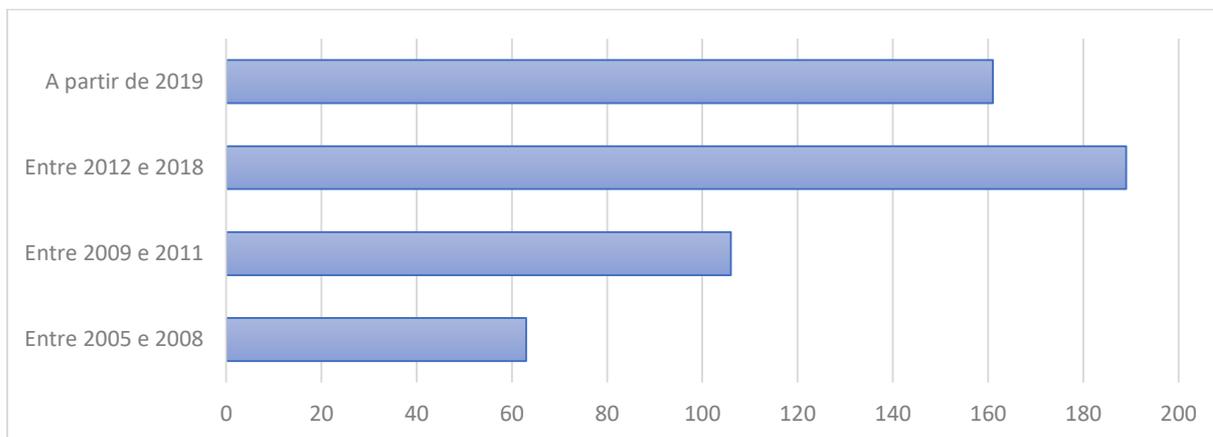
Os dados obtidos revelam dentre as cinco faixas etárias disponibilizadas, mais de 90% dos respondentes estão distribuídos entre 30 e 59 anos. Já em relação a formação profissional inicial 48,9% são licenciados, sendo que 25,1% possuem tanto a licenciatura quanto bacharelado e quanto à formação continuada 45,9% possuem o título de mestre e 42% são doutores ou estão em processo de doutoramento.

Os participantes que responderam ao questionário são de todos os 38 IF – sendo que 90,9 % deles são docentes com dedicação exclusiva. A representatividade dos IF entre os participantes não ocorreu de forma equilibrada e os maiores percentuais de respostas foram obtidos pelos IF da região nordeste, sendo 35 da região norte, 133 da região nordeste, 41 participantes da região centro-oeste, 51participantes da região sudeste e 71 da região sul.

Considerando o período de abrangência do PROEJA – desde 2005 até o momento atual da realização desta pesquisa, uma questão levantada pelo questionário/formulário

refere-se ao período da implementação do PROEJA ao qual está vinculada a experiência do participante em curso PROEJA EMI, como apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2. Período de experiência do docente em curso PROEJA EMI



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A análise do Gráfico 2 permite observar que a maioria dos docentes atuou em cursos PROEJA EMI no período de 2012 a 2018. Como a questão permitia que fosse marcado mais de um período é possível que haja sobreposição entre os períodos, mas por outro lado as respostas obtidas nas demais questões abordadas expressam a opinião dos participantes em todos os momentos da trajetória do PROEJA EMI.

Cabe ainda nesta Subseção 3 delimitar alguns aspectos nesta tese. O primeiro deles diz respeito a avaliação da oferta considerando os lócus desta pesquisa. A oferta do PROEJA tem um caráter de obrigatoriedade nas instituições da RFEPCT, o que possibilita um percentual mais amplo de cumprimento da meta da sua oferta. Porém, nesta pesquisa foi adotado como referência para análise apenas a oferta nos IF, excluindo as 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, 02 Centros Federais de Tecnologia (CEFET-RJ e CEFET-MG), 01 Universidade Tecnológica Federal (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

O segundo aspecto diz respeito ao tipo de oferta. O PROEJA têm várias possibilidades de oferta, conforme Decreto nº 5.840/2006 e já apresentados na Seção Introdutória deste estudo e estas possibilidades abrem espaço para vários arranjos institucionais, mas, nesta tese, a análise incidiu apenas sobre a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, aqui denominado PROEJA EMI, o que não permite fazer uma avaliação da oferta total do Programa.

A escolha por este tipo de oferta deveu-se pelas suas características, com a possibilidade de oferta exclusiva pelos IF, sem parcerias externas e aquela que tem carga horária maior – que demanda mais esforço institucional e, por isso, se configura como mais complexa.

Um terceiro aspecto diz respeito as vagas/matrículas que vem sendo historicamente

ofertadas para o público de jovens e adultos e a sua relação com o cumprimento do percentual estabelecido pelo Decreto nº 5.840/2006. Neste estudo, embora o comprometimento dos IF com a oferta dos 10% de vagas para o PROEJA tenha sido destacado em vários documentos, não foi avaliado se os IF estão cumprindo esta meta, uma vez que ela é composta por uma diversidade de tipos de ofertas, como já destacado anteriormente.

Um quarto aspecto refere-se aos aspectos pedagógicos, como análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e a questão curricular que, embora relevante numa avaliação, não foram analisados.

Um último aspecto diz respeito ao público do PROEJA. Embora se reconheça a riqueza de ouvir os estudantes dos cursos, considerando o universo de 38 IF analisados e a complexidade do contato, ainda que por amostragem, devido a pandemia da COVID 19, a pesquisa ficou restrita aos docentes do PROEJA EMI, em cada um dos IF pesquisados.

Por fim, cabe ainda considerar nesta síntese da Seção 2 que a análise e a avaliação de políticas públicas sociais e, entre elas as políticas educacionais, segundo Boschetti (2009) são entendidas como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e classes sociais, em cada contexto histórico, e “deve se situar na compreensão do significado do papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia [...]”. (BOSCHETTI, 2009, p. 5).

Para fins de determinação da dimensão temporal²⁵ esta pesquisa realizou uma avaliação de processo que tem como objetivo “detectar os fatores que, ao longo da implementação, facilitam ou impedem que um dado programa atinja seus resultados da melhor maneira possível.” (DRAIBE, 2001, p. 19-20), com foco na trajetória do PROEJA EMI nos IF, sem deixar de considerar ao longo da revisão teórico-conceitual sua avaliação política ao discutir os marcos históricos da EP e da EJA que antecederam o processo de formulação do Programa, os condicionantes políticos e regulatórios para integração da EP e da EJA, os princípios e os fundamentos do Programa.

Para Figueiredo e Figueiredo (1986) a importância da avaliação de processo reside no fato de que *a priori* é impossível prever conflitos no desenvolvimento de um Programa. “Embora a análise de experiências passadas sirva para aumentar o estoque de conhecimento, ela jamais será suficiente para prescindir-se da avaliação processual concomitante à implementação de qualquer programa”. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 111).

²⁵ Para Draibe (2001), a dimensão temporal é denominada como natureza da avaliação, classificando-a como avaliação de processo e, posteriormente à finalização da política, como avaliação de resultados.

Para Draibe (2001) “as avaliações de processos serão ainda mais completas ao tenderem a se apoiar também em conceitos e modelos de análise capazes de captar o sentido e a lógica de programas movidos por interesses, conflitos, eventuais negociações”. (DRAIBE, 2001, p. 26-27).

Desta forma, tendo por pressuposto o pensamento expresso pelos autores supracitados, de correntes teóricas diferenciadas, compartilha-se com Draibe (2001) a inquietação: o que se avalia ao se avaliar a implementação? Para a referida autora, a avaliação de processo, de natureza qualitativa, busca identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos. Tais fatores podem ser entendidos como condições institucionais e sociais dos resultados. (DRAIBE, 2001, p. 30).

2.3 O LÓCUS DA PESQUISA: IMPLICAÇÕES PARA A OFERTA DO PROEJA

O quarto eixo de análise da avaliação em profundidade é o espectro temporal e territorial que procura “apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade” (RODRIGUES, 2008, p. 12) e considera que o “percurso de uma política pelas vias institucionais e espaços socioculturais, ao longo do tempo de sua implementação, está intimamente articulado ao da trajetória institucional da política”. (RODRIGUES, 2016, p. 110).

Considerando que a dimensão temporal já foi detalhada no eixo trajetória institucional do Programa, esta subseção 2.3 destaca o espectro territorial do lócus da pesquisa empírica, situando-o no tempo e no espaço, discutindo a institucionalidade dos trinta e oito²⁶ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,²⁷ enquanto instituições integrantes da RFEPCT, localizados geograficamente nos vinte e seis estados brasileiros e no Distrito Federal, e busca caracterizá-lo sob a singularidade de desenvolver cursos PROEJA em suas 589 unidades.

A institucionalidade²⁸ dos IF no Documento da SETEC/MEC, intitulado “Um novo

27 Nesta pesquisa a denominação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica será chamada apenas de Rede Federal e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de IF.

28 Quanto ao conceito de institucionalidade ou nova institucionalidade, como vem sendo chamada em vários estudos e textos acadêmicos sobre a temática, concorda-se com o termo identidade institucional ao invés de nova institucionalidade, defendido por Moraes (2016), “esta mudança sutil procura marcar, com maior clareza, a compreensão de que a institucionalidade não é algo que está inscrito, em germen, nas definições legais. A identidade institucional está associada a uma construção coletiva, à percepção da identificação das condições (trabalhistas, sociais, econômicas, educacionais) entre as pessoas que compõe uma comunidade escolar. A

modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes” é apresentada como instituições que, além de ofertarem “a educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, [...] consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social”. (BRASIL, 2010d, p. 18).

Neste sentido, a criação dos IF se insere nas diversas ações que foram implementadas pelo MEC, por meio da SETEC, buscando a consolidação de uma política pública para a Educação Profissional, como prevista nos documentos institucionais, ainda no ano de 2003²⁹.

O resultado desta organização também está inserido no processo de expansão da RFEPCT pelo MEC, iniciado no ano de 2005, mas que encontrou um obstáculo na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que previa no § 5º que a expansão da oferta de Educação Profissional, por parte da União, mediante a criação de novas unidades de ensino somente ocorreria “em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”. (BRASIL, 2004d).

Apenas em 18 de maio de 2004, o Projeto de Lei nº 3.584/2004 deu entrada na Câmara dos Deputados justificando sua proposição, assinada pelo então Ministro da Educação Tarso Genro, defendendo que o § 5º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, “produz efeitos negativos na oferta da Educação Profissional em algumas regiões do País [...]. É fundamental reconhecer que o Estado não pode se omitir na função de oferecer uma rede de formação profissional com a melhor cobertura geográfica possível [...]”. (BRASIL, 2004d, p. 4).

Depois de mais de um ano de tramitação, a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, afirmando que a expansão ocorrerá preferencialmente em parceria com estados, municípios e Distrito Federal. (BRASIL, 2005g).

Esta mudança, juntamente com a Lei nº 11.249, em 23 de dezembro de 2005³⁰, possibilitou a destinação de 57 milhões para o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, na Fase I, com a previsão de criação 42 novas instituições, sendo 05 Escolas Técnicas Federais; 04 Escolas Agrotécnicas Federais e 33 Unidades de Ensino

identidade não pode ser impessoal, pois traduz um certo “sentimento de pertença”, uma convicção que associa as pessoas às escolas que ajudam a construir”. (MORAES, 2016, p. 77).

²⁹ A discussão deste período será feita na Seção 4 deste estudo, intitulado “Caminhos da integração da EP com a EJA: os movimentos para o PROEJA”.

³⁰ Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005. Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, crédito suplementar no valor global de R\$ 422.037.761,00 para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente, e dá outras providências. (BRASIL, 2005J).

Descentralizadas. (BRASIL, 20051).

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica estava sustentado pela ideia de interiorização das escolas federais em território nacional, preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral. (BRASIL, 20051).

Considerando a abordagem pedagógica das novas instituições, Fernandes (2017) defende que

[...] os projetos educacionais deveriam ser alinhados com a política governamental de consolidar a relação entre Educação Básica e Educação Profissional, na busca de uma formação integral, para a cidadania, estímulo à iniciação científica e desenvolvimento da inovação tecnológica e de abertura para os programas da Educação de Jovens e Adultos, voltadas ao atendimento das respectivas comunidades. (FERNANDES, 2017, p. 144).

Em 2007, o MEC lançou por meio da SETEC a Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007 – com recebimento de propostas para “apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II”. (BRASIL, 2007c).

A Fase II³¹ da expansão estava vinculada ao compromisso do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva de implantar “uma escola técnica em cada cidade polo do país” (BRASIL, 2007c), comprometendo-se a “vincular a oferta pública de formação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável, viabilizado pela consolidação da atividade produtiva e da educação, ciência e tecnologia nas principais mesorregiões atualmente definidas.” (BRASIL, 2007c).

De forma concomitante à promulgação desta Chamada Pública, ainda no mesmo dia 24 de abril de 2007, foi promulgado o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IF de Educação, Ciência e Tecnologia,³² no âmbito da Rede

³¹ De acordo com o sítio do Ministério da Educação, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica teve ainda a Fase III, desenvolvida no período de 2011 a 2014 a partir da meta de criação de 208 novas unidades, “permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população. Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Em 2019, já são mais de 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 IF, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. (BRASIL, 2007f).

³² Ainda no ano de 2007, em 12 de dezembro, foi lançada a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 para

Federal de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2007b).

Art. 1º O Ministério da Educação estimulará o processo de reorganização das instituições federais de Educação Profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente [...]. § 1º A reorganização [...] pautar-se-á pelo modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET [...], com natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, respeitadas as vinculações nele previstas. (BRASIL, 2007b).

Na ocasião, a edição do Decreto causou reações e debates diversos e, para Sobrinho (2008), a mudança do estatuto jurídico dessas instituições deve ser considerada “em sua complexidade, pois as raízes dessa discussão remontam ao período em que as Escolas Técnicas Federais foram progressivamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, processo iniciado com a Lei n. 6.545/1978”. (SOBRINHO, 2008, p. 3-4).

O referido autor ainda argumenta que isso ocorreu porque o Decreto nº 6.095/2007, foi

[...] editado sem prévio debate com a rede federal. Esse fato suscitou, como seria de esperar, uma babel de reações semânticas, ideológicas, políticas e outras, típica dos processos de construção psicossocial [...] Daí a sensação de “estranhamento” presente ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional o desconhecido sempre assusta. (SOBRINHO, 2008, p. 1, grifo do autor).

Há de se considerar ainda que a promulgação do referido Decreto estava inserida em um contexto histórico de mudanças sucessivas nas políticas educacionais que, aliado à diversidade de organizações profissionais existentes e ao célere projeto de ampliação das instituições federais de educação profissional, proporcionaram o aparecimento de

[...] conflitos dentro do conjunto dessas organizações expondo relações frouxas, não articuladas, vivenciadas no contexto organizacional da rede federal em questão [...]. De certa forma, em reação às apreensões e constrangimentos, o Ministério da Educação coloca em debate uma proposta de reestruturação organizacional da rede federal de Educação Profissional e tecnológica. (FERNANDES, 2017, p. 147-148).

recebimento de propostas para constituição dos IF de Educação, Ciência e Tecnologia, na qual foi estabelecido o prazo de 90 dias para adesão e que “todas as propostas de constituição de IFET que forem selecionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica serão incorporadas em um único Projeto de Lei”. (BRASIL, 2007e). Após o prazo estabelecido para julgamento das propostas a Portaria nº 116, de 31 de março de 2008 (BRASIL, 2008c), tornou pública as propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos IF de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ainda sobre a repercussão do Decreto nº 6.095/2007 e a nova institucionalidade da Rede Federal, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), como gestores da SETEC/MEC à época, registraram que o momento que antecedeu a criação dos IF se caracterizou como uma novidade até então sem parâmetros de referência e fez com que os diferentes segmentos da RFEFCT se posicionassem a partir dos seus próprios referentes culturais e, enquanto alguns grupos demonstraram completa incompreensão do que se estava propondo, outros “manifestaram receio, mas exibiram certa simpatia pela ideia; outros ainda vislumbraram, de imediato, alguma trama do capital internacional [...]”. (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 8).

O fato de ter sido inicialmente um Decreto e não uma Lei, como depois se configurou, causou, em alguns grupos dentro das instituições, uma reação quase instantânea de insegurança e revolta diante do “cumpra-se” de um estatuto legal desta natureza.

Por um lado, temos o decreto cuja carga simbólica permite fazer associações imediatas com o recente passado autoritário; por outro, temos o ministro com uma postura aberta, respeitando as pressões e demandas advindas da rede, em consonância com o que se espera de um representante de um governo que vem se revelando como o mais autêntico fiador da consolidação democrática. (SOBRINHO, 2008, p. 2).

Poucos meses depois, em dezenove de junho de 2008, o MEC apresentou a Exposição de Motivos Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC, assinada pelos então ministros Paulo Bernardo Silva, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e Fernando Haddad, do Ministério da Educação, ao presidente Luís Inácio Lula da Silva, acompanhada da minuta do Projeto de Lei que deu origem à Lei nº 11.892/2008. (BRASIL, 2008e).

Nesta Exposição de Motivos é destacado que a institucionalidade proposta para os IF “poderá oferecer expressiva contribuição aos esforços de vosso Governo de dotar o país das condições estruturais necessárias a um desenvolvimento socioeconômico com justiça social, equidade, competitividade econômica e geração de novas tecnologias”. (BRASIL, 2008d).

Em 23 de julho de 2008, o Projeto de Lei nº 3.775/2008 foi votado em regime de Urgência Constitucional, nos termos do Art. 64, § 1º, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e rapidamente transformado na Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criando os IF de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2008f).

A Lei nº 11.892/2008, ainda que tenha contradições, representa a institucionalização de um novo e inovador projeto. Enfim, os IF “trazem em seu DNA elementos singulares para sua

definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia [...]”. (BRASIL, 2010d, p. 19)

E ainda se fundamentam em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, defendendo que “o que está em curso [...] reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento”. (BRASIL, 2010d, p. 6).

Desta forma, os IF

[...] nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico-institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e CEFET e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 10).

Para o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), em sua manifestação sobre a criação do IF, destaca sua identidade histórica no atendimento às classes menos favorecidas, e que ele

[...] ganham um espaço exponencial de atuação visceralmente vinculado a um projeto de país que, na diversidade, na multiplicidade [...], define seu traçado. [...] por sua trajetória histórica, essas instituições possuem uma identidade com as classes menos favorecidas e com um trabalho no sentido da emancipação. É neste sentido que desenha diferentes traçados de formação [...] para aqueles que não puderam realizar uma trajetória de formação acadêmica, como seria de seu direito [...]. (CONCEFET, 2008, p. 157).

Neste sentido, considerando o contexto histórico, político e legal da criação dos IF que se ancoram numa “institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a Educação Profissional e tecnológica de nosso país” (PACHECO; SILVA, 2009, p. 11), as bases e concepções dos IF, as suas características – como um espaço de integração entre ensino, pesquisa e extensão; a verticalização da sua oferta educacional e seu papel de formação docente inicial e continuada, aliada a um investimento em infraestrutura educacional – nos seus mais diversos aspectos: concurso público para docentes e técnicos; laboratórios, assistência estudantil – pergunta-se: de que forma a oferta de cursos PROEJA EMI se insere na institucionalidade dos IF?

Para pensar este atendimento aos jovens e adultos, inseridos nos IF, por meio da integração da Educação Profissional e da Educação Básica, na modalidade EJA, volta-se à sua finalidade “de combate às desigualdades estruturais de toda a ordem”. (BRASIL, 2010d, p. 18).

A inserção da modalidade EJA nos IF é uma possibilidade de assegurar o direito a educação de jovens, adultos e idosos que não concluíram sua Educação Básica, que se apoia na própria Exposição de Motivos para sua criação, ressaltando, no item 7, que os IF atuarão em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

Para manifestar este compromisso, a presente proposta estabelece a vinculação de um mínimo de 50% das vagas ofertadas em cada Instituto Federal destinando-as à oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preferencialmente integrada ao Ensino Médio, de cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores e de cursos de Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (BRASIL, 2008d).

Do ponto de vista de quem formula a política, a implantação dos IF, desde os primeiros debates esteve relacionada às políticas para a EPT em curso, defendendo que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, no qual se inclui o PROEJA. (BRASIL, 2010d).

A implementação dos IF caracteriza-se por uma rede de instituições que apresentam um identidade própria, capaz de romper barreiras históricas ao assumir-se como um lócus privilegiado da formação de trabalhadores – organizada em uma estrutura multicampi, que oferta desde cursos de formação inicial e continuada até Pós-Graduação *stricto sensu* e que busca estabelecer relações orgânicas interna e externamente, por meio da verticalização e da relação com a sociedade, do tripé: ensino, pesquisa e extensão; da relação com os arranjos produtivos locais e desenvolvimento regional.

Inserir-se nestas características a oferta de cursos PROEJA EMI e no atendimento já designado na sua lei de criação, aos jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica. Resta, portanto, entendermos em que bases esta oferta acontece – foco do trabalho empírico desta tese.

Dado este contexto, o eixo da territorialidade da pesquisa, quando analisado na pesquisa empírica possibilitou identificar alguns aspectos do que Rodrigues (2008) defende como possibilidades: “i) [...] articular, na avaliação, as perspectivas e objetivos de propostas generalizantes às particularidades locais; ii) as possibilidades de implementação de políticas, de forma localizada, que levem em conta seu percurso temporal e territorial”. (RODRIGUES, 2008, p. 12).

Esta pesquisa se ancorou nos eixos de análise da avaliação em profundidade de políticas

públicas de Rodrigues (2008, 2011): análise de conteúdo; análise de contexto; trajetória institucional do programa e espectro temporal e territorial. Esta escolha justifica-se pelas características já apresentadas ao longo desta Seção 2 e ainda por considerar que esta perspectiva “firma-se num propósito desvinculado de apenas um único enfoque avaliativo, mas, sobretudo, e a partir de uma gama múltipla de métodos, da interpretação dos sentidos daquela política avaliada”. (SILVA, NOGUEIRA, TORRES JUNIOR, GUSSI, 2019, p. 2.628).

Com isso, espera-se que o caminho metodológico trilhado pela avaliação do PROEJA EMI seja capaz de desvelar “as suas trajetórias, os seus distintos deslocamentos”. (OLIVEIRA; GUSSI, 2016, p. 96), pois de posse da consciência crítica Freire (2015) se possa construir um novo passo dessa trajetória da integração da EJA com a EP, de forma que mais jovens e adultos possam entrecruzar seu caminho acadêmico em ofertas educacionais que busquem integrar essas duas modalidades.

Portanto, a fim de construir o referencial teórico que ancora esta pesquisa e revelar as contradições que vem marcando a trajetória do PROEJA EMI nos IF, a Seção 3, abordará o contexto das mudanças desencadeadas pela Reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990 e sua influência nas políticas de EJA e EP.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (FREIRE, 2015).

Hoje trabalho em uma usina de cana de açúcar, sou conferente agrícola. Depois do PROEJA minha vida mudou, pois, o trabalho que faço atualmente é menos cansativo que o de antes. Se eu não tivesse voltado a estudar, não teria conseguido. (SILVA³³, IFSUL, 2017, p. 32).

A epígrafe de Freire (2015), retirada do livro “Educação como prática da liberdade”, impele educadores e pesquisadores ao compromisso de discutir as questões que cercam a sua prática cotidiana – pedagógica ou acadêmica, no contexto de se pensar a democracia como fundante do processo educacional e, inseridas nesse contexto, as políticas públicas educacionais.

A segunda epígrafe, retirada do livro “Histórias que merecem ser contadas”, demonstra o exercício de pensar o mundo do estudante Silva (2017) que melhorou sua condição de trabalho ao buscar a sua formação profissional por meio de um curso PROEJA EMI.

Para Höfling (2001) para se compreender e avaliar as políticas públicas implementadas é fundamental que se compreenda a concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas, uma vez que visões diferentes sobre esses conceitos geram projetos diferentes de intervenção.

Neste sentido, se faz necessário compreender a relação que se estabelece entre Estado e políticas sociais – entre a concepção de Estado e política pública “que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. Na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes”. (HÖFLING, 2001, p. 30).

No contexto macro das políticas sociais, encontram-se as políticas educacionais que serão o foco da Seção 3, tem como objetivo discutir o contexto das mudanças desencadeadas

³³ “Minha vida mudou”, autor Antônio Bernardo da Silva, estudante do PROEJAEMI do *campus* Ipojuca do IFPE, Orientador: Koenigsberg Lee Ribeiro de A. Lima, livro “Histórias que merecem ser contadas” (IFSUL, 2017).

pela Reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, que influenciaram a (não) formulação de políticas públicas educacionais para o jovem adulto trabalhador e buscou responder ao questionamento: em que medida as mudanças do Estado brasileiro, desencadeadas a partir da década de 1990, foram determinantes para a (não) formulação de políticas públicas educacionais para o jovem adulto trabalhador?

3.1 ESTADO: FORMA E REFORMA

A discussão desta Subseção 3.1 inicia pela reflexão acerca do modo de produção capitalista, discutindo o Estado neoliberal, regime de acumulação flexível e a globalização no contexto brasileiro como bases estruturantes da reestruturação produtiva, características de um Estado que “tem funcionado em concordância com as exigências da dinâmica capitalista, que se apresenta como um sistema de dimensão global”. (POCHMANN, 2017, p. 312).

A reflexão a respeito da relação do Estado brasileiro com as políticas públicas de educação não é recente, mas para fins desta pesquisa, elegeu-se delimitar o estudo teórico a partir da década de 1990, caracterizada como um marco de transformações sociais que permitiu situar as novas práticas educacionais que lhe deram conteúdo. “Foi na década de 1990, com a implantação das políticas neoliberais, que a ideologia da prevalência das necessidades do mercado, sobre outros valores da vida social, disseminou-se amplamente, no campo econômico, político e cultural”. (CIAVATTA, 2016, p. 35).

Assim, ao delimitarmos a temporalidade da discussão aqui proposta, parte-se da definição de Estado como “a ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em determinado território”. (DALLARI, 2011, p. 122). O referido autor ainda acrescenta que nesta conceituação estão presentes todos os elementos que compõem o Estado.

A noção de poder está implícita na de soberania, que, no entanto, é referida como característica da própria ordem jurídica. A politicidade do Estado é afirmada na referência expressa ao bem comum, com a vinculação deste a um certo povo, e, finalmente, a territorialidade, limitadora da ação jurídica e política do Estado, está presente na menção a determinado território. (DALLARI, 2011, p. 122).

A Constituição Federal de 1988, ao definir seus princípios fundamentais, como: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político, declara no Art. 1º, que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se

em Estado Democrático de Direito. (BRASIL, 1988).

Para Dallari (2011), o Estado democrático é um ideal possível de ser atingido, desde que seus valores e sua organização sejam concebidos adequadamente. Para atingi-lo, é imprescindível que sejam atendidos os seguintes pressupostos: eliminação da rigidez formal. Supremacia da vontade do povo. A preservação da liberdade. A preservação da igualdade. (DALLARI, 2011, p. 302).

Sobre a igualdade, pressuposto basilar do acesso aos direitos dos jovens e adultos, dentre os quais está a Educação Básica, o autor afirma que ela já se pôs como um valor fundamental ligado à igualdade substancial de todos os homens, mas foi

[...] apenas formal, pois os desníveis sociais profundos, mantidos em nome da liberdade, e a impossibilidade prática de acesso aos bens produzidos pela sociedade tornavam impossível, para muitos, o próprio exercício dos direitos formalmente assegurados. O que não se admite é a desigualdade no ponto de partida, que assegura tudo a alguns, desde a melhor condição econômica até o melhor preparo intelectual, negando tudo a outros, mantendo os primeiros em situação de privilégio mesmo que sejam socialmente inúteis ou negativos. (DALLARI, 2011, p. 305).

Neste contexto, ao buscar diminuir a desigualdade existente na sociedade, as políticas públicas educacionais podem representar uma estratégia de possibilitar a igualdade de direitos e oportunidades. Porém, mesmo que a Constituição Federal de 1988 represente um marco para as políticas sociais no Brasil, num contexto de redemocratização recente, ancorando-se em referências progressistas, estatistas e redistributivas associando-as à busca por garantias de direitos, o que ocorreu na década de 1990 não foi o estabelecimento de condições políticas e econômicas favoráveis para sua implementação concreta.

Oliveira e Scopel (2016) lembram que neste período o Brasil “assumiu a perspectiva neoliberal, como modelo de desenvolvimento para o país, o que pressupunha avançar no processo de modernização imposta pelo sistema capital, desde o pós-guerra, e acentuar a submissão do país à lógica perversa do mercado”. (OLIVEIRA; SCOPEL, 2016, p. 126).

Neste sentido, ao assumir o neoliberalismo como balizador da formulação das políticas públicas brasileiras não se pode perder de vista que estamos vivendo uma sociedade global, na qual, como afirma Gamboa (2001), “novos espaços são desenhados, novas redes de poder são articuladas, novas racionalizações elaboradas. Novas dialéticas surgem: o nacional, o regional, os locais são colocados a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural”. (GAMBOA, 2001, p. 95-96),

Porém, se esta é uma realidade da contemporaneidade mundial, do ponto de vista

histórico, passamos por diferentes modos de produção da existência humana, como o “modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal [...] e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles”. (SAVIANI, 2003, p. 132).

Por força da segunda onda de globalização capitalista, as políticas nacionais de qualquer natureza têm sido questionadas pelo receituário neoliberal desde o último quartel do século passado. A mudança no papel do Estado acompanha, por decorrência, a pressão de organismos internacionais [...] no interior das decisões nacionais a começar pelo fato de o país jamais ter reunido os requisitos de centro dinâmico mundial, submetido continuamente à condição de periferia no capitalismo. (POCHMANN, 2017, p. 315-316).

O fim do século XX, notadamente a partir da década de 1970, com a crise internacional do capitalismo, foi marcado por uma significativa transformação político-econômica na qual “são abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado”. (HARVEY, 1993, p. 117).

Antunes (2000) faz uma análise da crise estrutural do capitalismo a partir da implementação do processo de reestruturação do capital que visou recuperar seu ciclo reprodutivo, enfrentando a crise na sua superfície, na dimensão do fenômeno e da reestruturação do capitalismo sem a transformação dos pilares essenciais do seu modo de produção e sim a partir da reposição dos “patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45, utilizando-se [...] de novos e velhos mecanismos de acumulação.” (ANTUNES, 2000, p. 38).

É, pois, desta forma que a reestruturação produtiva passa a ser considerada uma resposta à crise estrutural do capital, fundamentando-se em significativas mudanças no modo de produção capitalista e nas transformações requeridas pela emergência do Estado neoliberal e teve como uma de suas expressões de materialização a acumulação flexível, caracterizada por Harvey (1993) como um processo que se fundamenta na flexibilidade dos processos e do mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo e pelo desenvolvimento de novos setores de produção, novos mercados e altas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Assim, a “acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas”. (HARVEY, 1993, p. 140).

Considerando tais características, o padrão de acumulação flexível gerou um processo

distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação sem apresentar traços apenas de descontinuidade. Muda-se a estrutura, ampliam-se os horizontes, incorpora-se a tecnologia, busca-se a otimização do tempo de trabalho, mas isso não significa que todo o processo anterior foi abandonado e sim que a necessidade de adaptação do trabalhador a este novo cenário produtivo, uma vez que o capital precisa se reestruturar no processo para avançar no seu ciclo reprodutivo, ainda que isso signifique a intensificação das condições de exploração da força de trabalho.

Em decorrência dos reflexos da globalização, da reestruturação produtiva e da política neoliberal no contexto de um Estado mínimo para os trabalhadores e o Estado ampliado para o capital, nas décadas de 1990-2000, segundo Afonso (2001) o Estado passou de uma ampla autonomia – ainda que resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes e igualmente sujeita às demandas das classes dominadas – na formulação de políticas públicas para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa.

Há de se considerar ainda que esta mudança não ocorreu sem trazer consequências para a classe trabalhadora, pois por um lado há a necessidade cada vez maior da exigência por parte da lógica do capital de ampliação da qualificação dos trabalhadores para se manterem empregados.

Por outro lado, assiste-se o processo contraditório, expresso pelo aumento do trabalho informal, perda de direitos e proteção social, desemprego, redução do contingente de trabalhadores. Esses fatores elencados estimulam a desigualdade social, o que para os donos do capital, “seja não apenas um elemento inevitável da realidade social, mas constitua ademais um fator positivo a ser estimulado”. (VITULLO, 2011, p. 5).

Para Harvey (2008), a dominação do capital sobre o trabalho acontece pelas mudanças das estruturas de emprego que, devido às inovações tecnológicas, faz com que vários segmentos da força de trabalho se tornem desnecessários e, pela retração do Estado que, ao deixar de proporcionar o bem-estar social, obriga o trabalhador a se submeter a um “mercado de trabalho de contratos de curto prazo personalizados. A estabilidade no emprego se torna uma coisa do passado”. (HARVEY, 2008, p. 181).

Para dar sustentação e efetividade ao processo de reestruturação produtiva, o Estado retomou o modelo liberal – agora com a roupagem de neoliberal –, pautado na predominância máxima do setor privado e a mínima intervenção do Estado na economia e a implementação do Toyotismo³⁴ em substituição ao Fordismo que, entre outras características, pautava a produção

³⁴ Segundo Antunes (2000, p. 60) o “Toyotismo mostrava-se como a mais avançada experiência de reestruturação produtiva, originado do próprio Fordismo japonês e posteriormente convertida em uma via singular de acumulação

de acordo com a demanda.

Para Vitullo (2011), os objetivos econômicos do neoliberalismo³⁵ estão voltados ao alcance de maiores índices de crescimento e ao controle da inflação e neoliberais radicais defendem a abolição do direito trabalhista e a aplicação do direito civil porque “o Estado não deveria interferir na livre negociação entre as partes.” (VITULLO, 2008, p. 3).

No cenário brasileiro, o neoliberalismo avança na década de 1990, com Fernando Collor de Melo na presidência da República e se incorpora às políticas econômicas e sociais brasileiras, que já trazia na plataforma de governo do presidente, além das privatizações, “a redução do Estado e do gasto público, a demonização dos funcionários públicos [...] a exaltação do mercado e da empresa privada como sinônimos de eficiência, a abertura ao capital estrangeiro, a desregulamentação das relações de trabalho”. (VITULLO, 2011, p. 10).

Essas medidas, aliadas ao discurso de que as medidas liberalizantes seriam o único caminho para tirar o país da crise em que ingressara nos anos 1980, produzida pela elevação das taxas de juros, estagnação do crescimento e acirramento da inflação, caracterizaram o cenário inicial do neoliberalismo brasileiro, num contexto de recém-saída da ditadura, com o movimento de massas se estabelecendo e se institucionalizando. (PAULANI, 2006).

Isso significa dizer que, para além dos determinantes externos do capital em relação ao Estado, também o país lidou com determinantes de natureza interna, no que se refere à organização e ao desenvolvimento estatal no capitalismo brasileiro. (POCHMANN, 2017).

Diante da reestruturação capitalista em curso com a globalização conduzida pelas grandes corporações transnacionais e sob a crescente dominância financeira, a capacidade de o Estado promover políticas públicas de caráter universal apresentou limites políticos e econômicos de ordem interna. (POCHMANN, 2017, p. 318).

À essas características do neoliberalismo, implementadas desde a década de 1990, acrescentou-se nos anos 2000 uma forma de definição da política cambial, juros e finanças públicas que inseriu “a política econômica hoje no papel de *business administration* de Estado. Em outras palavras, brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência, da rigidez de gastos,

capitalista, capaz de operar um enorme avanço no capitalismo no Japão, derrotado no pós-guerra e reconvertido à condição de país de enorme destaque no mundo capitalista dos fins dos anos 1970”.

³⁵ “O neoliberalismo se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal. E não há nenhuma evidência de que ele está morto”. (HARVEY, 2011, p. 16).

da austeridade, administra-se hoje o Estado ‘como se fosse um negócio’. (PAULANI, 2006, p. 78, grifo da autora).

Porém, ainda que a gestão neoliberal do Estado implicasse na sua condução como um negócio, o resultado no público diferia da aplicação dessas regras administrativas no setor privado, pois não houve acúmulo de recursos e ampliação do capital público e sim dilapidação dos recursos e encolhimento do seu tamanho, mas isso não quer dizer “que o Estado hoje seja fraco. Ao contrário, ele tem de ser extremamente forte, no limite violento, para conduzir os ‘negócios de Estado’ da forma mais adequada possível de modo a preservar e contemplar grupos de interesse específico”. (PAULANI, 2006, p. 80).

Todo esse contexto, aliou-se o processo de globalização que se constitui como “um traço imanente ao modo de organização e produção capitalista. Entretanto, ao longo dos anos, ela vem se modificando e assumindo novas características que estão em articulação com as transformações em curso na sociedade capitalista”. (CABRAL NETO, 2012, p. 9).

As novas políticas da globalização que buscam “desvanecer os Estados nacionais e derrubar fronteiras e barreiras, ampliando os domínios irrestritos do capital multinacional e das racionalidades, teorias ou paradigmas que poderiam explicar a formação histórica dos Estados, das classes sociais e da atual concentração de capital”. (GAMBOA, 2001, p. 94-95).

Tendo por base este processo histórico pode-se pensar as implicações da reestruturação produtiva para as políticas públicas de educação como consequência da Reforma do Estado brasileiro, impactadas, de modo significativo nas décadas de 1990-2000, por agendas pré-definidas que desconsideraram as características regionais e culturais e a dimensão geográfica do nosso país e “tem hoje uma amplitude muito maior do que aquela que pode estar subentendida quando se fala em simples modernização da administração, sugerida, neste caso, por expressões como *reinvenção do governo, ação administrativa orientada para os resultados, new public management*”³⁶. (AFONSO, 2001, p. 24, grifo do autor).

No caso brasileiro, a Reforma Administrativa do Estado³⁷ foi a alternativa apresentada para que a sociedade capitalista continuasse dominando o cenário econômico com

³⁶ *New Public Management* (NPM), adotada em muitos países nas décadas de 1980 e 1990. A NPM foi uma abordagem que muitas vezes teve como objetivo separar mais claramente os órgãos “criadores de políticas públicas” dos órgãos “implementadores”, a fim de impulsionar a eficiência e a eficácia administrativa. (WU *et al.*, 2014, p. 17).

³⁷ A chamada Reforma do Estado pautou suas ações no Plano Diretor do Aparelho do Estado (PDRE) que foi elaborado pela Câmara da Reforma do Estado que tinha, em sua equipe, o Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, e, em novembro de 1995, foi aprovado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Essa reforma trouxe uma abordagem gerencialista às ações da administração pública brasileira com repercussões em várias áreas, inclusive a educacional. Para maior aprofundamento ver Brasil (1995).

consequências para os demais sistemas – político, social, cultural e educacional, redefinindo, com isso, o próprio papel do Estado e trazendo implicações para os vários setores, entre eles o da educação.

Esta Reforma propôs, ainda, criar as condições para que o Estado se colocasse em sintonia com a globalização e assim pudesse desenvolver sua capacidade de competitividade internacional e executar as determinações do ajuste neoliberal. Dessa forma, os resquícios da crise do modelo de administração pública vigente por décadas no país fizeram “emergir outras formas de organização do serviço público, cujo eixo se assentou na flexibilidade administrativa. A administração pública passou a contar com modelos descentralizados de gestão das políticas sociais”³⁸. (OLIVEIRA, 2005, p. 36).

Na década de 1990, mesmo em meio à possibilidade de mudança de paradigma em função do processo democrático brasileiro, a reconfiguração de princípios políticos e econômicos marcaram a redefinição das atribuições do Estado, num contexto de reorganização econômica.

Assim, tendo o neoliberalismo como fundamento político e ideológico e como base material a reestruturação da produção, com o aumento da pressão de organismos internacionais sobre os países pobres para que realizassem a Reforma do Estado, a fim de torná-lo mais eficiente e fosse retomado seu crescimento por meio da superação de suas crises econômicas e estabilização das suas economias.

Na análise de Silva (2002) a intervenção na elaboração e implementação das políticas de educação no Brasil foram exercidas pelo Banco Mundial de forma que na década de 1990 a educação pública esteve sujeita à política de intervenção das instituições financeiras. Desta forma, em decorrência da incapacidade de os “Estados da América Latina pagar aos credores externos, coube ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional a tarefa política de intervenção por meio de planos de estabilização, ajustes estruturais e reformas institucionais, a fim de redirecionar as economias desses Estados”. (SILVA, 2002, p. 5).

Para efetivação dessas reformas estruturais, determinadas pelos organismos internacionais, o Consenso de Washington³⁹ discutiu um conjunto de reformas essenciais para fortalecer os mercados, como: melhorar a qualidade dos gastos públicos, incentivar os

38 Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HOFLING, 2001, p. 31).

³⁹ Consenso de Washington promovido por John Williamson, em 1989. Entre as decisões acordadas na ocasião destacam-se: rigoroso equilíbrio fiscal e desregulação dos mercados. (SAVIANI, 2007).

investimentos internacionais e privatizar as empresas públicas.

Assim, por meio da intervenção consentida, na medida em que passaram a exercer pressão sobre os Estados, os organismos internacionais influenciam de forma mais intensa na década de 1990, a elaboração e aplicação das políticas econômicas e financeiras no mundo.

No caso brasileiro, para Azevedo, J. (2002), este padrão de ação do Estado vai aparecer de forma explícita no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 1998, muito embora tenha começado a ser esboçado no final dos anos 1980⁴⁰.

Já no Programa de Governo, a nova coalizão assumiu como medida imprescindível a necessidade de reformar o Estado, por entender que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos era um dos fortes empecilhos para assegurar a superação da crise fiscal e econômica e, portanto, para ajustar o país à nova ordem mundial.

Assim, a sucessão de reformas no aparelho de Estado, nos moldes da modernização capitalista, foi justificada como um meio de se atingir um “alto grau de racionalidade técnica nas decisões e ações públicas. Essas reformas [...] viabilizaram a prática centralizada do planejamento e a intervenção estatal na economia e em outras esferas da vida civil”. (AZEVEDO, J. 2002, p. 56).

Na educação, a Reforma do Estado, entre outros aspectos, traduziu-se no entendimento de que é preciso ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial, conforme divulgado pelo poder central, em consonância com o discurso das agências externas de cooperação e financiamento. Segundo tal entendimento, esse é o modo de garantir a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, com base no princípio da eficiência e na busca da relação ótima entre a qualidade e os seus custos. (BRASIL, 1995).

Na esteira das reformas da administração pública brasileira, as reformas educacionais, que induziram a formulação de novas políticas públicas para os diversos níveis e modalidades de ensino, caracterizaram-se pela adoção de novas formas de gestão, reorganização curricular e implementação de mecanismos de avaliação e controle, inseridas no contexto de reordenamento do papel do Estado, por meio do ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais e não escapam “aos cuidados dos intelectuais do capital, a preocupação com um tipo de educação que forme personalidades adaptáveis – produtiva e improdutivamente – às instabilidades da vida contemporânea e à lógica flexível da acumulação capitalista”. (RAMOS,

⁴⁰ Numa ofensiva neoliberal, o Estado passa a assumir-se no governo Sarney e perpassa os governos Collor e Itamar, aprofundando-se e consolidando-se no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

2016, p. 19).

Comprometido com estes princípios, o Estado, marcado pela ideologia neoliberal nas suas diversas configurações, avança na concepção de instrumento de dominação capitalista, pautado na organização política de uma sociedade de classes, marcada por diversos conflitos de interesses, disputas pelo poder e correlação de forças.

Estes aspectos serão analisados na subseção 3.3 ao identificar os marcos históricos que pelo viés regulatório e político condicionou as ações educacionais destinadas à EP e a EJA que – embora garantidas como direito, na forma da lei – pouco ou nada teve de materialização em política pública dada a sua subordinação assumida ao neoliberalismo. Antes, porém, na subseção 3.2 foi feito um aprofundamento da temática políticas públicas, no âmbito da educação brasileira.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A fim de caracterizar política pública e sua relação com a educação, parte-se da ideia de que, nas últimas décadas do século XX, o Brasil vivenciou mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais como consequências da reestruturação produtiva que impactaram as políticas públicas, de maneira mais ampla as políticas sociais e, a partir delas, as políticas públicas educacionais.

A respeito do estudo e análise das políticas públicas, Kuenzer (2006) nos alerta que “não é possível estudá-las sem um quadro categorial que as compreenda como expressão de uma totalidade em movimento, nesse caso, de uma prática social capitalista marcada pela acumulação flexível”. (KUENZER, 2006, p. 880).

Faz-se necessário entender ainda que, numa visão neoliberal, as políticas públicas sociais são, segundo Höfling (2001), “ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade”. (HÖFLING, 2001, p. 37).

Neste sentido, pode-se dizer que, no contexto das políticas públicas sociais onde se encontram também as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, a despeito das pressões populares pela ampliação dos direitos sociais no contexto de redemocratização do país, “os anos 90 foram marcados por reformas no âmbito do Estado que priorizaram o corte no gasto social”. (OLIVEIRA, 2005, p. 33), centrado na minimização do papel do Estado, “mas não se trata de estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor

financeiro”. (PERONI, 2003, p. 50) e se torna mínimo no tocante às políticas sociais.

Entendendo o Estado para além da burocracia pública, dos organismos estatais que concebem as políticas públicas, compreendidas como de responsabilidade do Estado no que se refere “à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HÖFLING, 2001, p. 30), infere-se que políticas públicas também não podem ser reduzidas às políticas estatais.

Assim, a política pública educacional pode ser conceituada como uma política pública de “corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social”. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Para Rua (2014), embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública, uma vez que a formulação da política envolve uma decisão política que “corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis”. (RUA, 2014, p. 18).

Ao conceituar política pública como a decisão política materializada em ação pelo Estado, pode-se classificá-la no âmbito do poder executivo, de acordo com Azevedo, S. (2003) como: redistributivas, quando há redistribuição de renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos.

Já a política distributiva representa ações cotidianas de realização compulsória do governo, por meio dos serviços públicos, de modo pontual ou setorial, considerando a demanda ou a pressão imposta pelos diferentes grupos sociais. Já as políticas públicas regulatórias, formulação no âmbito do poder legislativo, se constituem em leis autorizativas das políticas públicas redistributiva ou distributiva.

Neste contexto, as políticas públicas de caráter social e, dentre elas a educacional – de caráter distributivo, buscam preencher as lacunas e diminuir as desigualdades produzidas pelo mercado, pelas políticas públicas de cunho econômico, mas esta análise não pode ser entendida de forma simplista. Para Arroyo (2010) as políticas generalistas – “que não consideram os coletivos desiguais que têm classe, raça, etnia, gênero, lugar” [representam] “a visão republicana do público e da ação do Estado. [...] As políticas mostram o protagonismo ou a ausência do Estado”. (ARROYO, 2010, p. 1.386).

Um aspecto importante a se considerar quando se concebe a política pública educacional como um campo de investigação é seu caráter em permanente busca de consolidação, ou seja, seus movimentos.

Segundo Mainardes, Ferreira e Telo (2011), os estudos de políticas públicas nos Estados Unidos estão bastante alinhados ao campo da administração educacional (gerenciamento e liderança). Já no Reino Unido, elas se enquadram no campo da Sociologia da Educação e na América Latina, no período das décadas de 1950 e 1960, amparam-se no *status* epistemológico oferecido pela ciência política.

Para os referidos autores, a partir das décadas de 1950-1960, o caráter pragmático e funcionalista das *policy sciences* influenciou as pesquisas sobre políticas e os referenciais teórico metodológicos. Já nas décadas de 1970 e 1980, na esfera internacional, modelos lineares de formulação e de análise de políticas foram desenvolvidos, definindo referenciais sobre as fases do processo político como agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste.

Na década de 1990, prevaleceu a ideia de que as políticas deveriam ser entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação.

Nesse contexto, diversos referenciais analíticos foram delineados com o objetivo de oferecer uma estrutura conceitual que auxiliasse os pesquisadores no delineamento da pesquisa. Em geral, esses referenciais pretendiam superar os modelos lineares de análise.

Os formuladores desses novos referenciais partem também da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros). Dessa forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos. (MAINARDES; FERREIRA; TELO, 2011, p. 156).

Nota-se que um aspecto recorrente na pesquisa sobre políticas públicas⁴¹ é a sua análise, ou seja, o exame de como as decisões foram tomadas para se chegar à formulação de determinadas políticas, bem como os processos políticos e administrativos, as estratégias de implementação elaboradas e como se deu a participação de cada grupo, de cada ator, envolvido na formulação e ou implementação da política são aspectos que fazem parte da análise de

⁴¹ Para Rua (2014, p. 20), "uma definição correntemente aceita sugere que a Análise de Política tem como objeto os problemas com que se defrontam os formuladores de política e como objetivo auxiliar o seu equacionamento."

políticas públicas.

Para fins deste trabalho, procurou-se realizar uma avaliação da sua trajetória na perspectiva da avaliação acadêmica científica, como apresentado na Seção 2, no percurso metodológico da análise.

3.3 MARCOS HISTÓRICOS DA EP E DA EJA: DA SUBORDINAÇÃO AO NEOLIBERALISMO À (NÃO) MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO

O caráter histórico da EJA e as ações governamentais implementadas – que nem sempre foram caracterizadas como políticas de Estado e sim como programas e campanhas – nos revelam que esta modalidade vem sendo marcada, além de seu caráter descontínuo e compensatório, pelas ausências na perspectiva de uma educação para além de assinar o nome para votar, por meio de campanhas massivas de alfabetização, que proclamavam metas audaciosas de erradicação do analfabetismo ou ainda programas visaram ou ainda visam a escolarização básica para preparação para o mercado de trabalho.

Paiva (2006) adverte que educar pessoas jovens e adultos, “em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com os valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isto se faz o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeito de direitos”. (PAIVA, 2006, p. 34-35).

Porém, a EJA vem sendo, histórica e politicamente, marcada pela negação do direito à Educação Básica de parte significativa dos cidadãos brasileiros que ainda não concluíram este nível educacional e, desta forma, refletir sobre ela significa pensar a cidadania e a inclusão social para um grupo de pessoas que sofreu e ainda vem sofrendo o processo de evasão, repetência e segregação no ambiente escolar e fora dele.

Na mesma esteira, as políticas públicas para a Educação Profissional, do ponto de vista do educando brasileiro – jovem ou adulto, trabalhador ou em busca de uma profissionalização, configuraram-se como fragmentadas e descontinuadas ao sofrerem alterações ou interrupções bruscas a cada mudança de governo.

Já do ponto de vista político foram coordenadas para atendimento às demandas do mercado de trabalho, apoiadas por interesses empresariais e desenvolvidas entre os vários Ministérios, como o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e outros sistemas, como parcerias privadas, ONGs e Sistema S.

Neste contexto, esta subseção busca discutir os marcos da EP e da EJA no Brasil, na década de 1990, sob os aspectos políticos e regulatórios, tendo como recorte temporal o período

de 1996-2002 e seus movimentos que levaram à subordinação ao neoliberalismo e à (não) materialização do direito constitucional à Educação Básica e à formação profissional.

A discussão dos marcos regulatórios da EP e da EJA no Brasil, inicia-se com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), considerando que a discussão da educação e da profissionalização do trabalhador no cenário brasileiro passa pela constatação de que a sociedade brasileira está pautada e se desenvolve na ideologia neoliberal e, inseridas neste contexto, as políticas públicas educacionais são por ela orientadas, de modo mais explícito na década de 1990.

Porém, ainda no fim da década de 1980, a promulgação da Constituição Federal de 1988, inseriu os jovens e os adultos que não concluíram sem interrupções a Educação Básica entre aqueles que têm esse direito assegurado. Tal feito foi regulamentado apenas no ano de 1996, com a publicação da LDB⁴² que passou a caracterizar a EJA como um direito público subjetivo da Educação Básica, ainda que, na prática, esteja muito aquém de ser efetivado.

A promulgação desta Lei representou o desfecho de um processo de discussão e confrontação de forças e reivindicações de vários segmentos da sociedade e trouxe a inserção da EJA e da EP na organização da educação brasileira como modalidades.

O primeiro Projeto de Lei, apresentado pelo deputado federal Octávio Elísio Alves de Brito, para a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, ainda em 1988, foi submetido à discussão em diversos fóruns educacionais do país, com ampla mobilização e representação de inúmeras entidades. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, “esta versão do projeto manteve, no essencial, o espírito dos legisladores democráticos, que incorporaram as contribuições que a comunidade educacional brasileira aportava aos projetos e substitutivos anteriores”. (ROMÃO, 2011, p. 52).

Enquanto tramitava o projeto originário da Câmara, pela via democrática – isto é, com transparência e discussão com toda a comunidade educacional brasileira e incorporando todas as sugestões de emenda consistentes e que atendiam aos anseios da maioria, o Senador Darcy Ribeiro apresenta o projeto de lei nº 67/92, negando, *in limine*, o processo participativo gerador dos demais substitutivos. (ROMÃO, 2011, p. 52, grifo do autor).

No ano de 1995, o senador Darcy Ribeiro foi designado para “relator do Projeto nº 101

⁴² [...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas. (CURY, 2002, p. 247).

– exatamente o substitutivo que antagonizara com seu projeto [que enfatizou] o caráter compensatório (supletivo e paralelo) da educação de jovens e adultos, sem prever a incorporação de sua cultura auferida nas vivências e experiências específicas”. (ROMÃO, 2011, p. 62).

Esses projetos de lei apresentavam vinculação a projetos societários antagonísticos, enquanto o primeiro representava os anseios da sociedade civil por uma educação promotora da justiça social, o segundo representava os interesses das empresas privadas, especialmente no campo da Educação Profissional, na qual o Sistema S e suas derivações se beneficiavam desde os anos 1940. (MEDEIROS NETA *et al.*, 2018, p. 182).

O antagonismo e as consequentes disputas por projetos societários evidenciaram a dualidade estrutural da educação brasileira no processo de elaboração da nova Lei. Em relação à Educação Profissional, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) ressaltam que havia a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanístico, científico e tecnológico constante no primeiro Projeto de Lei da LDB, apresentado pelo Deputado Federal Octávio Elísio, que tratou o Ensino Médio na perspectiva de formação integral.

Ainda de acordo com os autores, esta perspectiva foi perdendo espaço, gradativamente, em função da correlação de forças entre educação pública e educação privada. Desse modo, o texto finalmente aprovado pelo Congresso Nacional, em 1996, consolidou, mais uma vez, a dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Desta forma, entre avanços e retrocessos, a LDB aprovada em 1996, no que tange à Educação de Jovens e Adultos, no Título III, do direito à educação e do dever de educar, afirma, no Art. 4º que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1996). Essa redação da lei inclui os jovens e adultos no Ensino Fundamental obrigatório e reservou uma seção para este público denominada Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos.

No Art. 37, afirma que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Esta redação foi alterada pouco mais de duas décadas pela Lei nº 13.632, no ano de 2018⁴³, para “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso

43 A Lei nº 13.632, data de 6 de março de 2018 e foi promulgada pelo presidente Michel Temer, tendo José Mendonça Bezerra Filho como Ministro da Educação e altera apenas dois artigos da LDB: o art. 37 – que trata da Educação de Jovens e Adultos e o art. 58 – que trata da Educação, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2018).

ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 2018).

Há ainda dois parágrafos que tratam do acesso e permanência dos jovens e adultos no sistema de ensino. O § 1º destaca ainda as oportunidades educacionais apropriadas e o § 2º determina que o “Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. (BRASIL, 1996).

No que tange à Educação Profissional as alterações aprovadas na nova LDB resultam

[...] do diálogo entre esses dois projetos [...]. A relação entre trabalho e educação é ampliada, a expressão mercado de trabalho presente na LDB n. 5.692/71 é substituída por mundo do trabalho [...]. Dessa maneira, ampliam-se as possibilidades formativas, tendo em vista que o mundo do trabalho abrange outros horizontes de produção da existência humana. (MEDEIROS NETA *et al.*, 2018, p.182).

A referência à formação profissional é encontrada na seção IV, do Ensino Médio, no qual o Art. 36 determina que o currículo do Ensino Médio observará várias diretrizes, dentre as quais o disposto no § 2º: “O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. (BRASIL, 1996).

Ainda na versão inicial da LDB, a lei destacou um capítulo à Educação Profissional, o capítulo III, composto por quatro artigos: art. 39, 40, 41 e 42.

Destacam-se aqui os artigos 39 e 40⁴⁴:

Art. 39. A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado [...], bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional. Art. 40. A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]. (BRASIL, 1996).

No Art. 39, observa-se o caráter da formação profissional aliada aos preceitos da formação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e ainda apenas a articulação com o ensino regular e o desenvolvimento da Educação Profissional no próprio ambiente de trabalho.

⁴⁴ Para maiores esclarecimentos sobre os demais artigos consultar a Lei nº 9.394/96, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Este disposto legal, bem como os demais artigos referentes à Educação Profissional presentes na LDB/1996 foi regulamentado, poucos meses depois – em 17 de abril de 1997, pelo Decreto nº 2.208, instituindo a Reforma do Ensino Profissional. Ao trazer a separação da Educação Profissional da Educação Básica, a LDB veio ratificar a ideologia neoliberal, por meio da proibição da oferta integrada do Ensino Médio e dos cursos técnicos, aprofundando a dualidade estrutural da educação fato em que possibilita uma educação completa para os ricos e outras diferenciada e com as lacunas de um ensino propedêutico, reservada aos pobres, como já afirmou Kuenzer (1999).

No âmbito das escolas da RFEPCT, a Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, regulamentou o referido Decreto, mediante a elaboração de um Plano de Implantação para ser desenvolvido num prazo de quatro anos, com a previsão de um incremento de vagas no ensino regular e a criação de um Grupo de Trabalho para apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma. (BRASIL, 1997b).

Cabe destacar o Artigo 3º do Decreto nº 2.208/1997 que, ao definir os três níveis de organização da Educação Profissional, determina no inciso “II – Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto” (BRASIL, 1997a) e ainda o Art. 5º “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997a).

Desta forma, a característica central deste Decreto foi a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, reafirmando a dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a laboral que, historicamente, configurou-se como uma categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil,

[...] legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir de funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho com cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 1999, p. 124).

Esta dualidade marcou a formação dos jovens que seguiram seu percurso escolar sem interrupções e insere na formação profissional não somente, mas de modo significativo os jovens e adultos da EJA que interromperam seus estudos. A autora ainda se posiciona em relação à proposta de Reforma da Educação Profissional como uma proposta conservadora

[...] porque retoma a concepção taylorista-fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir. (KUENZER, 1999, p. 135).

Para Del Pino (2001), a dualidade pode ser considerada o desdobramento da divisão internacional do trabalho que, de forma excludente, destina aos países em desenvolvimento o fornecimento de mão-de-obra de formação aligeirada, passível de requalificação a baixo custo, voltada para a busca de um lugar no subemprego ou no emprego precário, não promovendo a capacidade de desenvolvimento do país e reafirmando sua posição subalterna na economia mundial.

Neste contexto, reafirma-se a dualidade estrutural presente no sistema educacional brasileiro, organizada de modo onde se tem uma escola de “cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alienado para os jovens das classes populares filhos dos trabalhadores. Dual e fragmentada também na separação do cultural, social e político; do técnico, geral e do específico”. (FRIGOTTO, 2005, p. 248).

A dualidade da oferta também está explícita no Art. 2º da Portaria MEC nº 646/1997 quando determinou o incremento da oferta por meio de cursos de nível técnico concomitante ao Ensino Médio e destinados aos egressos de nível médio, por via regular ou supletiva, bem como cursos de especialização e aperfeiçoamento para este mesmo público. (BRASIL, 1997b).

Cabe destacar, ainda, a previsão da oferta para jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização, na forma de cursos de qualificação, requalificação, (re) profissionalização.

Diante desta regulamentação do MEC, o Art. 3º da referida Portaria autorizou a manutenção da oferta de Ensino Médio nas instituições federais de educação tecnológica desde que seja com “matrícula independente da Educação Profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997”. (BRASIL, 1997b).

A Reforma da Educação Profissional representou uma significativa reorganização desta modalidade, focando a oferta na formação de trabalhadores que necessitassem encurtar o caminho entre a escola e o mercado do trabalho – nessa ótica específica pode-se falar em mercado de trabalho – por meio de uma formação rápida de nível básico, incentivando a capacidade competitiva do país na economia mundial e esteve pautada na racionalidade econômica.

Desta forma, as instituições federais de Educação Profissional, de forma impositiva, foram tangenciadas por instrumentos legais que colocaram esta modalidade de ensino em sintonia com os preceitos legais da Reforma do Estado brasileiro.

Além da previsão legal pelo Decreto nº 2.208/1997 e da regulamentação pela Portaria MEC nº 646/1997, o reordenamento da Educação Profissional, na década de 1990, ainda contou com os condicionantes externos estabelecidos em consonância com organismos internacionais, por meio do financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)⁴⁵, materializando a Reforma dessa modalidade educacional.

A parceria entre o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho do Brasil e a Agência financeira multilateral foi formalizada pelo Acordo de Empréstimo nº 1.052/0C-BR, em novembro de 1997 com vigência até novembro de 2006 e investimentos de US\$ 500 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento do BID e 50% de contrapartida brasileira. (LEILA SOUZA, 2007).

O investimento na Educação Profissional brasileira, nos diversos sistemas públicos, para ampliação e melhoria de infraestrutura, capacitação, discussão sobre currículo, metodologia e avaliação, sistemas de gestão estava sujeito aos condicionantes internacionais do capital financeiro, demonstrando o processo de retirada do Estado na sustentação dos projetos desenvolvidos pelas escolas profissionais públicas e, com esse modelo de financiamento, o Governo Federal condicionou a continuidade da oferta de cursos de formação profissional pelas próprias escolas por meio de parcerias.

As condicionalidades requeridas pelo BID ou pelo Banco Mundial aos empréstimos realizados à educação brasileira são constituintes de semelhantes e cruzadas condicionalidades requeridas para o conjunto dos empréstimos realizados ao país e estão articuladas aos requerimentos condicionantes exigidos pelo FMI. Portanto, os empréstimos realizados, particularmente aos programas educacionais nacionais para o Ensino Médio e profissional, inserem-se e são constituintes do conjunto de empréstimos que estão subordinados e articulados ao processo de ajuste estrutural e setorial implementados no país pelas forças internas articuladas aos interesses externos. (DEITOS, 2008, p. 233).

Desta forma, a Reforma da Educação Profissional se inseriu no contexto maior, de reorganização econômica mundial, que estabeleceu novos contornos para as políticas públicas

⁴⁵ O PROEP atendeu às redes públicas de ensino (federal, estadual, distrital e municipal), mas também as escolas comunitárias.

da Educação Profissional e do Ensino Médio.⁴⁶

Inserido neste contexto um dos objetivos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi criar

[...] um sistema de Educação Profissional (educação para o trabalho) separado do Ensino Médio e do ensino universitário. O referido sistema deverá habilitar jovens e adultos para o mercado de trabalho, mediante o oferecimento de cursos de nível básico e de diplomação pós-média, técnica e tecnológica, com o objetivo de formar dentro do país mão de obra melhor qualificada. (BRASIL/BID, 1997, p. 1 citado por LEILA SOUZA, 2007, p. 4).

Uma nova estrutura curricular, diretrizes curriculares e mecanismos operacionais e organizacionais da política educacional nacional para o Ensino Médio e profissional selaram a regulamentação no campo educacional, imbricada e convergente com a dinâmica do processo de abertura econômica, consolidação da internacionalização da economia e do processo de flexibilização e desregulamentação institucional. Reformas proclamadas e realizadas com a crença orientada sempre na direção do mercado e da competitividade internacional, sustentadas na estratégia de “desenvolvimento da competitividade para integração da economia brasileira à globalização econômica”. (DEITOS, 2008, p. 163).

Desta forma, o perfil profissional deste trabalhador carrega nos ombros a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso profissional ao mesmo tempo que estimula a competitividade não apenas para conseguir um emprego na sociedade globalizada, mas principalmente para manter-se nele.

Assim caracterizada, a política de Educação Profissional ratifica a formação para o atendimento às necessidades do mercado de trabalho, dissociada do desenvolvimento integral das potencialidades humanas, ao passo em que reafirma o papel social da escola como uma instituição que reproduz a desigualdade e procura manter o *status quo*.

A Reforma da Educação Profissional configurou-se, por meio do PROEP, como parte da Reforma do Estado dos anos 1990 e foi justificada, entre outros aspectos, pelas inadequações existentes na política educacional nacional anterior, correspondendo a três grandes equívocos: “a. não enfatizava a formação do (a) cidadão (a) produtivo (a); b. favorecia a desarticulação

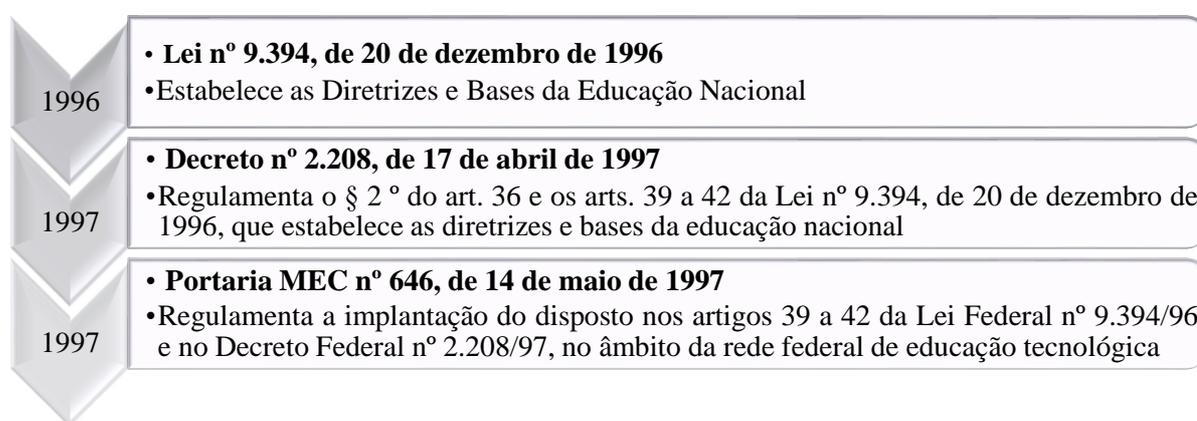
⁴⁶ A Reforma educacional da educação brasileira na década de 1990 também condicionou a política de oferta do Ensino Médio, com um a reestruturação e financiamento internacional por meio do PROMED. A este respeito consultar Deitos (2008).

entre os vários sistemas de Educação Profissional e c. gerava um subaproveitamento dos recursos”. (DEITOS, 2008, p. 164).

Todas essas ações, coordenadas em âmbito internacional e executadas em âmbito nacional, desenvolvidas em prol da criação de modelo de escola e de Educação Profissional vinculado às perspectivas do desenvolvimento econômico e de um suposto desenvolvimento tecnológico do país, influenciaram a legislação educacional na década de 1990.

A Figura 7 sistematiza o caminho histórico, no ponto de vista legal, da Educação Profissional e da EJA no período compreendido entre 1996-1997.

Figura 7. Base legal da EP e da EJA na década de 1990



Fonte: dados da pesquisa (2020).

As ações educacionais desenvolvidas pelas mudanças legais perduraram por mais de cinco anos e acarretaram novas regulamentações pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

As modalidades da EP e da EJA possuem marcos regulatórios, definidos pelo CNE – pareceres seguidos de resoluções sobre as temáticas quando são provocados por instituições ou quando há mudanças na legislação.

Cabe destacar alguns marcos regulatórios formulados pelo Conselho para ratificar essas alterações no ordenamento legal, no contexto da formação profissional dos trabalhadores e dos jovens e adultos que ainda não concluíram sua Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dão o direcionamento para a oferta da modalidade e se sua construção não ocorre sem conflitos, pois mesmo sendo redigidas pelos Conselheiros é discutida por representantes do MEC e por pesquisadores da área, docentes e associações representativas quando ocorrem audiências públicas sobre a temática em discussão.

O CNE, numa demonstração de sintonia com a Reforma da Educação Profissional, aprovou, em 3 de dezembro de 1997, o Parecer CNE/CEB nº 17/1997 que tratou das Diretrizes

Operacionais para a Educação Profissional em nível nacional. (BRASIL, 1997c) e destacou que a Educação Profissional, pela primeira vez, ganhou um capítulo específico na LDB, “refletindo uma concepção moderna e ampla, preceitua que a Educação Profissional integre-se e articule-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia e conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1997c, p. 2).

A preocupação com a vida produtiva e com o contexto econômico e político da década de 1990 foi corroborada na afirmação de que “a vida profissional dos cidadãos está sujeita de alterações profundas e rápidas, em termos de qualificação, de emprego e de renda, sobretudo em decorrência das inovações tecnológicas e das mudanças na organização da produção”. (BRASIL, 1997c, p. 2).

A desvinculação entre o Ensino Médio e o ensino técnico possibilita uma flexibilização e significativa ampliação das oportunidades de Educação Profissional no nível do Ensino Médio [...] traz vantagens tanto para o aluno quanto para as instituições de ensino. O aluno terá maior flexibilidade na definição do seu itinerário de Educação Profissional, não ficando restrito a uma habilitação rigidamente vinculada ao Ensino Médio, passível de conclusão somente após o mínimo de três anos. (BRASIL, 1997c, p. 4).

O Parecer CNE/CEB nº 17/1997 defendeu a separação da Educação Básica e da Educação Profissional pelo viés da ampliação de oportunidades e destacou ainda que “as mudanças introduzidas pela nova legislação na Educação Profissional representam passos preparatórios para as mudanças reais, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática”. (BRASIL, 1997c, p. 6).

Em 8 de dezembro de 1999, a Resolução CNE/CEB nº 4/1999 tratou das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico e, no Art. 3º, definiu como princípios norteadores da Educação Profissional de nível técnico “os enunciados no artigo 3º da LDB, mais os seguintes: I – independência e articulação com o Ensino Médio; [...] III – desenvolvimento de competências para a laborabilidade; IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização”. (BRASIL, 1999b, p. 1).

Esta Resolução ratificou o Parecer CNE/CEB nº 17/1997, em consonância com o Parecer CNE/CEB Nº 16/1999, que embasou as novas diretrizes, trazendo como premissa a possibilidade de se definir os currículos considerando metodologias que partam das “competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.”

(BRASIL, 1999a, p. 4).

Assim, adotou-se como justificativa o fato de que “as empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação”. (BRASIL, 1999a, p. 7).

Na LDB/1996 e nos ordenamentos regulatórios, a modalidade é “considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Além disso, a Educação Profissional articula-se, de forma inovadora, à Educação Básica. Passa a ter um estatuto moderno e atual”. (BRASIL, 1999a, p. 17).

Desta forma, criou-se as condições para que a Educação Profissional, sob a determinação da legislação, com destaque o Decreto nº 2.208/1997, com o apoio financeiro do BID e com as palavras anunciadoras da boa nova do Parecer CNE/CEB nº 16/1999: a modernidade, a autonomia e poder das instituições de ensino que atendesse a necessidade de formação estrita para o mercado.

Em relação a EJA, já no início dos anos 2000, mas ainda no contexto das reformas e dos preceitos neoliberais da década de 1990, uma resolução histórica⁴⁷ – a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000b), fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, de autoria do conselheiro do CNE à época Carlos Roberto Jamil Cury. (BRASIL, 2000a).

A Resolução faz destaque à EJA na Lei nº 9.394/96 como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio que “usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente”. (BRASIL, 2000b, p. 2).

Ainda que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases tratem a EJA como um direito público subjetivo, o Parecer ainda tem o tom de dívida histórica a ser paga,

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000a, p. 5).

⁴⁷ Apenas no ano de 2010 as novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram aprovadas, dando nova redação a alguns aspectos, como: duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Ver Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. (BRASIL, 2010c).

Neste sentido, o relator do Parecer defende que a EJA tem três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Assim, a EJA é reparadora ao reconhecer um direito antes negado e de uma igualdade ontológica de todo ser humano; é equalizadora ao possibilitar aos trabalhadores a reentrada no sistema educacional dos que interromperam, forma forçada e por variadas condições adversas, a sua trajetória educacional e a EJA, tem a função qualificadora ao assumir a tarefa de propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida. (BRASIL, 2000a).

No contexto da década de 1990, o direito à educação e à qualificação para o trabalho, marcados no Art. 205 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) reafirmados pelo art. 2º da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) se estende aos milhões de jovens e adultos que se inserem como potenciais educandos da EJA, desde que de forma apenas articulada.

[...] a existência de iniciativas que já faziam a articulação entre formação profissional e educação de jovens e adultos implica que a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico se dê de modo concomitante ou sequencial. [...]. Com as alterações advindas da LDB e do decreto regulamentador Nº 2.208/1997, muitos jovens e adultos poderão fazer concomitantemente o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico. (BRASIL, 2000a, p. 36).

De forma contraditória, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, defende que a “Educação Profissional articula-se, de forma inovadora, à Educação Básica” (BRASIL, 1999a, p. 17), ao proibir a oferta de Educação Profissional da Educação Básica na forma integrada e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, defende como um ganho que “muitos jovens e adultos poderão fazer concomitantemente o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico.” (BRASIL, 2000a, p. 36).

O reconhecimento do direito à escolarização e à formação profissional está determinado a ser desenvolvido de forma articulada – concomitante ou sequencial – e impedida, por força do Decreto nº 2.208/1997, de ser integrada, ainda que o Parecer reconheça que a efetivação desse direito representa “um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas”. (BRASIL, 2000a, p. 53).

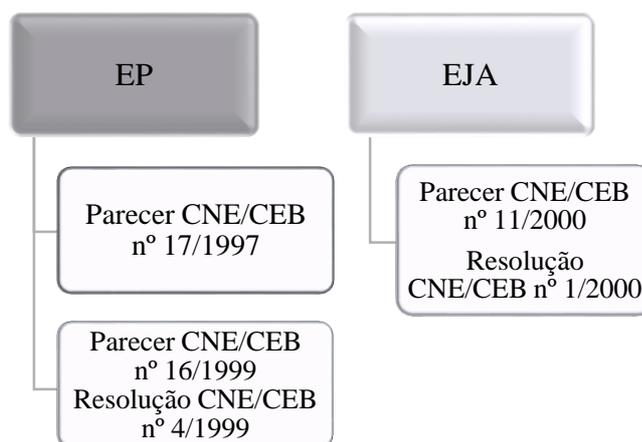
O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania

que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência [...]. Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2000a, p. 61-62).

Neste contexto, o Parecer da EJA buscou apoio no Parecer do Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1988) – ao defender que o percentual de 25% da carga horária do Ensino Médio aproveitáveis no currículo de uma possível habilitação profissional, como disposto no § único do art. 5º do Decreto nº 2.208/1997, seja desenvolvido na educação de jovens e adultos, de forma de articular essas duas modalidades de ensino.

O caminho histórico, do ponto de vista regulatório, da EP e da EJA no período compreendido entre 1996-2000 foi sintetizado na Figura 8.

Figura 8. Marcos regulatórios da EP e da EJA – CNE/MEC (1996-2000)



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Além dos marcos regulatórios da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos na década de 1990, consideramos ainda os marcos políticos neste estudo. Desta forma, destaca-se como marco político importante para a EJA no cenário internacional a realização, no ano de 1997, da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA).

A EJA pode ser caracterizada como aquela educação que possibilita ao educando “ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e das operações matemáticas básicas dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte”. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141).

Mas pensar na educação do jovem e do adulto nos desafia ainda a pensar na sua

formação profissional, uma vez que a EJA, enquanto uma modalidade educacional, correspondente à escolarização de pessoas em idade economicamente ativa e que, muitas vezes, traz ao contexto educacional a necessidade de formação para o trabalho. Este aspecto da formação tem repercussão não apenas no contexto educacional brasileiro, mas também no internacional.

As CONFINTEA vem sendo promovidas pela Unesco, a partir da primeira metade do século XX, e representam um marco político importante e, do ponto de vista histórico, elas refletem o momento histórico das preocupações políticas, econômicas e sociais de cada época em relação à educação de pessoas jovens e adultas e se firmam como o espaço de orientação para as políticas de EJA, indicando diretrizes e políticas globais da educação de adultos para os países participantes durante o período entre uma conferência e outra.

Ao longo das últimas décadas foram realizadas seis Conferências e cada uma delas resultou na sistematização de documentos para subsidiar as ações da EJA em cada país participante. Vejamos a linha do tempo desta Conferência nas últimas seis décadas, apresentada na Figura 9.

Figura 9. Linha do tempo das CONFINTEA (1949-2009)



Fonte: dados da pesquisa (2020), a partir de Paiva (2009a).

Considerando o recorte temporal desta seção da pesquisa, o foco da reflexão aqui proposta é a V CONFINTEA, realizada em 1997, em Hamburgo na Alemanha, e teve como tema central: aprender na idade adulta: uma chave para o século XXI.

Devido à amplitude das temáticas discutidas e o foco deste estudo, o olhar sobre esta Conferência e seus desdobramentos é o da aproximação da EJA com a EP e, mesmo considerando que se trata de uma agenda internacional, o conceito de educação/formação profissional adotado e defendido para o trabalhador nem sempre encontra ressonância no contexto das necessidades do trabalhador brasileiro, ainda assim, sua discussão se faz importante.

A preparação brasileira para esta Conferência ocorreu por meio de um seminário preparatório para a V CONFINTEA que consolidou o documento intitulado “Elementos para

um diagnóstico da EJA no Brasil”, que estabeleceu os princípios norteadores da educação de jovens e adultos e destacou os vinte e sete compromissos elencados. (BRASIL, 2006d).

No artigo 13º o referido documento brasileiro recomendou: “estruturar programas alternativos de educação continuada que incluam as seguintes dimensões da EJA: d) educação e trabalho: articulação entre escolas e instituições de formação profissional para a oferta de cursos profissionalizantes”. (BRASIL, 2006d, p. 33).

Observa-se no contexto da realidade educacional da EJA no Brasil a preocupação ou pelo menos a indicação da necessidade de aproximação desta modalidade com a formação profissional. Cabe ainda lembrar que o contexto brasileiro vivido na década de 1990 era de Reforma da Educação Profissional e de separação da Educação Básica e da Educação Profissional.

A realização desta V CONFINTEA centrou-se na compreensão global da educação de adultos e procedeu à análise de planos de ação para o futuro e produziu dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro – documentos resultantes da Conferência que indicaram importantes compromissos entre os estados-membros e exerceram influência intelectual e política sobre a EJA, renovando o conceito que delimita o campo e impulsionando a difusão da perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida.

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, assinada pelos 170 estados membros, 500 ONGs, teve cerca de 1300 participantes e elencou os compromissos assumidos para esta modalidade de ensino. (BRASIL, 2006d).

O compromisso 27 assim foi definido:

Nós, reunidos em Hamburgo, convencidos da necessidade da educação de adultos, nos comprometemos com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de sua vida. Para tanto, construiremos amplas alianças para mobilizar e ampliar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada. (BRASIL, 2006d, p. 44).

Para Paiva (2009), a Declaração ressalta que a educação de adultos é mais que um direito: representa a chave para a século XXI e apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa levarão a um desenvolvimento justo. Já a Agenda para o Futuro, elaborada a partir da reflexão sobre dez temas e apresentada na Figura 10, representou os compromissos assumidos pelos países participantes.

Figura 10. Temas da Agenda para o futuro da V CONFINTEA

- 1 Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI
- 2 A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos
- 3 Garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica
- 4 A educação de adultos como meio de se promover o fortalecimento das mulheres
- 5 A educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho
- 6 A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população
- 7 A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e as novas tecnologias de informações
- 8 A educação de adultos para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos
- 9 Os aspectos econômicos da educação de adultos
- 10 Promoção da cooperação e da solidariedade internacionais

Fonte: dados da pesquisa (2020), a partir de Paiva, 2009a.

Na agenda para a Educação de Jovens e Adultos, no contexto da década de 1990 e das transformações políticas, econômicas e sociais vivenciadas, como discutido na seção anterior deste estudo, merece destaque o tema: a educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho, já demonstrando a necessidade de se considerar a permanente interação com o mundo do trabalho quando se trata da aprendizagem do jovem adulto.

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (BRASIL, 2006c) apresentou a necessidade de articulação da EJA com o mundo do trabalho em um contexto de mundo globalizado, representando uma relação direta com a aumento do desemprego e a dificuldade em encontrar trabalho, causando uma crescente inquietude,

[...] requer o aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e a capacidade de adaptar-se, de forma produtiva e ao longo de toda a vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego. O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer. (BRASIL, 2006d, p. 66-67).

Portanto, a realização da V CONFINTEA⁴⁸ representou um alinhamento às políticas neoliberais com a imperiosa necessidade de vínculo entre educação e desenvolvimento econômico, uma vez que quando as agências internacionais incentivam a articulação entre a EJA e o mundo do trabalho, o fazem sob a ótica dos interesses do mercado, mas que tais diretrizes são efetivadas em cada país conforme seu processo histórico, cultural e político e o momento que vivenciam.

Ao finalizar esta seção julgou-se necessário fazer uma breve síntese, ao longo da qual contextualizou-se os aspectos político, econômico e social do Estado brasileiro que influenciaram a formulação de políticas públicas educacionais, na perspectiva de responder ao questionamento: em que medida as mudanças do Estado brasileiro, desencadeadas a partir da década de 1990, foram determinantes para a (não) formulação de políticas públicas educacionais para o jovem adulto trabalhador?

Percebe-se que as mudanças da configuração do capitalismo, pautadas no regime de acumulação flexível, trouxeram novas demandas para os trabalhadores, exigindo mais qualificação para adequação aos novos métodos de trabalho ao mesmo tempo que as alterações nas relações de trabalho e a diminuição das políticas de proteção e de direitos foram desfavoráveis a eles e “as políticas recentes desses governos indicam que ainda não há um esgotamento do neoliberalismo [...] que a força desta corrente não está exaurida, que o recurso à intervenção do Estado até aqui foi exclusivamente para salvar o capital. (PAULINO, 2014, p. 18).

⁴⁸ Depois de cinco grandes eventos, atravessando quase seis décadas, o Brasil sediou, em dezembro de 2009, na cidade de Belém/PA, a VI CONFINTEA. Esse evento representou uma importante plataforma de discussão e encaminhamentos sobre as políticas de educação de jovens e adultos em âmbito global, com a representação de “144 Estados Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado”. (BRASIL, 2010b, p. 5). O documento resultante dessa Conferência foi denominado “Marco de Ação de Belém” e referendou entre os países signatários o compromisso e a necessidade de se reconhecer a importância das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, a necessidade de aumentar o financiamento da área e de estreitar as parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação destinada a esse público, reafirmando o conceito da educação e aprendizagem ao longo da vida e buscando convergências com outras agendas internacionais de alfabetização, educação e desenvolvimento. (BRASIL, 2010b). Como desdobramento da VI CONFINTEA, aconteceu em Brasília, em 2016, Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA BRASIL+6. Na ocasião, Nacif; Camargo; Silva; Antunes; Queiroz (2016) defenderam uma proposta de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, formulada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) tinha como objetivo geral promover a elevação da oferta de oportunidades educacionais para os jovens, adultos e idosos por meio de um sistema brasileiro de educação ao longo da vida que tinha entre seus objetivos específicos “[...]Promover a oferta dos cursos na perspectiva da formação para o trabalho e a educação profissional e tecnológica;[...]” (NACIF; CAMARGO; SILVA; ANTUNES; QUEIROZ, 2016, p. 104).

Vale ainda lembrar como afirma Frigotto (2011) que “para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização”. (FRIGOTTO, 2011, p. 251).

Nessa lógica, a educação, pautada na necessidade de formação para este novo contexto é considerada um fator determinante do ingresso do trabalhador no mercado de trabalho e ainda transfere para ele toda a responsabilidade pelo seu engajamento neste mercado. (CABRAL NETO, 2012).

No âmbito das políticas públicas educacionais e do direito à educação consagrado como direito público subjetivo pela nossa Constituição Federal, ainda se tem um caminho longo na efetivação deste direito, pois por mais que defendamos a universalização dos direitos educacionais “é o Estado que os tem de pôr em prática. Quando o poder estatal não tem vontade política, as noções de direitos permanecem vazias. Logo, os direitos são derivados da cidadania e por ela condicionado”. (HARVEY, 2008, p. 194).

Porém, os neoliberais não defendem que o Estado se responsabilize por oferecer educação pública a todos, de maneira uniformizada e as ações empreendidas pelo Estado para isso, por meio de políticas públicas, “não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados (HÖFLING, 2001, p. 35) e representam “formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social”. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Ainda que represente um contraponto em meio às determinações globais, no fim da década de 1990, Carvalho (1999), em seus estudos de doutoramento, pesquisou as tensões e desafios da Educação Profissional no Brasil no final do século XX tendo como universo de investigação entidades de trabalhadores, como: Organização Internacional do Trabalho – OIT; Central Sindical; Central Única dos Trabalhadores – CUT; Força Sindical – FORÇA; Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional – SINASEFE e Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST.

Sua pesquisa revelou, à época, que os trabalhadores defendiam a Educação Profissional integrada à Educação Básica que se oriente por “princípios de educação continuada e permanente, constituindo tema para uma agenda de participação dos trabalhadores e a luta pela democratização do Ensino Médio para os jovens e da Educação Profissional a ele vinculada”. (CARVALHO, 2000, p. 18).

Nota-se que as ações governamentais, materializadas em programas pontuais e

descontínuos, com foco naquelas formuladas para o jovem adulto trabalhador, a partir da década de 1990, sofreram a influência do contexto político, econômico e social do Estado brasileiro, sendo marcadas, no âmbito da Educação Profissional pela formação estrita de mão-de-obra para o mercado de trabalho, com cursos aligeirados, a partir da definição do Decreto nº 2.208/1997 e, na Educação de Jovens e Adultos, ações e campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo sem a inserção orgânica desta modalidade, ainda que considerada um direito constitucional, nos sistemas públicos de ensino.

Desta forma, considera-se a não formulação e as condições de implementação insatisfatórias de políticas públicas educacionais nas modalidades da EP e da EJA foram influenciadas pelo contexto da subordinação ao neoliberalismo, de forma destacada a partir da década de 1990, justificadas pelos condicionantes históricos, analisados do ponto de vista legal, regulatório e político, implicando na (não) materialização do direito educacional, instituído a partir da Constituição Federal de 1988 e na legislação da educação brasileira.

Esta constatação, permeada pela discussão das políticas públicas educacionais na década de 1990, no contexto da redemocratização do país, coloca a discussão da democracia no centro do processo educacional, como lembra Freire (2015) e impulsiona a reflexão de qual educação se faz necessária para a formação do jovem e do adulto trabalhador, na perspectiva da busca por melhores condições de trabalho e de vida.

4 CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO DA EP COM A EJA: OS MOVIMENTOS PARA O PROEJA

Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. [...]. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares, e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. (FREIRE, 2015).

Eu, que já fui desprezado por não ter diploma de nenhum curso e não ter nenhuma formação acadêmica, agora não quero parar de estudar. Vou prestar vestibular para o Curso de Administração Pública ou Administração aqui no Instituto. Estou me qualificando e quero me qualificar ainda mais, pois pretendo em breve me candidatar a prefeito de Passos, minha cidade natal, e mostrar para todos que podemos fazer uma administração pública séria, comprometida exclusivamente com o povo. (PAIM⁴⁹, IFSUL, 2017, p. 38).

A Seção 4 inicia com a epígrafe de Freire (2015), retirada da obra “Educação como prática da liberdade”, na esperança freiriana de que os caminhos políticos e regulatórios do início do século XXI, para as modalidades EP e EJA possam confluír na busca de algo sério e autêntico para as bases populares, como afirma Paulo Freire e contribuir para que Paim (2017) continue acreditando na sua força, na força do povo da sua cidade, na força de seu país.

Ainda fundamentando a construção do referencial teórico deste estudo, a Seção 4 tem como objetivo discutir os marcos políticos e regulatórios da EP e da EJA e seus movimentos que criaram condições para a materialização, do ponto de vista da política pública, da integração entre essas modalidades, buscando responder ao seguinte questionamento: os marcos políticos e regulatórios da EP e da EJA, nos anos iniciais do século XXI, criaram condições para a materialização da integração destas modalidades por meio do PROEJA?

4.1 OS CONDICIONANTES POLÍTICOS E REGULATÓRIOS PARA INTEGRAÇÃO DA EP E DA EJA

Nesta Subseção 4.1, a discussão se inicia no cenário nacional, com o marco político da campanha à Presidência da República Federativa do Brasil no ano de 2002 que traria repercussões importantes para a educação de modo geral e, de modo particular, para as duas modalidades aqui estudadas.

⁴⁹ “A volta por cima”, autor Árley Batista Paim, estudante do PROEJAEMI do *campus* Passos do IF Sul de Minas Gerais. Orientadora: Kelly Cristina D’Ângelo, livro “Histórias que merecem ser contadas”, IFSUL, 2017.

O documento “Programa de Governo 2002: uma escola do tamanho do Brasil”, proposto pelo então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva, defendeu e apresentou como compromisso de campanha uma nova identidade para a Educação Profissional e Média orientada por uma concepção pedagógica de superação do “dualismo representado pelas dicotomias ‘geral e específico’, ‘técnico e político’, ao estabelecer um nexos entre teoria e prática, articulando o pensar e o agir”. (PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 23).

O referido documento faz referência à Proposta de Governo para o Ensino Médio no sentido de “romper com a herança histórica do dualismo e da subordinação à visão mercantilista de educação, agravados na legislação do período da ditadura militar dos anos 60 e reafirmados na atual política educacional, de forma unilateral, especialmente pelo Decreto nº 2.208/1997 e pela Portaria Ministerial nº 624/1997 do MEC, que devem ser revogado”. (PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 23).

No período de transição para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi realizado um evento na cidade de Santo André/SP, em dezembro de 2002, no qual foi elaborado o documento “Propostas para a organização da política pública de formação profissional” por trabalhadores, gestores de políticas públicas de trabalho, educação e formação profissional de governos estaduais e municipais, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação/formação profissional vinculados às entidades da sociedade civil avaliaram ações desenvolvidas e aquelas que estavam em desenvolvimento na área da formação profissional que tinham relação com a educação escolar. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O referido documento afirmou a necessidade de a Educação Profissional integrar-se à Educação Básica em todos os seus níveis, de forma a

[...] complementá-la e nunca a substituir, considerando a situação dos trabalhadores brasileiros, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolaridade formal e desempenho escolar [...] e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 39).

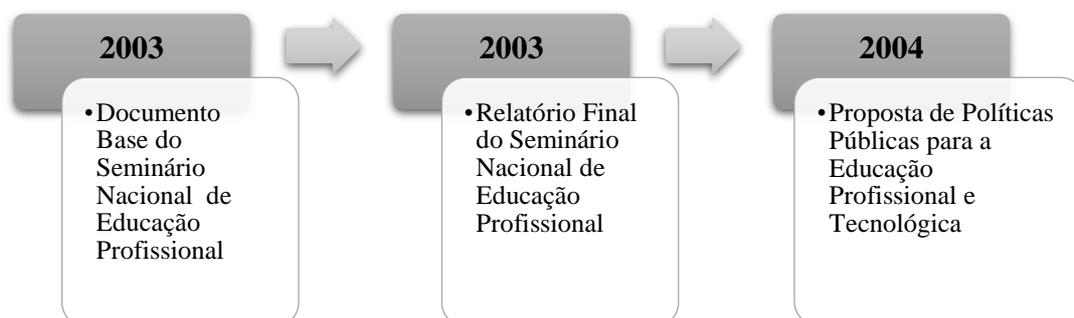
Desta forma, a proposta elaborada significou um subsídio ao governo que ora se iniciava, indicando a necessidade de que as políticas de formação profissional superassem o viés assistencialista e promovessem a inclusão social, organizados em itinerários formativos, permitindo o prosseguimento dos estudos.

A partir de 2003 foram elaborados vários documentos, resultantes de estudos e seminários, na perspectiva de repensar as concepções da EP efetivadas até então e a fim de consolidar os pressupostos apresentados para essa modalidade no Programa de Governo da

campanha presidencial.

Para melhor sistematização foi feita a análise de três desses documentos dos anos de 2003-2004, sob a coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC, tendo como foco temas que são de interesse desta pesquisa: a EP e o Decreto nº 2.208/1997 e a EJA e sua indicação de articulação com a EP, como apresentado na Figura 11.

Figura 11. Documentos sobre a EP e EJA (2003)

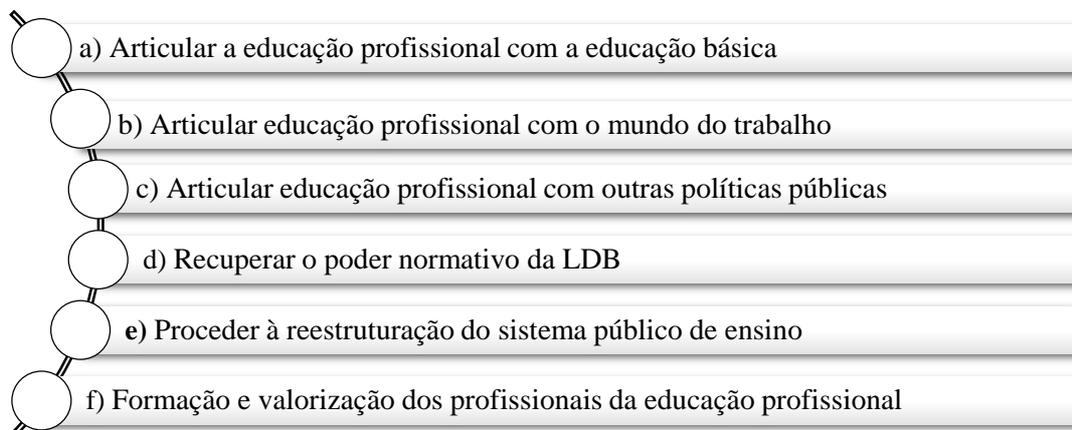


Fonte: dados da pesquisa (2020).

Um dos primeiros documentos elaborados foi o Documento-base para o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, promovido pela SEMTEC/MEC, em junho de 2003,⁵⁰ que teve como pressupostos específicos da Educação Profissional, como apresentados na Figura 12.

⁵⁰ Seminário promovido pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) e realizado em Brasília que contou com a participação de 1.087 profissionais vinculados às instituições e/ou a atividades ligadas à educação profissional e tecnológica, representantes do governo e sindicatos e foi realizado no período de 16 a 18 de junho de 2003. (BRASIL, 2003b). No entanto, a SEMTEC/MEC organizou antes deste, nos dias 19 a 21 de maio de 2003, o Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política” realizado em Brasília e que teve como eixo e balizamento da concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura, deflagrando um amplo debate sobre o ensino médio e a educação profissional. (BRASIL, 2004a).

Figura 12. Pressupostos específicos da Educação Profissional



Fonte: adaptado do Documento-base (2003c).

Especificamente nesta pesquisa foi realizada a análise do pressuposto A, do pressuposto B e pressuposto E do Documento-base, em função de sua aproximação com o objeto de estudo.

Na estrutura do Documento, o título 4. “Proposições para a redefinição de uma política de Educação Profissional” traz o subtítulo 4.1 A Educação Básica e a Educação Profissional de jovens e adultos que se insere no Pressuposto A e, considerando os cenários de oferta da EJA e a EP à época, foi proposto:

- (i) A revisão dos marcos legais de modo a contemplar a educação de jovens e adultos como política pública de educação continuada, dentro de um instrumento legal e com destinação orçamentária de recursos. (ii) A articulação da Educação Profissional à Educação Básica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2003b, p. 22).

No pressuposto B, o Documento-base defende:

[..] uma escola unitária, que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. E que aponta para a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. A perspectiva da escola unitária não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. (BRASIL, 2003b, p. 18).

O documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, enquanto síntese do Documento-base e do Relatório Final apresenta linhas estratégicas que devem ser definidas como indicativos para o desenvolvimento de algumas ações concretas. Nele, o item 8.9 – Educação de jovens e adultos considera “imperioso, portanto, adotar medidas que resgatem a educação de jovens e adultos, inserindo-a no âmbito

dos princípios e práticas da Educação Profissional e tecnológica, bem como vinculando-a à Educação Básica”. (BRASIL, 2004b, p. 56).

Pesquisadores do campo da Educação de Jovens e Adultos, como Paiva (2009b), reconhecem que, com a eleição do presidente Lula, em 2003, “novos cenários começam a se delinear para a EJA, com o advento de um governo popular que recolocou a centralidade da educação de jovens e adultos como prioridade política”. (PAIVA, 2009b, p. 25).

Em relação aos temas: revisão dos marcos legais e articulação da Educação Profissional à EJA, nota-se que o proposto no Documento-base, elaborado pela SEMTEC/MEC em preparação para o Seminário Nacional da Educação Profissional, foi ratificado de forma integral no documento que apresentou a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.

Já no Relatório Final foram acrescentadas outras três ações que foram ratificadas na Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, totalizando cinco ações.

Ainda sobre os pressupostos específicos da Educação Profissional do Documento-base, o Pressuposto E abordou a reestruturação do sistema público de Ensino Médio Técnico e da Educação Profissional, tendo por base as considerações das instituições de ensino que foram submetidas à Reforma com base no Decreto nº 2.208/1997 e na Portaria MEC nº 646/1997, denunciava:

Não obstante o autoritarismo com que foi conduzida a reforma com base no Decreto nº 2.208, na Portaria nº 646/97 [...], a reflexão e a resistência gerada nas instituições desmobilizaram processos consolidados. Emergiram os questionamentos e as insatisfações com o modelo. Algumas instituições participaram ativamente e até se anteciparam na adequação às normas da reforma. Outras questionaram não apenas a forma como foi conduzida, mas seus conteúdos e suas consequências para o ensino público e para sua jovem clientela, e fizeram adequações tendo em vista não perder a qualidade de ensino e sua identidade de instituições públicas de ensino técnico. (BRASIL, 2003b, p. 17).

Nota-se que, embora faça a crítica à Reforma da Educação Profissional, pautado no Decreto nº 2.208/1997, o Documento-base do Seminário não faz menção à sua revogação.

Após a realização do Seminário que ocorreu no período de 16 a 18 de junho de 2003, foi elaborado um Relatório Final, denominado “O grande coletivo: seus consensos e dissonâncias”, no qual destaca-se o foco nas discussões a respeito do Decreto nº 2.208/1997, caracterizado no tópico III. PROBLEMAS e descrito no subtópico 3.1. A Reforma do ensino a partir do Decreto nº 2.208/1997, apresentando as consequências da Reforma, dentre as quais

destaca-se:

[...] (i) a separação entre a formação geral e a prática [...] e perdeu força a ideia de que a EP deve pressupor uma sólida formação geral [...]; (ii) a substituição da pedagogia pelas competências; [...] (iv) a implementação de cursos básicos com alto índice de evasão [...]; (vi) o esvaziamento dos CEFETs; (vii) centralização e ausência de democracia e de transparência na implementação do PROEP; (viii) contratação de consultoria de especialistas, criando uma indústria paralela [...]; (ix) falta de professores com contratação de professores substitutos [...]. (BRASIL, 2003b, p. 60).

Na mesma linha, o Relatório Final apresentou, após a identificação dos problemas, uma série de propostas no tópico IV. Especificamente no subtópico 4.2, intitulado “A Educação Profissional a partir do Decreto nº 2.208/1997” se discutiu desde a concepção de Educação Profissional e sua implementação, bem como sua continuidade, revogação ou mudanças no Decreto. (BRASIL, 2003c).

As discussões transbordaram para questões afins, constituindo um rico mosaico de preocupações políticas e pedagógicas. Alguns se manifestaram claramente pela **revogação do Decreto**. Em outro grupo, de forma majoritária, as propostas apresentadas convergiram para uma **revisão do Decreto**, submetendo-o a uma ampla discussão, pontuando a necessidade de se proceder a reformulações urgentes, porém cuidadosas, para que não se percam as experiências que já vêm sendo desenvolvidas. (BRASIL, 2003b, p. 66-67, grifo do autor).

Nota-se que a discussão em torno do Decreto não teve um único encaminhamento nos Grupos de Trabalho do Seminário. A análise deste dispositivo legal inclui o reconhecimento de modelo de competência proposto pela Reforma em sintonia com a reestruturação produtiva e das formas de organização do trabalho; que o Decreto é insuficiente no que se refere à democratização do ensino executado por outros segmentos que não o público; propõe recuperar o poder normativo da LDB e reestruturar o sistema público de Ensino Médio Técnico e da Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2003c).

Propõe-se, ainda, uma escola que contribua para a superação da estrutura social e desigual brasileira mediante a reorganização dos sistemas educacionais, superando definitivamente a concepção que separa a educação geral e propedêutica da específica e profissionalizante. (BRASIL, 2003c).

Ao fazer uma contextualização histórica, o texto assinado pelo secretário da SEMTEC, secretaria responsável pela Educação Profissional no MEC, denuncia o

[..] consentimento ativo das autoridades governamentais aos princípios dos organismos internacionais [...] para as reformas educativas dos países dependentes de seus recursos. O "novo" consistiu na adequação direta dos conceitos e objetivos educacionais às necessidades econômicas. Para tanto,

a redefinição das atribuições do Estado e a revisão dos parâmetros e prioridades da despesa pública se fizeram necessárias [...]. (BRASIL, 2004b, p. 33).

O documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” acolheu e consolidou os conteúdos e proposições contidos no Documento-base e no Relatório Final do referido Seminário Nacional. (BRASIL, 2004b). Nas palavras do secretário da Secretaria de Educação Média e Profissional à época, Antônio Ibañez Ruiz, a proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica representou uma “importância estratégica de longo alcance, não só para orientar as ações promovidas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, bem como para estimular e coordenar ações de governo”. (BRASIL, 2004b, p. 6).

O Quadro 2 apresenta uma síntese da análise desses três documentos abordando temas relativos à EP e a EJA.

Quadro 2. Comparativo entre as proposições do Documento-base e a política proposta pela SEMTEC/MEC.

AÇÃO	DOCUMENTO-BASE DO SEMINÁRIO	RELATÓRIO FINAL DO SEMINÁRIO	POLÍTICA PROPOSTA PELA SEMTEC/MEC
Revisão dos marcos legais	A revisão dos marcos legais de modo a contemplar a educação de jovens e adultos como política pública de educação continuada, dentro de um instrumento legal e com destinação orçamentária de recursos (BRASIL, 2003b, p. 22).		Rever os marcos legais de modo a contemplar a educação de jovens e adultos como política pública de educação continuada, dentro de um instrumento legal e com destinação orçamentária de recursos (BRASIL, 2004b, p. 57).
Articulação da EP à EJA	A articulação da Educação Profissional à Educação Básica de jovens e adultos trabalhadores com a participação conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, das Secretarias de Trabalho, de Educação e de Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2003b, p. 22).		Adotar mecanismos de articulação da educação de jovens e adultos trabalhadores à Educação Profissional e tecnológica com a participação conjunta dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, Ciência e Tecnologia e outros, bem como das Secretarias de Educação, de Trabalho, de Ciência e Tecnologia e outras (BRASIL, 2004b, p. 57).
Valorização da EJA e matrículas conjuntas		Valorizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) colocando-a em um mesmo patamar com a EP, e propor matrículas conjuntas como mecanismo de inclusão social (BRASIL, 2003c, p. 75).	Implementar medidas que valorizem a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da Educação Profissional e tecnológica, propondo, inclusive, matrículas conjuntas como mecanismo de inclusão social (BRASIL, 2004b, p. 57).
Ampliação das vagas		Pensar da ampliação de vagas tanto no nível técnico, quanto no tecnológico no horário noturno, porque um dos indicadores do atendimento social é o curso noturno (BRASIL, 2003c, p. 75).	Ampliar o número de vagas, no horário noturno, para reforçar o indicador de atendimento social (BRASIL, 2004b, p. 57).
Realização de encontros		Realizar encontros regionais, estaduais e nacional para troca/debate e elaboração de propostas que viabilizem a articulação da EJA à EP de nível técnico. (BRASIL, 2003c, p. 75).	Realizar encontros regionais, estaduais e nacional para intercâmbio e elaboração de propostas que viabilizem a articulação da educação de jovens e adultos à Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2004b, p. 57).

Fonte: dados da pesquisa (2020), a partir de BRASIL (2003b, 2003c, 2004b).

Tais proposições representam o embrião da formulação do PROEJA, como será discutido adiante, pautada na afirmação do MEC de que “somente a formação profissional e tecnológica não é suficiente, pois o próprio capital moderno reconhece que os trabalhadores necessitam ter acesso à cultura sob todas as formas e, portanto, à Educação Básica”. (BRASIL, 2004b, p. 8).

Nesse contexto político, iniciou-se a elaboração da minuta de um instrumento legal em substituição ao Decreto nº 2.208/1997 que, “traduzisse a ‘nova’ concepção e forma e o ‘novo’ conteúdo e método do Ensino Médio como Educação Básica e sua articulação com a educação técnica e profissional” (BRASIL, 2004a, p. 2), representando um marco legal importante para a Educação Profissional diretamente e, indiretamente, para a Educação de Jovens e Adultos.

Essa prerrogativa, expressa no Documento à Sociedade,⁵¹ de 9 de fevereiro de 2004, afirmou ainda que a elaboração da primeira minuta foi submetida à discussão, envolvendo governo, instituições da sociedade, especialistas, parlamentares, setor jurídico e Conselho Nacional de Educação por acreditar na tese de que “a democracia se constrói dentro de forças e interesses divergentes e que, portanto [...] pressupõe o diálogo como estratégia da política de reconhecimento destes diferentes interesses existentes na sociedade, mediante a transparência nas discussões e decisões” (BRASIL, 2004a, p. 2).

Desta forma, a partir das contribuições elaborou-se uma segunda versão do documento e, posteriormente uma terceira versão, revelando que existem aproximações e tensões internas nos órgãos do governo e com organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2004a, p. 5).

Seguem os três posicionamentos acerca do Decreto nº 2.208/1997 e as implicações decorrentes:

- 1) Uma primeira posição expressa em três documentos defende a ideia ou a tese de que cabe apenas revogar o Decreto nº 2.208/1997 e pauta a elaboração da política do Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor [...] contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior.
- 2) Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto nº 2.208/1997 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas.
- 3) Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente

⁵¹ Trata-se da contribuição de 26 instituições, entre as quais órgãos do governo, e 4 pesquisadores diretamente vinculados ao tema, representando o final de um processo que se estendeu durante o ano de 2003. (BRASIL, 2004a).

partilha da ideia de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e da promulgação de um novo Decreto. (BRASIL, 2004a, p. 5).

Para Frigottto, Ciavatta e Ramos (2005), compreendem que neste período o governo se movia no âmbito de uma democracia restrita e a minuta do novo decreto foi construída a partir de uma complexa acumulação de forças e, portanto, “o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, é um documento híbrido, com contradições”. (FRIGOTTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26).

Mesmo diante de posições diversas e conflitantes, a minuta do Decreto foi encaminhada ao presidente da República Federativa do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva pelo Ministro da Educação Tarso Genro que defendeu, em maio de 2004, na exposição de motivos que a

[...] preparação específica para o trabalho [...] é historicamente ministrada a jovens e adultos por instituições especializadas, visando ao acesso imediato ao mercado de trabalho. Esses cursos, pelo princípio da integração da Educação Profissional à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, também devem se articular às etapas da Educação Básica, possibilitando tanto a qualificação para o trabalho quanto a ampliação da escolaridade da população jovem e adulta brasileira. (BRASIL, 2004, p. 3).

Neste contexto, o marco legal dos primeiros anos do século XXI, o Decreto nº 5.154, foi promulgado, em 23 de julho de 2004, regulamentando o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDB (BRASIL, 2004e) e possibilitou a integração da Educação Profissional à Educação Básica, além da permanência das ofertas concomitante e subsequente, representando uma combinação de diversos interesses – ao tempo que permitia a integração deixava aberta a possibilidade da concomitância e da subsequência da oferta.

Passados apenas cinco dias da promulgação do referido Decreto, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), regida pelo Decreto nº 4.791, de 22 de julho de 2003, que no seu Art. 13 lhe atribui sete competências, sendo a “I – planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de educação média e tecnológica”. (BRASIL, 2003a) é literalmente desintegrada.

A nova secretaria, denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), passa a “I – Planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2004f), como determina o Art. 14, Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, além de outras dezesseis atribuições.

Já à Secretaria de Educação Básica, no Art. 8º do referido Decreto, compete: I – Planejar, orientar e coordenar, em âmbito nacional, o processo de formulação de políticas

para a educação infantil, o ensino fundamental e para o Ensino Médio. (BRASIL, 2004f).

A nova organização das Secretarias do MEC deixou o EMI literalmente como uma alternativa a partir da possibilidade legal do Decreto nº 5.154/2004, sendo coordenado, no âmbito das instituições federais pela SETEC e pela SEB nas redes públicas estaduais, tanto que seu Documento-base, denominado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007k) só veio a ser elaborado e publicado pela SETEC, em dezembro de 2007, após a elaboração dos documentos-base do PROEJA.

Neste contexto, cabe ressaltar que, do ponto de vista legal, o Decreto nº 5.154/2004 permitiu (re) integrar a Educação Profissional com a Educação Básica, inclusive na modalidade EJA, a despeito de as duas políticas conviverem de 2004 a 2006, devido aos convênios já estabelecidos e em desenvolvimento pelo PROEP.

Diante da possibilidade de desenvolver uma política que conceba o educando na sua integralidade, alguns marcos regulatórios ganham destaque no período de 2004-2006 na EP e na EJA e serão discutidos a seguir.

O primeiro deles diz respeito à Educação Profissional: o Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004, ao tratar da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 à Educação Profissional, esclareceu que a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, ofertado nas formas integrada – na mesma instituição de ensino, e concomitante – em instituições distintas, poderia ocorrer tanto em articulação ao Ensino Médio para adolescentes quanto ao Ensino Médio modalidade EJA, com o objetivo de qualificar para o trabalho e de elevar a escolaridade do trabalhador (BRASIL, 2004i).

As orientações do referido Parecer foram homologadas pelo Ministro da Educação na forma da Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de fevereiro de 2005, com o objetivo de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo em vista as disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Art. 1º Será incluído § 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, com a seguinte redação: “§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas: I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II. Concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e III. Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2005).

Nota-se que passados mais de uma década da Resolução CNE/CEB nº 03/1988, elaborada no contexto da Reforma do Estado e da Educação Profissional pelo Decreto nº

2.208/1997, ocorreu apenas uma adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos do Decreto nº 5.154/2004 e não uma nova diretriz curricular nacional para a Educação Profissional.⁵²

Se, por um lado o CNE atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao invés de propor uma nova, por outro lado é necessário destacar que a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 abriu caminho para a formulação do PROEJA, representando um “movimento mais amplo das lutas em prol da educação no país, em que a pauta política da educação de jovens e adultos, como modalidade integrante da Educação Básica, vai ganhando corpo”. (OLIVEIRA; SCOPEL, 2016, p. 125).

A articulação dos cursos de Formação Inicial e Continuada aos cursos de EJA foi viabilizada pelo Decreto nº 5.154/2004, como determinado no Art. 3º

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores [...], em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social [...] § 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador [...]. (BRASIL, 2004e).

Do ponto de vista do marco legal, a integração da Educação Profissional com a Educação Básica para jovens e adultos pode ser desenvolvida desde o ano de 2004. Para fins deste estudo, esta possibilidade de integração foi materializada por meio do PROEJA e, para tanto, a próxima subseção 4.2 fará a análise da sua gênese a partir de outros dispositivos legais.

4.2 A FORMULAÇÃO DO PROEJA: PENSANDO AS BASES DA POLÍTICA

A Subseção 4.2 inicia a discussão por dois marcos regulatórios que antecederam a institucionalização do PROEJA pelo seu decreto atual e representaram a materialização do seu

⁵² A nova Diretriz foi homologada apenas com o Parecer CNE/CEB nº 11 aprovado em 9 de maio de 2012 (BRASIL, 2012b), que após homologação deu origem à Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012c), definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ainda que não seja foco desta pesquisa, vale o registro de que este caminho percorrido até a homologação da Resolução não ocorreu de forma tranquila. O Secretário da SETEC/MEC à época manifestou discordância em relação ao texto da Comissão Especial, propondo na reunião da Câmara de Educação Básica do dia 1º de junho de 2011, a título de substitutivo, o Documento elaborado no âmbito do GT constituído pela SETEC, em 2010, intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate”, resultante dos debates promovidos por aquela Secretaria, desde do o dia 23 de maio de 2010, com representantes do CONIF e Pró-Reitores de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que expressava os conceitos e concepções que vinham sendo assumidos pelo MEC, desde 2003, em relação à Educação Profissional. (BRASIL, 2010f).

movimento, como apresentado na Figura 13.

Figura 13. Movimentos legais para materialização do PROEJA



Fonte: dados da pesquisa (2020).

A Portaria Ministerial nº 2.080, de 13 de junho de 2005, ao estabelecer para as instituições da RFEPCCT as diretrizes para a oferta de formação inicial e continuada e técnica de nível médio, de forma integrada, à oferta de EJA – Ensino Médio, se constituiu no princípio da formulação do PROEJA. (BRASIL, 2005b).

A obrigatoriedade da oferta do PROEJA, por meio de uma Portaria Ministerial, também foi questionada por ser uma norma legal inferior ao Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, que caracterizava, no seu Art. 1º, as instituições federais de Educação Profissional – à época denominados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) – como “autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. (BRASIL, 2004g).

Dessa forma, a Portaria nº 2.080/2005-MEC carecia de legalidade. Apesar das críticas veementes a diversos aspectos da supramencionada [...], após poucos dias de vigência, o seu conteúdo foi ratificado, quase integralmente, pelo Decreto nº. 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de EPT, o PROEJA. Essa parece ter sido uma tentativa de resolver o problema de hierarquia das normas, mas o objetivo não foi alcançado, pois o Decreto Nº. 5.224/2004, mais antigo, permanece em pleno vigor. (MOURA, HENRIQUE, 2012. p. 118).

Poucos dias depois, o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu, 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. (BRASIL, 2005c).

Essa mudança ocorreu em meio aos movimentos e contradições do cenário político e de gestão do Ministério da Educação, num cenário de troca de gestores. Em 29 de julho de 2005 houve uma troca no comando do MEC, com a posse de Fernando Haddad como Ministro. Nesta

mudança, houve ainda uma reestruturação do comando das Secretarias do MEC. Na SETEC, saiu o secretário Antônio Ibañes Ruiz e assumiu o secretário Eliezer Pacheco, em 05 de outubro de 2005.

Neste contexto de mudanças institucionais e políticas, a SETEC/MEC realizou quinze Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos, no período de 29 de setembro a 29 de novembro de 2005, com o objetivo de capacitar os gestores das instituições federais proponentes de cursos PROEJA, nas cidades de Goiânia, Porto Alegre, Manaus, Belém, Belo Horizonte, Fortaleza, Recife, Teresina, Rio de Janeiro, Vitória, Salvador, Curitiba e João Pessoa, envolvendo os estados circunvizinhos. (BRASIL, 2005k).

Nestas oficinas de capacitação sobre o PROEJA, os gestores manifestaram seu descontentamento e este posicionamento tensionou e ratificou a necessidade de adequação do Decreto nº 5.478/2005.

As principais reivindicações e críticas:

descontentamento quanto à publicação do Decreto nº 5.478/2005, principalmente no tocante à truncagem do diálogo iniciado entre a rede federal de educação tecnológica e a SETEC; incoerências entre os textos do Decreto 5.154/2004, que institui a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio e o 5.478/2005, que institui o PROEJA, no âmbito da rede federal; incoerência interna no texto do Decreto 5.478/2005 (Cf. Parágrafo único do art. 6º); problemas quanto à urgência da oferta de 10% das vagas; prazo estipulado para implementação; carga-horária máxima estabelecida pelo Decreto nº 5.478/2005; problemas no repasse dos recursos financeiros; insuficiência de recursos humanos e falta de condições de trabalho adequadas. (BRASIL, 2005i, s. p.).

Contudo, faz-se necessário o registro de que essas Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos motivou o grupo para elaborar o projeto; mostrou trilhas para serem percorridas ampliadas e melhoradas; estabeleceu diretrizes para a construção de currículos; possibilitou conhecer a posição da SETEC sobre o PROEJA; sugeriu ações e estratégias para implantação do PROEJA e possibilitou conhecimento dos pressupostos teóricos da EJA. (BRASIL, 2005i).

A restrição da oferta às instituições federais de Educação Profissional à época tensionou a discussão com gestores e pesquisadores da área, conforme argumentação de Moura e Henrique (2012, p. 119), de que “a concepção inicial deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação constitucionalmente consagrados à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do Ensino Médio”.

Para os autores,

[...] essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona, sob pena de má utilização de recursos públicos e da não consecução dos objetivos explicitados. Caso isso tivesse ocorrido, se concluiria que, para que o PROEJA não fosse apenas uma ação isolada e, desse modo, pudesse contribuir para a construção de uma política educacional efetivamente comprometida com a melhoria das ofertas educacionais do campo da EJA, não poderia ser implementado apenas no âmbito da Rede Federal de EPT, posto que sua capacidade de oferta de vagas é minúscula diante da demanda nacional. (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 118-119).

Os movimentos desencadeados pelas críticas em torno da proposta original levou à criação, no âmbito da SETEC/MEC, de um grupo de trabalho composto⁵³ por especialistas em EJA das universidades federais, das instituições da Rede Federal, representantes da SETEC, da SECAD, dos fóruns EJA, nomeados pela Portaria Ministerial nº 208, de 1º de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005i) que teve como objetivo elaborar um Documento-base “de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado apontou na direção de transformar esse Programa em política pública educacional.” (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 119).

Ainda no ano de 2005, um novo marco regulatório foi necessário tendo em vista a promulgação do Decreto nº 5.478/2005. Assim, em 15 de setembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 20/2005, que tratou da inclusão da Educação de Jovens e Adultos como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. (BRASIL, 2005d). Este Parecer foi homologado na forma da Resolução CNE/CEB nº 04, de 27 de outubro de 2005, incluindo novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de fevereiro de 2005.

⁵³ Este Grupo de Trabalho era composto por: a) Jaqueline Moll - Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, DPAI/SETEC/MEC; b) Ivone Maria Elias Moreyra - Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional, SETEC/MEC; c) Maria José Rocha Lima - Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Programas Especiais, SETEC/MEC; d) Caetana Juracy Rezende Silva - Técnica em Assuntos Educacionais, CGPEPT/SETEC/MEC; e) Timothy Denis Ireland - Diretor do Departamento de Jovens e Adultos - SECAD; f) Cláudia Veloso Torres Guimarães - Coordenadora Geral de Educação de Jovens e Adultos, DEJA/SECAD; g) Leôncio José Gomes Soares - FAE, Universidade Federal de Minas Gerais; h) Jane Paiva - Universidade Estadual do Rio de Janeiro; i) Maria da Conceição V. P. Oliveira - Diretora de Ensino, CEFET/BA; j) Denio Rebello Arantes - Diretor de Ensino, CEFET/ES; k) Marilise Braivante - Professora, EAF Rio do Sul/SC; l) Tânia Midian Freitas de Souza - Professora, EAF Manaus/AM; m) Simone Valdete dos Santos - Professora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; n) Dante Henrique Moura - Diretor de Ensino, CEFET/RN; o) Cristina Azra Barrenechea - Universidade Federal do Paraná; p) Benedito Luiz Correia - CONDETUF.” (BRASIL, 2005i).

Art. 6º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA de Ensino Médio, deverão contar com carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à Educação Geral, cumulativamente com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica de nível médio, desenvolvidas de acordo com Projeto Pedagógico unificado [...]. (BRASIL, 2005f, s. p.).

O PROEJA, ainda na sua concepção inicial foi incluído na Resolução CNE/CEB nº 01/2005, estendendo aos jovens e adultos a possibilidade de articular o ensino na modalidade EJA à Educação Profissional e, ainda no ano de 2005 e na Resolução CNE/CEB nº 04, de 27 de outubro de 2005 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. (BRASIL, 2005f).

Em se tratando do PROEJA, ainda em 2005, o CNE aprovou, em caráter excepcional, por meio do Parecer CNE/CEB nº 29, de 24 de novembro de 2005, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado “Sistema S”, para o fim específico de expandir o âmbito de ação do PROEJA. (BRASIL, 2005h).

Nota-se aqui que a ampliação do âmbito de atuação para o Sistema S é mostra da correlação de forças. Se por um lado, a Rede Federal não assumiu, de início a oferta, questionando a sua normativa legal via decreto presidencial, o Sistema S já poderia ofertar – a partir do Parecer CNE/CEB nº 29/2005, mesmo antes do novo Decreto que o colocaria entre os potenciais ofertantes do Programa: “Art. 1º § 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (‘Sistema S’) [...]”. (BRASIL, 2006a).

Considerando a Portaria Ministerial nº 2.080/2005, sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade EJA, no âmbito da RFEPCT, em um prazo de apenas cinco meses, várias alterações foram feitas na normatização desta temática, incluindo um decreto presidencial – o que demonstra vontade política de se formular e instituir legalmente uma política que atenda aos jovens e adultos por meio da oferta integrada de Educação Básica e Educação Profissional, como apresentado na Figura 14.

Figura 14. Documentos legais sobre o PROEJA (de junho a novembro de 2005)

1	• Portaria Ministerial nº 2.080, de 13 de junho de 2005
2	• Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005
3	• Parecer CNE/CEB nº 20/2005, de 15 de setembro de 2005
4	• Resolução CNE/CEB nº 04, de 27 de outubro de 2005
5	• Parecer CNE/CEB nº 29/2005, de 24 de novembro de 2005

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Considerando todos os movimentos para a formulação do PROEJA, em 13 de julho de 2006 – pouco mais de um ano do primeiro Decreto, foi promulgado o Decreto nº 5.840, institucionalizando em âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O § 1º do Art. 1º estabeleceu a abrangência para a oferta de cursos PROEJA: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e II – Educação Profissional técnica de nível médio e o § 2º determina que os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, podendo ser articulados: “I – ao ensino fundamental ou ao Ensino Médio, com o objetivo de elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores e II – ao Ensino Médio, de forma integrada ou concomitante [...]” (BRASIL, 2006a).

Por suas características o PROEJA representou de forma inédita na história da EJA

[...] a possibilidade de oferta nacional da modalidade no Ensino Médio de forma integrada a EP, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA, até então ainda muito restrito à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental. Como uma política de indução por decreto, a inclusão estratégica do atendimento aos jovens e adultos pela Rede Federal, amplia o alcance da ação da educação de jovens e adultos para o Ensino Médio integrado de qualidade referenciada, produzindo rupturas numa tradição de EJA, marcada nos sistemas estaduais com condições de oferta, acesso, permanência e conclusão precárias. (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 4).

Neste sentido, considerando sua importância, a partir do contexto apresentado e para fins de registro histórico, o Quadro 4 apresenta as alterações legais do Programa desde a sua Portaria até o Decreto atual, analisando além da nomenclatura, a abrangência, a oferta de vagas, carga-horária e saídas intermediárias.

Quadro 3. Alterações na legislação do PROEJA

ALTERAÇÃO	PORTARIA MINISTERIAL Nº 2080/2005	DECRETO Nº 5478/2005	DECRETO Nº 5840/2006
Nome	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
Abrangência	Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.	Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.	Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. § 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades [...] Sistema S.
Oferta de vagas	Art. 2º Os cursos de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, na modalidade de jovens e adultos, serão ofertados obedecendo as seguintes proporções: I – em 2006, dez por cento do total das vagas de ingresso; II – em 2007, vinte por cento do total das vagas de ingresso. § 1º A referência para as vagas de ingresso é o ano de 2005. § 2º Em 2007, as metas fixadas neste artigo serão reavaliadas para o estabelecimento dos percentuais a serem aplicados a partir de 2008.	Art. 2º Os cursos de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, no âmbito do PROEJA, serão ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior. Parágrafo único. O Ministério da Educação estabelecerá o percentual de vagas a ser aplicado anualmente.	Art. 2º As instituições federais de Educação Profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. § 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. § 2º A ampliação [...] deverá estar incluída no PDI da instituição federal de ensino.
Carga-horária	Art. 3º Os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio integrados ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos possuirão carga horária máxima de 2400 horas. Parágrafo único. Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores integrados ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos possuirão carga horária máxima de 1600 h.	Art. 3º Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima 1600 horas. Art. 4º Os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de 2400 horas.	Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas. Art. 4º Os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas.
Saídas intermediárias	Art. 5º. Os cursos mencionados no caput, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão ao aluno que concluir com aproveitamento a parte relativa à formação geral a obtenção de certificados de conclusão do Ensino Médio com qualificação para o trabalho, nos módulos cursados com aproveitamento.	Art. 5º. O curso [...], quando estruturado e organizado em etapas com terminalidade, deverá prever saídas intermediárias, possibilitando ao aluno a obtenção de certificados de conclusão do E M com qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados, desde que tenha concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral.	Não consta

Fonte: dados da pesquisa (2021).

A análise do Quadro 3 permite observar que em menos de um ano a base legal do PROEJA passou por significativas alterações que tensionadas por grupos diversos, da própria Rede Federal e pesquisadores das temáticas que envolvem o Programa foram dando forma ao desenho da política.

A despeito desses movimentos contraditórios e próprios da formulação da política pública, pesquisadores da temática se posicionaram à época sobre o PROEJA. Para Moura (2006) a concepção do PROEJA:

[...] está inscrita no marco da construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de Educação Profissional atualmente vigentes: a expansão da oferta pública de educação; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público [...]; a oferta de Educação Profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão. (MOURA, 2006, p. 3).

Tendo como ideário a construção deste projeto possível, o PROEJA para Machado L. (2006) se estabelece e ganha significado em um contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da Educação Básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior para um público de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Por meio da constituição do espaço coletivo, participação e diálogo para a formulação do PROEJA, se “garantiu, ao longo do processo, posturas de comprometimento, sem as quais pouco podemos realizar, considerando as dimensões continentais do país e as singularidades das dinâmicas educacionais em cada território institucional e educacional”. (MOLL, 2010, p. 137-138).

Em relação aos marcos da Educação de Jovens e Adultos, nos primeiros anos da década de 2000, a atualização da regulamentação desta modalidade enfrentou um cenário de idas e vindas, face à necessidade de atualização de suas diretrizes operacionais que ainda tinham sido elaboradas sob a influência das políticas e determinações neoliberais da década de 1990 e suas reformas.

Para sistematizar a discussão dos marcos regulatórios e políticos da EP e da EJA nos anos iniciais deste século, é necessário fazer referência, considerando o movimento histórico em que se fundamentou a construção desta Seção 4, à promulgação, em 16 de julho de 2008, da Lei nº 11.741 que alterou vários dispositivos da Lei nº 9.394/1996 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 e incorporou o conteúdo

do Decreto nº 5.154/2004 à LDB/1996. (BRASIL, 2008d).

Com este desdobramento do Decreto nº 5.154/2004, a Lei nº 11.741/2008, promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo Fernando Haddad como Ministro da Educação, acrescentou ao texto da LDB/96 os princípios deste Decreto com a inclusão da Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, referenciaram as mudanças educacionais para EP formuladas a partir de 2003.

A Lei também fez mudanças na Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, na redação do Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida e inclusão do “§ 3º. A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”. (BRASIL, 1996).

E, ainda, na denominação do Capítulo II – Da Educação Profissional que passou a ser denominado Capítulo III, com alterações nos artigos 39, 41 e 42. Outro destaque da referida Lei foi a inclusão do § 3º ao Art. 37 da LDB/1996 no qual “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”. (BRASIL, 2008c).

Considerando o movimento constitutivo da base legal do PROEJA, no processo da sua formulação, cabe ainda a discussão dos atores políticos e sociais que fizeram parte desta etapa do Programa. Para Rua (1997; 2014) há vários grupos de atores que influenciaram a formulação das políticas públicas: os políticos, as agências internacionais, os burocratas e os trabalhadores organizados.

No caso da formulação do PROEJA, houve uma confluência de determinantes que marcaram a entrada na agenda da proposta de uma política para a formação dos trabalhadores que integrasse a EP e a EJA.

Além dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na Declaração de Hamburgo, de 1997, discutidos na Seção 3, e o compromisso político assumido pelo Governo Federal, em 2003, tendo como base o documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 200), outros influenciaram na formulação do PROEJA.

No ano de 2005 foi realizada uma auditoria⁵⁴ na SETEC/MEC que resultou no Acórdão

⁵⁴ A auditoria foi realizada a partir do requerimento apresentado pelo Ministro Guilherme Palmeira e foi aprovada pelo Plenário do Tribunal em 01/10/2003 (Ata nº 38) tendo sido solicitada na área de educação profissional, abrangendo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC/MEC e Instituições Federais de

2.267/2005 recomendando que a Secretaria estimulasse junto às instituições federais práticas que favorecessem a permanência de indivíduos socialmente desfavorecidos, à exemplo do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT) que atendia jovens e adultos desde 2001, no CEFET Espírito Santo. Ação similar foi identificada na Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Pelotas do CEFET Rio Grande do Sul que a partir de 1999, desenvolveu o Ensino Médio para Adultos (EMA): curso de Ensino Médio, com duração de 2 anos, para jovens e adultos acima de 21 anos mediante a conclusão a do ensino fundamental (TCU, 2005).

De fato, algumas iniciativas que buscavam aproximar a EP da EJA foram desenvolvidas antes da institucionalização do PROEJA por instituições federais de Educação Profissional, à época denominados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e no período de 2008 a 2010, Nobile (2010) pesquisou, na sua dissertação de mestrado, a gestão do PROEJA em quatro IF da RFEPCCT que desenvolviam ações de EJA e EP antes da institucionalização do PROEJA: CEFET Roraima (UNED Boa Vista); CEFET Santa Catarina (UNED Florianópolis); CEFET Campos (UNED Campos dos Goytacazes) e CEFET Rio Grande do Sul (UNED de Pelotas), citado pelo TCU.

Paiva (2006) destaca outro ator importante na defesa de uma política pública para a EJA e afirma que a ampliação do acesso na modalidade que se estende ao Ensino Médio e formação profissional não foi um presente do governo e representa apenas um ponto de chegada, fruto da luta social organizada, da qual os Fóruns EJA vêm assumindo estreita responsabilidade, com representação em cada estado brasileiro, como um movimento que conforma espaços públicos de legitimação de reivindicação e diálogo e que mesmo possuindo uma coordenação estruturada não se submete a nenhuma instância de poder formal.

Esses coletivos realizam anualmente o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) cujo debate permite o consenso de propostas para a modalidade. No início da década de 2000, nos relatórios que antecederam a formulação do PROEJA, é possível observar que no Relatório do IV ENEJA, realizado na cidade de Belo Horizonte, em agosto de 2002, foram defendidas “propostas curriculares que contemplem o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho [...] e o envolvimento de todos com esse mundo e seus saberes formais, seja como trabalhadores, como empregados ou como desempregado”. (ENEJA, 2002, s. p.).

Educação Tecnológica/IFETS para avaliar as consequências das mudanças implementadas com a edição do Decreto nº 2.208/1997, especialmente em relação ao atendimento de estudantes de baixa renda, como instrumento de inclusão social. (TC-004.550/2004-0, TCU, 2004).

No ano seguinte, no Relatório V ENEJA, realizado entre 03 e 05 de setembro de 2003, na cidade de Cuiabá/MT, reconhecendo “esse novo assumir da EJA, recomendam-se algumas diretrizes básicas para pensar políticas públicas: [...] “c) integração de programas de EJA com o mundo do trabalho, sustentação e renda”. (BRASIL, 2006d, p. 125).

Todo este contexto político, legal e social apresentado foi a base de sustentação e pressão para que fosse formulada uma política pública que atendesse aos jovens e adultos trabalhadores ou aqueles que estavam à procura de um emprego, de forma a ressignificar a sua Educação Básica, na modalidade EJA, integrando-a à Educação Profissional.

Logo após a formulação do PROEJA, na realização do VIII ENEJA em Recife, no período de 30 de agosto a 2 de setembro de 2006, o Relatório Síntese indicou que foram propostos programas de governo,

[...] demonstrando a disposição de intensificar as respostas às demandas da população jovem e adulta. [...] o PROEJA buscou resgatar para a rede federal dos CEFETs, principalmente, o compromisso com a população jovem e adulta demandante de profissionalização e historicamente excluída dessa rede, em especial de projetos pedagógicos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio; avançaram as construções focadas em sujeitos da diversidade, como internos penitenciários, do campo, pescadores, indígenas e quilombolas, e a economia solidária, como alternativa para sujeitos da EJA, especialmente, externou a disposição de o MEC aprofundar relações intersetoriais com diferentes Ministérios, [...]. (ENEJA, 2006, p. 1).

Desta forma, diante das expectativas colocadas pelos participantes do VII ENEJA em um Programa que ainda estava na ocasião iniciando sua implantação, o PROEJA representava um ineditismo, uma vez “para os que militam na educação de jovens e adultos, e como fruto das lutas, pela primeira vez, na história, temos a possibilidade de oferta em nível nacional da modalidade no Ensino Médio de forma integrada à Educação Profissional, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA”. (OLIVEIRA; SCOPEL, 2016, p. 131).

Com essas considerações pode-se afirmar que a formulação do PROEJA sofreu influência direta ou indireta de organismos internacionais, como a UNESCO; dos burocratas, como o TCU e dos trabalhadores e militantes organizados, como o Fórum EJA, somada ao cumprimento do compromisso político da gestão federal, nos primeiros anos do século XXI.

De fato, o PROEJA representa um “importante indicador de ações sistêmicas das políticas de educação para a modalidade de educação de jovens e adultos, tanto no que concerne à oferta quanto no que se refere às concepções e práticas dos profissionais que atuam nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem”. (AZEVEDO; TAVARES, 2015, p. 111).

Importa ainda destacar que as ações do MEC na formulação do PROEJA e sua

consequente implementação nas instituições públicas tinham como um de seus objetivos a ampliação da oferta de Educação Básica pública para os jovens e adultos e, neste sentido, constitui como marco “para a construção de uma política pública integrada de escolarização, profissionalização e ampliação do acesso e permanência de jovens e adultos na Educação Básica” (MOLL, 2010, p. 132), como será abordado na próxima subseção 4.3.

4.3 AÇÕES DO MEC PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA EMI (2005-2008)

A promulgação de um Decreto como base legal para a implantação do PROEJA estabeleceu as diretrizes básicas, mas não possibilitou a explicitação dos princípios que o sustentavam como política pública e a concepção de política pública que ancorou a sua formulação.

Como discutido na subseção 4.2, ainda em 2005, a SETEC/MEC elaborou um Documento-base do PROEJA EMI, com o objetivo de explicitar as concepções, os princípios e os fundamentos do Programa assim como orientações para sua implantação. (BRASIL, 2006c).

Na apresentação do documento, o então secretário de Educação Profissional, Eliezer Pacheco, afirmou que o PROEJA busca “[...] reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma educação integral [...]. Temos todas as condições para responder positivamente a este desafio e pretendemos fazê-lo”. (BRASIL, 2006c, p. 3).

Este Documento-base do PROEJA EMI apresentou um panorama da EJA no Brasil à época e seus percursos descontínuos, seguido das concepções e princípios de uma política pública de integração entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio na modalidade EJA. (BRASIL, 2006c).

Em relação às concepções, o PROEJA tem como pressuposto fundante a inclusão de jovens e adultos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2006b) e está “fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real”. (BRASIL, 2006c, p. 32).

Neste contexto, pensar o PROEJA considerando a sua concepção é inseri-lo em uma política pública educacional proporcionando uma

Educação Básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. (BRASIL, 2006b, p. 32).

O Documento-base PROEJA EMI elencou seis princípios sob os quais se fundamenta o PROEJA:

O **primeiro princípio** diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a **inclusão da população em suas ofertas educacionais**. [...] O **segundo princípio**, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos**. [...] A **ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio** constitui o **terceiro princípio** [...]. O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo**. [...] O **quinto princípio** define a **pesquisa como fundamento da formação** do sujeito contemplado nessa política [...] O **sexto princípio** considera **as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais**. (BRASIL, 2006c, p. 34-35, grifo do autor).

Todos estes princípios partem do direito à inserção nos sistemas de ensino do jovem e do adulto na perspectiva de uma formação humana integral, que extrapole a sua formação técnica para o trabalho.

O documento segue discorrendo sobre o Projeto Político Pedagógico integrado, seus fundamentos, organização curricular e avaliação e sua estrutura operacional para a implementação. (BRASIL, 2006c).

Esta estrutura detalha a coordenação do Programa; as instituições proponentes e parceiras; as modalidades de oferta; a oferta de vagas, a inscrição, as matrículas e a organização das turmas; os recursos humanos; a formação continuada de professores e gestores; o material educativo e as publicações; o monitoramento e a avaliação; o financiamento, o sistema de comunicação e de informação; o plano de implementação com cronograma. (BRASIL, 2006b).

Depois da publicação do Decreto nº 5.840/2006, uma nova versão do Documento-base do PROEJA EMI foi publicada, fazendo as atualizações necessárias, mas sem alterar as concepções e princípios do Programa. Na apresentação do novo documento, a SETEC/MEC assim se pronunciou:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade

política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007d).

A elaboração de Documentos-base do PROEJA foi uma das ações estruturantes para a sua implantação pelas instituições ofertantes, incluídas as instituições da RFEPCT e a ela seguiram-se a elaboração do PROEJA FIC e do PROEJA Indígena.

Outra ação estruturante para a implantação do PROEJA foi a formação continuada de docentes e gestores para o PROEJA, que partiu das necessidades prementes e da concepção assumida pelo próprio Programa, tendo em vista

[...] reconhecimento de que a necessidade dos professores residia no campo da educação de jovens e adultos - pouco ou quase nada conhecida, especialmente pelos professores formados em áreas de licenciaturas - e da Educação Profissional, um campo distinto da histórica concepção de educação do trabalhador, ou da restrita visão de ensino técnico. (PAIVA, 2012, p. 57).

Em relação a isso, o Documento-base do PROEJA EMI afirma que as instituições ofertantes de cursos do referido Programa devem prever a realização de:

a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas; b) participação em seminários regionais [...] e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC; c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para [...] o PROEJA [...]. (BRASIL, 2006b, p. 58).

A SETEC/MEC, à época da elaboração do Documento-base do PROEJA EMI, se comprometeu, como gestora nacional do PROEJA, a financiar programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio da:

a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no Ensino Médio integrado à Educação Profissional; b) articulação institucional com vistas à oferta de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, Ensino Médio e Educação Profissional. (BRASIL, 2006c, p. 58).

De fato, as publicações encontradas no portal do MEC dão conta das ações desenvolvidas no período em análise. Uma ação de destaque foi o financiamento da oferta de pós-graduação *lato sensu* PROEJA, a partir 2006,⁵⁵ como pode ser observado na Tabela 1.

⁵⁵ No ano de 2009, mais 2.789 matrículas foram oferecidas, totalizando ao longo dos quatro anos a capacitação de 11.433 docentes e profissionais da educação das redes federal, estadual e municipal de ensino de todos os estados brasileiros, distribuídos em 33 polos e um investimento de aproximadamente R\$31.000.000,00. (BRASIL,

Tabela 1. Dados da Especialização PROEJA (2006-2008)

Edição/ano	Quantidade de polos	Nº de matrículas
1ª (2006)	15	1400
2ª (2007)	21	3450
3ª (2008)	33	3794
Total	33	8644

Fonte: dados da pesquisa (2019), a partir de informações do portal do MEC. (BRASIL, 2011a).

Pela análise da Tabela 1 é possível observar que o número de polos ofertantes, formados por instituições federais de Educação Profissional e Universidades Federais que responderam às Chamadas Públicas da SETEC/MEC para financiamento, foram aumentando de uma edição para outra, chegando ao ano de 2008 em todos os estados brasileiros. Esta oferta teve como objetivo:

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados. (BRASIL, 2008f, p. 8).

Desta forma, este investimento em formação continuada de docentes e gestores, ainda que em um primeiro momento tivesse o foco de capacitar aqueles que estariam à frente das turmas de estudantes ou da gestão das instituições ofertantes, foi estendido aos professores das redes estaduais e até mesmo municipais.

Este fato se deu por dois motivos interligados: mesmo que a alegação de muitos professores tenha sido, inicialmente, a falta de conhecimento teórico para trabalhar com o público da EJA, muitos não se interessaram em fazer esta formação continuada,⁵⁶ mas por outro lado, havia um contingente significativo de docentes da EJA nas redes estaduais que buscavam formação continuada.

Como as redes estaduais poderiam ser ofertantes de cursos PROEJA, em alguns polos esta formação teve uma reserva de vagas para essa rede de ensino. “Na prática o que se observou, ao serem implantados os cursos, foi uma pequena presença de professores das redes federais e larga presença de professores das demais redes públicas que responderam

2009a).

⁵⁶ A respeito das dificuldades na formação de professores para a educação profissional e PROEJA consultar PAIVA (2012); SOUZA; MACHADO (2011); MACHIO (2011).

favoravelmente à oferta das vagas”. (PAIVA, 2012, p. 58).

Um dos motivos da não adesão de docentes dos IF, relatado em reuniões de monitoramento da oferta e nos relatórios de execução do curso, foi a formação de muitos docentes em nível de mestrado e doutorado na rede federal, fato que desestimulou a formação continuada de docentes do PROEJA em um curso com duração de aproximadamente 18 meses.

Paiva (2012) nos ajuda a compreender o contexto da formação de docentes para o trabalho no PROEJA ao afirmar que

[...] a formação se fazia pela pesquisa, envolvendo sujeitos professores que integravam suas questões da prática pedagógica a um projeto capaz de responder a indagações curiosas em relação à realidade com a qual se deparavam cotidianamente. Entretanto, essa questão confrontava, em muitos casos, com o perfil dos professores da rede federal, possuidores de cursos – e titulação – de mestrado e doutorado. Uma *especialização* parecia inadequada como resposta à formação continuada. (PAIVA, 2012, p. 57, grifo da autora).

Ainda em relação a esses cursos, é preciso destacar que, na medida em que o MEC interrompeu o financiamento de novas turmas muitos IF não assumiram o custeio desta formação com recursos institucionais, mesmo que seu quadro de novos docentes estivesse se ampliando pela expansão dos *campi*, o que demonstra que o incentivo inicial não foi suficiente para institucionalizar a formação continuada do PROEJA nessas instituições, mesmo que se reconheça a contribuição desse curso de especialização na formação docente, dado o seu caráter crítico e reflexivo sobre as temáticas da EJA, da EP e do PROEJA.

Diante disso, a SETEC/MEC organizou duas Chamadas Públicas para cursos de aperfeiçoamento para que pudesse ser oferecida, mesmo que em um tempo menor a formação necessária para os docentes do PROEJA dos IF.

A Chamada Pública nº 02/2007 (BRASIL, 2007h) e Chamada Pública nº 01/2008 (BRASIL, 2008a) fomentaram cursos de formação com carga horária de 120 horas a 240 horas. O objetivo desses cursos foi contribuir para a formação de profissionais que, mesmo já possuindo cursos de pós-graduação, teriam uma oportunidade de adquirir ou ampliar os conhecimentos para trabalhar com a oferta PROEJA.

Ainda em 2006, outro compromisso da SETEC/MEC apresentado no Documento-base do PROEJA EMI foi financiado por meio de uma parceria com a CAPES, o Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, teve como objetivo a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa, de forma a estimular uma rede de cooperação e pesquisa acadêmica.

Assim, nove projetos provenientes de consórcios entre Universidades e IF foram aprovados. A ação dirigida à produção de conhecimentos por meio de pesquisas e da formação

de pessoal pós-graduado (mestrado e doutorado) em EP integrada à EJA, contribuiu para desenvolver as proposições curriculares e organizativas na área.

Lacerda e Amorim (2016), na elaboração de um estado da arte acerca da produção acadêmica sobre o PROEJA, identificaram a produção de 175 teses de doutorado e dissertações de mestrado, sendo 29 teses e 146 dissertações, no período de 2007 a 2014. O auge das publicações ocorreu em 2011 e 2012, respectivamente, 48 e 51.

Para os referidos autores, a concentração de trabalhos concluídos nesses dois anos está relacionada à política de indução e fomento à pesquisa implementada pela SETEC/MEC em parceria com a CAPES por meio do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC).

O referido edital previu quatro anos de financiamento das pesquisas e cinco anos para conclusão dos projetos em andamento, o que remete sua finalização ao ano de 2011. Entretanto, pode-se considerar o ano de 2012 como resultado direto desta política de financiamento de pesquisa, visto que muitos programas de pós-graduação têm autonomia para prorrogar a finalização de suas pesquisas. (LACERDA E AMORIM, 2016, p. 16).

Para a realização desta tese também foi feita uma pesquisa exploratória em relação à produção *lato e stricto sensu* que abordam as temáticas que envolvem o PROEJA que observou que a partir de 2009 – tempo necessário para que as primeiras análises do Programa pudessem ser sistematizadas, considerando o período de, em média, 4 anos para o processo de doutoramento – até 2019, a evolução do número desta produção científica acerca do PROEJA foi significativa, tendo o ano de 2011 como um diferencial com a produção de 53 dissertações e 11 teses.

Concorda-se com os autores sobre a relação estreita entre a ação em discussão e a produção acadêmica sobre o PROEJA, a partir da política de indução então vigente e com Machado (2013), para quem a rede PROEJA/CAPES/SETEC representou “[...] uma tentativa de verter esforços na pesquisa no campo da Educação Profissional integrada à educação de jovens e adultos”. (MACHADO, 2013, p. 45).

Os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital PROEJA-CAPES/SETEC foram destinadas, dentre outros aspectos,

[...] à formação de um corpo de formadores de formadores na perspectiva de desencadear processos institucionais voltados à formulação, gestão e execução de cursos do PROEJA, assim como para a criação de grupos de pesquisa para produzir do conhecimento nesse campo visando à consolidação do Proeja como política pública. (NOBILE; MOURA, 2019, p. 5).

Outras temáticas que estão diretamente relacionadas a este estudo e estão previstas no Documento-base do PROEJA EMI são o Monitoramento e Avaliação, apresentadas sob a coordenação da SETEC/MEC e têm como foco: “a) a aplicação dos recursos investidos; b) o projeto pedagógico e as instituições, utilizando, para tal, modelo similar ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES; c) o pessoal envolvido no Programa, incluindo alunos”. (BRASIL, 2006c, p. 59).

Estas ações, do ponto de vista da aplicação do recurso público, ocorreram por meio de relatórios circunstanciados anuais e relatórios finais de prestação de contas ao término das ações, realização de reuniões de avaliação e seminários de formação e monitoramento e ações de monitoramento, de forma mais sistemática até o ano de 2013, embora não tenha sido realizada nenhuma avaliação ampla da implementação do PROEJA pelo MEC desde sua institucionalização.

Cabe ainda destacar que para o financiamento da implantação do PROEJA, “todas as ações foram financiadas pelo governo federal, de modo a garantir a oferta, não sobrecarregando as instituições cujos orçamentos já estavam previamente comprometidos com atividades finalísticas”. (PAIVA, 2012, p. 58).

Porém, à despeito do financiamento de várias ações do governo federal é preciso considerar o que Rua (1997) ressalta como elemento importante a ser observado: “o fato de que nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política”. (RUA, 1997, p. 15).

A implementação do PROEJA EMI não foi diferente: pouco tempo depois do início dos cursos PROEJA, a SETEC/MEC iniciou um processo de monitoramento do Programa, por meio do Ofício nº 156/ CGPEPT/ DPAI/ SETEC/ MEC, em janeiro de 2007, solicitando informações às instituições da Rede Federal, sobre dados de 2005 e 2006 e o planejamento de 2007. (BRASIL, 2007a).

A sistematização dos dados obtidos possibilitou um panorama geral do PROEJA EMI em desenvolvimento na RFEPCT, por meio de diagnóstico do número de estudantes, número e áreas dos cursos ofertados, número de instituições que à época desenvolviam cursos do Programa, bem como o quantitativo de desistência apresentados pelos cursos.

Este relatório possibilitou elaborar as bases de um projeto de monitoramento a partir da identificação das dificuldades iniciais da implementação, denominado “Projeto de Inserção Contributiva”, tendo sido desenvolvida pela equipe técnica da SETEC/MEC, em parceria com docentes da própria RFEPCT nos *campi* que apresentaram evasão ou reprovação superior a

20%, o que resultou em um quantitativo de 30 das 149 escolas que já tinham iniciado a sua oferta. (BRASIL, 2007g).

Este projeto teve como objetivo “diminuir o índice de evasão dos cursos PROEJA nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica de acordo com metas que serão preestabelecidas pela escola e pela equipe de assessoria técnica e pedagógica da SETEC/MEC”. (BRASIL, 2007g, s. p).

E como objetivos específicos: “diagnosticar a situação dos cursos PROEJA nas escolas selecionadas, procurando identificar as causas do alto índice de evasão e estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação para superação da evasão, com a assessoria da SETEC e demais parceiros”. (BRASIL, 2007g, s. p).

Ainda que esta ação tenha tido o caráter de monitoramento do PROEJA EMI, exercendo o MEC o papel de coordenador nacional do Programa, um objetivo intrínseco desta ação foi a aproximação das realidades: dos atores da formulação e dos atores da implementação e que, frente aos desafios encontrados como geradores da evasão nos cursos do PROEJA EMI, pudesse dialogar com todos os sujeitos (gestores da escola, técnicos administrativos, professores e estudantes) para que coletivamente houvesse um comprometimento na busca pela superação dos problemas identificados. (BRASIL, 2007g).

O Projeto de Inserção Contributiva teve a participação da equipe técnica da SETEC/MEC e dos coordenadores dos cursos de Especialização PROEJA que tiveram uma participação qualificada nas discussões, uma vez que muitos eram professores e pesquisadores do PROEJA e da RFEPCT que já possuíam uma vivência e um acúmulo de conhecimentos como também contribuiu para que, a partir dos desafios da realidade visitada, pudessem aprimorar o próprio curso de especialização Proeja ofertado na instituição em que trabalhava.

Após as visitas aos IF foi identificado que uma dificuldade no início da implementação foi o diálogo intrainstitucional para a resolução dos problemas do PROEJA EMI. Assim, a SETEC/MEC descentralizou recursos para a promoção de encontros regionais para troca de experiências entre os diferentes grupos envolvidos no desenvolvimento dos cursos: estudantes, educadores, gestores, totalizando 14 Diálogos PROEJA, nos estados brasileiros agrupando escolas geograficamente próximas. (BRASIL, 2008b).

Os “Diálogos PROEJA” foram espaços de ação pedagógica e formativa, fomentada pela SETEC/MEC nos anos de 2008, 2009 e 2010 para “troca de conhecimento, de saberes entre as pessoas e foi escolhida pela equipe do PROEJA em substituição ao tão familiar Seminário com a intenção de provocar a reflexão em torno de modelos já estabelecidos, culturalmente aceitos, aos quais já houve acomodação”. (SILVA; LEMES; SILVA, 2009, p. 14).

Oliveira e Machado (2011) ao abordarem esta experiência no Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal do Espírito Santo, dão conta que eles

[...] se apresentaram como seminários de avaliação e troca destas experiências. Deram voz a professores e alunos e revelaram esta identidade que não identifica, ao mesmo tempo em que denunciaram a segregação presente no interior dos institutos, pelo estranhamento da presença dos alunos do Proeja, avaliados por alunos dos demais cursos técnicos e por professores das instituições, como não dignos de ocupar uma vaga nestas “escolas de excelência”. (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 5-6, grifo das autoras).

Como outra ação de monitoramento foi realizado o “Seminário do PROEJA”, nos dias 10, 11 e 12 de abril de 2007, em Brasília/DF, resultando no “Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA: de Programa à Política Pública” com o objetivo de viabilizar condições para um pensar coletivo sobre a gestão de um Programa inserido em um sistema amplo e complexo, que não apenas envolve a rede federal, mas impõe a articulação com outros níveis de governo, além de diversos atores sociais. (BRASIL, 2007i).

O Seminário contou com a representação dos conselhos da RFEPCT, coordenadores de curso e alunos da especialização PROEJA, representantes do Movimento de Reforma Agrária, da Escola Família Agrícola, dos Fóruns EJA, da Andifes, das Universidades, dos estados e municípios, reunindo cerca de 120 pessoas. (BRASIL, 2007i).

Os participantes reunidos em grupos e organizadas em eixos temáticos discutiram as seguintes questões básicas, a saber:

I – Relações interinstitucionais (MEC, Rede Federal, Estados, Municípios, Movimento Social, Universidades, Sistema S, outros) e financiamento; II – Divulgação, acesso e permanência; III – Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de jovens e adultos e formação dos profissionais da educação; IV – Pesquisa e produção de material didático-pedagógico; V – Marco conceitual, regulatório e certificação; VI – Estratégias para o debate nacional. (BRASIL, 2007i, p. 6).

A apresentação dessas contribuições no Relatório se fez a partir de três grandes itens: a) princípios fundantes: explicitam os fundamentos que norteiam a ação planejada para o PROEJA: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis; necessidade de inserção orgânica da EJA integrada à EP nos sistemas educacionais públicos; a educação pública, no sentido de incentivar e ampliar o sentido desse direito ao qual soma-se a concepção de Educação Profissional integrada; a formação continuada inerente às possibilidades de avançar na concepção do Programa; a garantia de acesso às diversas

modalidades de formação e o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. (BRASIL, 2007i).

Em relação ao item b) estratégias para o fortalecimento do PROEJA, a saber: estratégias de atendimento; estratégias pedagógicas; estratégias de formação inicial e continuada de docentes; estratégias de financiamento; estratégias de divulgação; estratégias para a revisão de marcos legais; estratégias ligadas à infraestrutura e à gestão do Programa e estratégias ligadas à gestão do Programa em nível nacional.

A partir das estratégias apresentadas pelos grupos de trabalhos foram sistematizadas no item c) ações a serem executadas pela SETEC/MEC com vista à consolidação do PROEJA: “ações com ênfase na disseminação e na articulação; ações com ênfase no financiamento (infraestrutura, formação de profissionais e fomento à pesquisa) e ações com ênfase no monitoramento”. (BRASIL, 2007i, p. 32).

Esses aspectos da formulação do PROEJA e as primeiras ações para sua implantação, fundaram as bases da sua institucionalização, que será analisada na Seção 5, com o recorte para avaliação da oferta integrada nos IF.

Porém, antes cabe uma breve síntese desta Seção 4, que teve como objetivo discutir os marcos políticos e regulatórios da EP e da EJA, revestidos pelo viés regulatório, e seus movimentos que criaram condições para a materialização, do ponto de vista da política pública, da integração entre essas modalidades, buscando responder ao seguinte questionamento: os marcos políticos e regulatórios da EP e da EJA, nos anos iniciais do século XXI, criaram condições para a materialização da integração destas modalidades por meio do PROEJA?

A busca pela resposta a esta pergunta parte do contexto histórico da implementação dos programas e das políticas educacionais brasileiras de profissionalização de jovens e adultos que têm demonstrado a necessidade de se aprofundar a reflexão e considerar estas iniciativas como parte de um processo de definição de um perfil de trabalhador que está sendo disputado entre forças nacionais e internacionais.

Desta forma, refletir sobre as políticas requer um olhar na direção de uma economia mundializada, subordinada ao neoliberalismo e que, muitas vezes, na dinâmica do movimento da história, impede a materialização do direito à educação, mesmo que na lei ele seja considerado um direito subjetivo.

Este olhar, implica ainda não subordinar a escola – lócus privilegiado do desenvolvimento da política – a desenvolver uma Educação Profissional reduzida aos preceitos do economicismo e às determinações do mercado, como treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios.

Ao contrário, necessita ser um espaço de integração da Educação Básica com a Educação Profissional, como uma transição para a escola unitária de Gramsci, possibilitando a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento que lhe é apresentado.

Já a concepção da EJA a partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela LDB, em 1996, passou a ser caracterizada como um direito público subjetivo da Educação Básica, ainda que na prática isso esteja muito aquém de ser efetivado. O entendimento já difundido é de direito e em condições adequadas pelo poder público.

Ao longo do período analisado nesta Seção 4 percebe-se que as alterações e as inclusões atualizaram o texto legal da educação brasileira, particularmente da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, considerando as mudanças provocadas no contexto econômico e político brasileiro. Neste sentido, do ponto de vista regulatório e político, delimitados historicamente no início do século XXI, pode-se afirmar que os movimentos desencadeados, no período analisado, colaboraram para a aproximação das modalidades EP e EJA, materializada por meio do PROEJA.

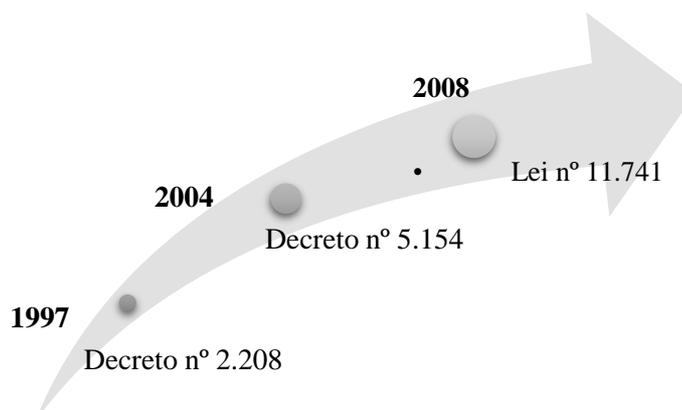
Observa-se, no entanto, que a integração dessas duas modalidades – diversas e historicamente desenvolvidas de forma separadas – foi influenciada de um lado pelo contexto econômico em nível mundial de adequação das economias nacional e locais às demandas da economia globalizada e, de outro, por pressões sociais e lutas históricas na sociedade brasileira, caracterizando-se, assim, como um lócus de movimentos contraditórios e de disputas, como será analisado na Seção 5 ao se avaliar a trajetória do PROEJA EMI nos IF.

Ainda se fez necessário, antes de se tratar da análise empírica, fazer um destaque para os marcos históricos da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, no período compreendido entre 1996-2008, e analisados na Seção 3 e nesta Seção 4.

Ambas as modalidades aqui estudadas seguem o determinado pela LDB/1996, com base nos princípios constitucionais de 1988 e por orientações do CNE e dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino e a aproximação dessas duas modalidades nos faz identificar na LDB como ocorreu este movimento histórico da Educação Profissional na lei maior da educação brasileira desde a década de 1990.

Desta forma, a fim de sistematizar a análise das principais alterações nesta lei nas últimas três décadas, foi elaborada Figura 15 sinalizando as alterações legais a partir da LDB.

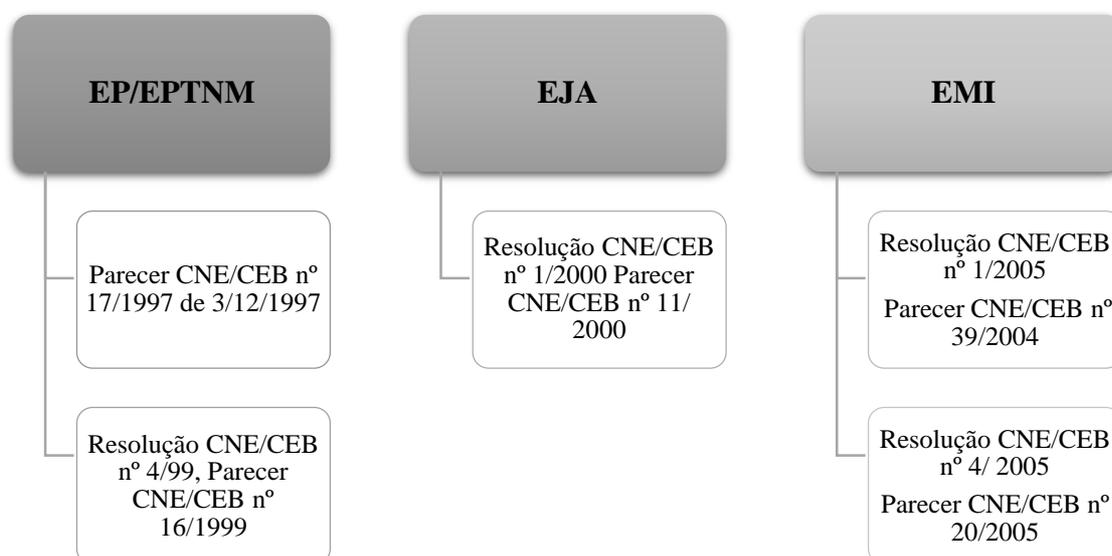
Figura 15. Alterações legais nas modalidades EJA e EP na LDB (1996-2008)



Fonte: dados da pesquisa (2019), a partir de informações disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 de novembro de 2019.

Em relação à regulamentação da EP e da EJA, em nível nacional, fundamentada pelos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, no período de 1997-2005, esses movimentos sistematizados na Figura 16.

Figura 16. Pareceres e Resoluções das modalidades EJA e EP (1997-2005)



Fonte: dados da pesquisa (2020), construídos a partir de consulta ao site do CNE.

Ainda de modo a representar sinteticamente as alterações na regulamentação das duas modalidades tratadas nesta Seção 4 foi elaborado o Quadro 5, apresentando o movimento histórico da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, que embora extrapole o período aqui analisado, é relevante para fins de compreensão do processo histórico.

Quadro 4. Regulamentações do CNE para EP e a EJA (1990 a 2010)

	Educação Profissional		Educação de Jovens e Adultos	
Período	Documento	Assunto	Documento	Assunto
Década de 1990	Parecer CNE/CEB nº 17/1997 de 3/12/1997.	Diretrizes operacionais para a Educação Profissional em nível nacional.	-----	-----
	Resolução CNE/CEB nº 4/1999, com base no Parecer CNE/CEB Nº 16/1999.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	-----	-----
Década de 2000	Resolução CNE/CEB nº 01/2005, com base no Parecer CNE/CEB Nº 39/2004.	Adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos do Decreto Nº 5.154/2004	Resolução CNE/CEB nº 1/2000, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.
	Resolução CNE/CEB nº 04/2005, com base no Parecer CNE/CEB Nº 20/2005.	Inclusão da EJA, prevista no Decreto Nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da EP Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio	Parecer CNE/CEB nº 36/2004, de 7/12/2004. (Não homologado)	Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.
	Parecer CNE/CEB nº 29/2005.	Aprova, em caráter excepcional, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado “Sistema S”, para o fim específico de expandir o âmbito de ação do PROEJA.	Parecer CNE/CEB nº 29/2006, de 5/4/2006 (Não homologado)	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.
			Parecer CNE/CEB nº 23/2008, de 8/10/2008 (Não homologado)	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da EaD.
Década de 2010	Resolução CNE/CEB nº 06/2012, com base no Parecer CNE/CEB Nº 11/2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Resolução nº 3/2010, com base no Parecer CNE/CEB nº 6/2010.	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da EaD.

Fonte: dados da pesquisa (2020), com base em informações do CNE

O Quadro 5 representa a sistematização do movimento regulatório para EJA e para a EP, sistematizados em pareceres e resoluções CNE e homologadas pelo MEC, no período de 1990 a 2010, que do ponto legal – perpassado pelo viés histórico, que conduziram as políticas públicas para estas modalidades.

Neste sentido, indicam que o contexto da sua formulação e da implementação se fundamentaram na fragmentação e descontinuidade, evidenciando os desafios para a educação de brasileiros, jovens e adultos trabalhadores, de direitos proclamados, mas nem sempre efetivados, apesar do aceno de um novo contexto de regulação da educação brasileira a partir da promulgação da LDB, em 1996.

O papel da educação ainda apresenta-se como uma estratégia importante na busca da superação das novas necessidades postas pelo mundo globalizado e, portanto, compreender histórica, política e socialmente a EP e a EJA, por meio de sua retrospectiva histórica permitiu rememorar o quanto essas modalidades são campos em disputa, que revelam seus conflitos e embates no movimento legal, regulatório e político que ao longo do tempo e das mudanças sociais lhes são impostas ou forjadas pelas lutas sociais.

Tomando como referência todas as considerações e reflexões feitas até aqui, cabe um questionamento: poderia o PROEJA romper este contexto pré-determinado de preparação de mão de obra de jovens e adultos e representar um exemplo de política pública educacional capaz de romper o ciclo de inclusão excludente, como já definiu Kuenzer (1999), por meio de uma formação integral para o educando da EJA?

A resposta a esse questionamento faz parte da trajetória do PROEJA EMI desenvolvida nos IF que se buscou caracterizar ao longo das seções já elaboradas desta tese, permeada por contradições e que será aprofundado na próxima Seção 5, sem desconsiderar o desafio que PROEJA traz, desde a sua gênese, de integrar duas modalidades de ensino – EP e EJA, à etapa do Ensino Médio ou aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Neste sentido, a discussão dos marcos políticos e regulatórios da EP e da EJA, revelada pelos seus movimentos que culminaram na formulação do PROEJA, representa, pelo menos em termos da base legal do Programa, uma oportunidade para que jovens e adultos possam voltar ao sistema educacional, ampliar sua visão de mundo e sua atuação nele – ainda que o Programa não tenha conseguido se materializar para uma política pública de jovens e adultos trabalhadores.

5 PROEJA EMI NOS IF: A TRAJETÓRIA DESVELADA

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 2015).

Estou no primeiro semestre, o curso começou agora
Empolgado com as aulas estou demais.
Estimulo até meu filho mais velho, toda hora.
Para não abandonar o estudo, desistir jamais!
Quero ser um cidadão por completo
E meu caminho, garantido pelo PROEJA, é certo:
É ser técnico em edificações, é ter um futuro concreto!
(GOMES JÚNIOR⁵⁷, IFSUL, 2017, p. 20).

A Seção 5 inicia com a epígrafe de Freire (2015), retirada da obra “Educação como prática da liberdade”, se propondo ao ato de coragem de analisar a realidade e, neste caso, avaliar a trajetória do PROEJA EMI e contribuir para que estudantes do PROEJA EMI, como Gomes Júnior (2017), possam se empolgar com a volta à escola e estimular sua família, seus amigos a reconhecer a educação como um ato de amor e de coragem, como ensina Freire.

Neste sentindo, buscando abrir-se a uma discussão criadora, como inspira Paulo Freire e tomando por base que “a consciência da historicidade das formações sociais é, em Marx, o momento preliminar e o pressuposto implícito de toda análise crítica das estruturas existentes”. (MANACORDA, 2007, p. 190). Essa Seção tem como objetivo analisar as disputas, no âmbito do Governo Federal e no contexto dos IF, que produziram oscilações na oferta do PROEJA EMI, no período analisado.

Desta forma, retoma-se a problemática que vem perpassando toda construção deste estudo: o baixo percentual da oferta de cursos PROEJA EMI, a interrupção da oferta ou a não oferta em que pese a determinação de documentos legais que estabelecem percentuais mínimos de matrículas no âmbito desse Programa, em função da necessidade de atendimento aos jovens e adultos que estão fora do sistema educacional e, no âmbito do recorte desta pesquisa, em relação a oferta de PROEJA EMI.

Para estimar o público potencial de cursos no âmbito do PROEJA recorre-se aos dados do IBGE de 2019 que indicava que 12,5% das pessoas de 25 anos ou mais de idade tinham apenas o Ensino Fundamental ou Ensino Médio incompleto (IBGE, 2020), significando um

⁵⁷ “Um sonho antigo, uma oportunidade: PROEJA no IF Sertão PE, autor Adreildo Simplício Gomes Júnior, estudante do PROEJA EMI do *campus* Serra Talhada IF Sertão Pernambucano. Orientadora: Camila Coelho Silva, 2017, livro “Histórias que merecem ser contadas” (IFSUL, 2017).

universo de 16.666 milhões pessoas que ainda não concluíram o Ensino Médio e, portanto, a Educação Básica, sendo assim público potencial da oferta integrada da EJA a EP.

Cabe então considerar diante da problemática apresentada que a implementação de uma política pública nem sempre ocorre de acordo com o desenho feito por seus idealizadores. Neste sentido, diversos fatores podem afetar o alcance dos objetivos de política pública, uma vez que sua implementação acontece em um ambiente em constante movimento e pode ser influenciada pela disponibilidade de recursos, definição de prioridades, influência dos agentes de implementação, alteração de poder que gera conflito de objetivos, entre outros. (ARRETCHE, 2001).

5.1 O DESENVOLVIMENTO PLANEJADO: IMPLICAÇÕES DAS AÇÕES DO MEC NA OFERTA DO PROEJA EMI NOS IF (2009-2011)

A primeira subseção discute a partir do Documento-base do PROEJA EMI, como orientador da implantação do PROEJA EMI, as ações do MEC como indutor do Programa e as implicações desta indução, por meio dos movimentos da implementação, uma vez que as condições dadas não garantem a efetivação do que elas possibilitam, considerando o defendido por Draibe (2001) de que

[...] a dimensão política das políticas públicas remete aos momentos de formulação e, sobretudo, às decisões iniciais, mas não somente àquelas referidas aos conteúdos materiais dos programas ou ao seu desenho. Seu processo de implementação também repousa em orientações e preferências, envolvendo [...] escolhas e decisões por parte dos agentes que o conduzem e o implementam [...]. Quando completa, a avaliação de processo deve envolver também a avaliação das estratégias que orientaram a implementação, aferindo em que medida tiveram ou não tiveram êxitos, garantiram ou dificultaram o sucesso do programa. (DRAIBE, 2001, p. 27).

No caso do PROEJA, compreende-se que o Programa, segundo seus aportes legais, foi formulado fundamentado em uma proposta inovadora e inclusiva, pautada em princípios e fundamentos que visam a inserção orgânica nos sistemas de ensino, no âmbito da modalidade EJA, considerando que o PROEJA, do ponto de vista da concepção e formulação, é “uma das mais bem tecidas políticas públicas que já se teve no país”. (PAIVA, 2012, p. 48).

Para Pacheco (2012), a proposta pedagógica do PROEJA alia os

[...] direitos fundamentais de jovens e adultos à educação e ao trabalho e deve, portanto, ser assumida pelo Estado como política pública, garantindo a continuidade das suas ações e do seu financiamento. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização dos conhecimentos, saberes e culturas das camadas populares e na formação de qualidade, pressuposta nos marcos da educação integral. (PACHECO, 2012, p. 37).

A fala de Pacheco, em 2012, como secretário da SETEC/MEC, ressaltando as características e concepções do PROEJA é ratificada ao falar do trabalho da Secretaria do reestabelecimento do Ensino Médio Integrado, considerando-o “parte indissolúvel dessa política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos”. (PACHECO, 2012, p. 10-11).

Moll (2010), ao falar sobre seu trabalho como Diretora de Políticas da SETEC/MEC à época das primeiras ações de implantação do PROEJA, afirma:

[...] dediquei-me à tentativa de construir políticas públicas que pudessem romper com descontinuidades e assegurar aos jovens e adultos deste país acesso público, gratuito e de qualidade a *oportunidades educativas sérias* que (re) compusessem trajetórias escolares interrompidas pelo quadro crônico de fracasso da escola pública e, ao mesmo tempo, que *oportunizassem formação profissional e tecnológica plena* na perspectiva de uma inclusão social emancipatória. (MOLL, 2010, p. 19, grifo da autora).

Para Machado, L. (2006), o PROEJA representa uma oportunidade “ímpar para uma instituição educacional se colocar como referência e em posição de vanguarda, respondendo a um leque variado de expectativas e interesses”. (MACHADO L., 2006, p. 42).

Considerando as afirmações dos referidos autores que ressaltam a potencialidade do PROEJA, ainda em 2007, quando da elaboração do Documento-base do PROEJA EMI, a SETEC/MEC, tendo identificado à época, a ausência de educandos com especificidades educativas da EJA nas instituições da RFEPCT, ressaltou que cabia, ainda que tardiamente,

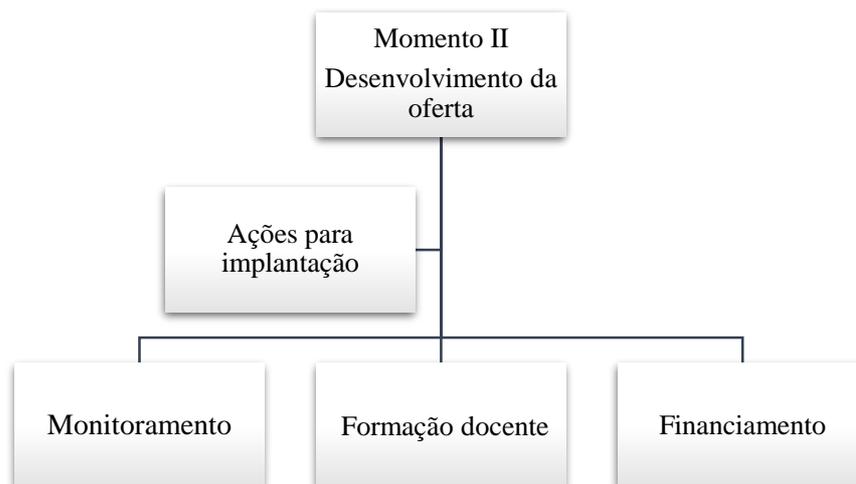
[...] repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na Educação Profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional na modalidade EJA. (BRASIL, 2007d, p. 34).

Neste sentido, considerando que, desde este convite feito pela SETEC/MEC à RFEPCT para ser a referência nesta forma de oferta, já se passou mais de uma década e que a implementação do PROEJA EMI nos IF convive com a contradição da oferta obrigatória, nos percentuais legalmente determinados, cabe analisar de que forma ocorreu o desenvolvimento

da oferta de cursos PROEJA EMI, no Momento II (2009-2011).

Os dados apresentados nesta subseção 5.1 foram obtidos na pesquisa de campo e sistematizados na categoria “ações para implantação” que, por sua vez, foi organizada em 3 unidades de análise – monitoramento, formação docente e financiamento, como segue na Figura 17.

Figura 17. Categoria empírica e unidades de análise do Momento II

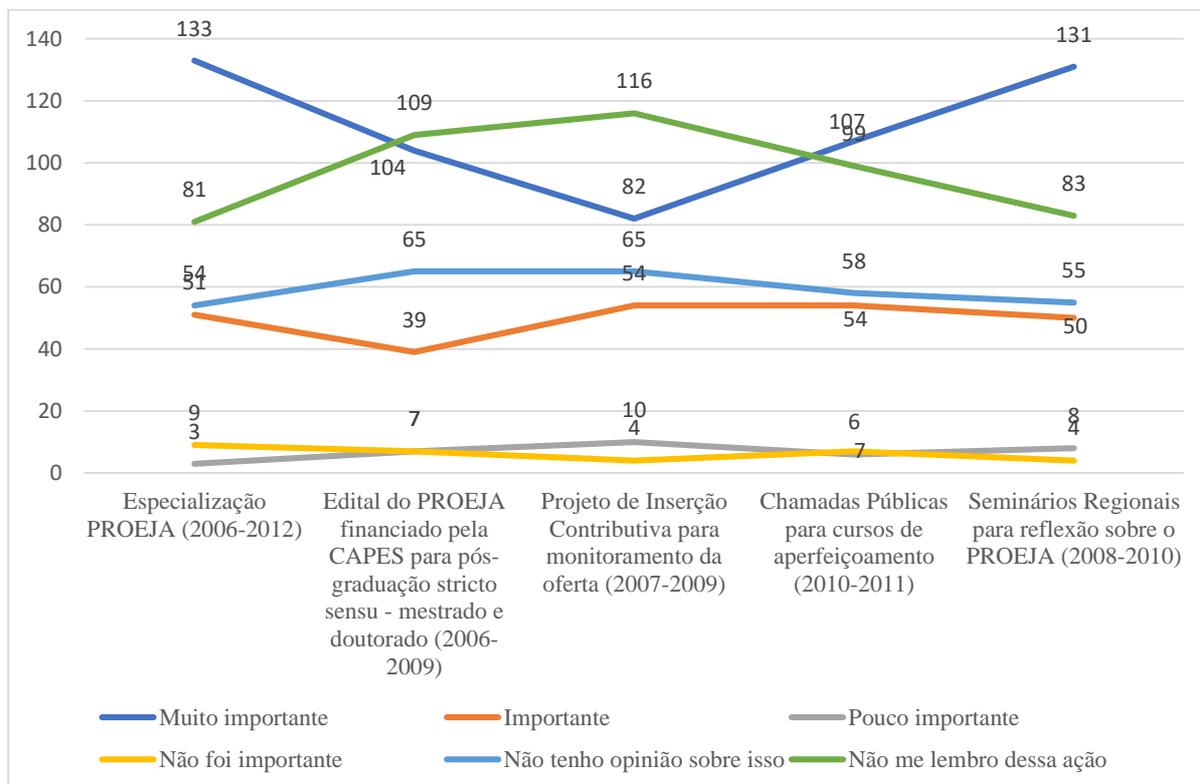


Fonte: dados da pesquisa (2021).

A primeira unidade de análise “monitoramento” abrangeu o Projeto de Inserção Contributiva como uma ação de monitoramento da oferta. Já a segunda unidade de análise “formação docente” abrangeu a oferta da Especialização PROEJA (2006-2012); Edital do PROEJA em parceria com a CAPES para pós-graduação *stricto sensu* (2006-2009); Chamadas Públicas para cursos de aperfeiçoamento em PROEJA (2010-2011) e Seminários Regionais para reflexão sobre o PROEJA (2008-2010) e a terceira unidade de análise “financiamento” abordou o financiamento de cursos PROEJA e das ações de apoio para implantação e sua descontinuidade.

Para investigar as duas primeiras categorias de análise foi solicitado aos participantes que atribuíssem graus de importância dessas ações fomentadas para a implantação do PROEJA, na escala: muito importante; importante; pouco importante; não importante; não tenho opinião sobre isso ou não me lembro dessa ação. Os dados obtidos estão apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3. Grau de importância atribuído às ações da SETEC/MEC para implantação do PROEJA EMI



Fonte: dados da pesquisa (2021).

No que diz respeito à primeira unidade de análise – monitoramento, o Gráfico 3 revela que a opção Projeto de Inserção Contributiva⁵⁸ para monitoramento da oferta (2007-2009) não foi considerada uma ação “muito importante” ou “importante” para a maioria dos participantes, pois apenas 136 dos 331 participantes, ou seja, 41% o classificaram desta forma. Considerando este resultado, cabe destacar que um número significativo de participantes não era docente no período em que a ação foi desenvolvida (2007-2009), uma vez que apenas 19% dos respondentes atuaram como docente no Momento I (2005 a 2008) e 32% no Momento II (2009 a 2011) da trajetória do PROEJA EMI.

Já em relação a segunda unidade de análise – formação docente, o Gráfico 3 revela que entre as ações que tiveram maior participação está o curso de Especialização PROEJA, em que 133 dos 331 participantes atribuíram o grau de importância “muito importante” e 51

⁵⁸ Como discutido na Seção 4 deste estudo, o Projeto de Inserção Contributiva foi desenvolvido pela equipe técnica da SETEC/MEC em parceria com docentes da própria Rede Federal nos *campi* que apresentaram evasão ou reprovação superior a 20%, o que representou um total de 30 dos 149 *campi* que já tinham iniciado a sua oferta. (BRASIL, 2007g). Este projeto teve como objetivo “diminuir o índice de evasão dos cursos PROEJA nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica de acordo com metas que serão preestabelecidas pela escola e pela equipe de assessoria técnica e pedagógica da SETEC/MEC”. (BRASIL, 2007g, s. p.).

dos 331 participantes consideraram como “importante” que somados significam mais de 50% das respostas.

Ainda no Gráfico 3, pode ser observado que para aproximadamente 40% dos participantes – 131 dos 331, os “Seminários Regionais sobre o PROEJA (2008-2010)” foram considerados como “muito importante” e 15% dos participantes – 50 de 331 foi considerado como “importante” demonstrando que para 55% dos participantes a realização destes Seminários Regionais foi relevante.

Em relação às Chamadas Públicas para “Cursos de aperfeiçoamento em PROEJA” (2010-2011) para 107 participantes esta ação foi considerada “muito importante” e “importante” para 54 docentes, o que representou 49% dos participantes.

E quanto ao Edital do PROEJA financiado pela CAPES para pós-graduação *stricto sensu* (2006-2009), o Gráfico 3 revelou que 104 respostas das 331 possíveis classificaram a ação como “muito importante”, mas um número significativo de participantes (109) respondeu que desconhece essa ação. Isso faz refletir que algumas ações mesmo tendo impacto significativo se perdem no seu tempo histórico quando são pontuais, nem dando a oportunidade de que docentes do PROEJA possam realizar pesquisas sobre este objeto de estudo e assim possam compreender melhor este Programa.

A reflexão sobre as unidades de análise foi contribuída de forma compartilhada com as entrevistas realizadas. Em relação a unidade de análise “monitoramento”, a despeito do percentual de importância atribuída pelos docentes participantes, considera-se o monitoramento como uma ação fundamental na implementação de uma política pública, “um processo sistemático e contínuo que, produzindo informações sintéticas e em tempo eficaz, permite rápida avaliação situacional e a intervenção oportuna que confirma ou corrige as ações monitoradas”. (GARCIA, R., 2001, p. 33).

A sua importância se ratifica ao se considerar que “o plano não será executado automaticamente, conforme as intenções de seus formuladores. Sendo assim, se nenhuma ação for tomada, as decisões dos executores podem (e irão) modificar a política”. (LIMA; D’ASCENZI, 2019, p. 134).

Além disso, o monitoramento e a avaliação, do ponto de vista da gestão nacional do Programa, são ações previstas no Documento-base do PROEJA EMI como sendo “coordenados pela SETEC [...]”. (BRASIL, 2007d, p. 61).

Outra ação prevista como parte do monitoramento do PROEJA foi a criação de “um núcleo gestor, a ser composto com representantes das Secretarias do MEC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES – e do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2007d, p. 57) para a realização do acompanhamento.

Antes mesmo do Documento-base do PROEJA EMI, o Decreto nº 5.840/2006, no Art. 9º determinou que o controle social da implementação nacional do Programa seria “exercido por comitê nacional, com função consultiva. Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o **caput** deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego”. (BRASIL, 2007d, p. 71).

No entanto, estas instâncias, embora previstas no Documento-base do PROEJA EMI não foram implantadas e, a este respeito, foi perguntado aos participantes das entrevistas se eles consideravam que a não constituição destas instâncias pode ter dificultado o monitoramento da oferta pela SETEC/MEC ou até mesmo influenciado a não realização de uma avaliação do PROEJA.

A esse respeito um dos entrevistados assim se posicionou:

Nós temos que contextualizar dentro do que acontecia dentro daquele período [...]. Nós estamos falando do PROEJA, mas havia muitas políticas em andamento, todas elas com caráter democrático, inclusivo [...]. Eu não percebo que a ausência desse órgão colegiado, que teria sido importante, não percebo que tenha causado nenhum prejuízo, porque havia um comprometimento da SETEC com essas políticas, especialmente o PROEJA [...]. Mas, eu não percebo nenhum prejuízo às políticas de PROEJA pela não constituição desse organismo. (P1, 2021).

Por outro lado, para o P2 a não constituição formal, por meio de Portaria Interministerial como é previsto no Documento-base do PROEJA EMI, dificultou o monitoramento da oferta do Programa pela SETEC/MEC.

Não tenho muita dúvida disso não [...]. Eu digo até pela natureza do curso, os processos de acompanhamento do PROEJA, seja do ponto de vista do financiamento, do ponto de vista da própria avaliação de como eles foram desenvolvidos [...]. Eu não tenho dúvida, que se a gente tivesse alguma coisa [...] seria uma instância importante do ponto de vista desse acompanhamento. Então, não tenho muita dúvida de que dificultou sim. (P2, 2021).

O P3 abordou a institucionalização de um Comitê Nacional do PROEJA como uma forma de controle social:

Esse controle externo é necessário [...]. Nós estávamos construindo esse ensaio. Quando nós fazemos os grupos, que são de diferentes atores sociais para escrever os Documentos, era um primeiro ensaio [...]. Era esse o caminho. Quando eu saio, bom, eu perco a relação com isso e aí não sei quê que se fez. [...], mas a ideia era ter feito essa... era ter feito esse caminho, era ter construído este Comitê. Mas eu tenho certeza de que quando tu tens

controle externo, quando tu tens grupos, né, que pressionam [...] tem metas, é seguramente é mais difícil de desmanchar. (P3, 2021).

Ainda sobre a temática do Comitê Nacional do PROEJA para acompanhamento da sua implementação, outro participante considerou que, mesmo de forma não específica para o PROEJA, houve a institucionalização, em 2013, de um Comitê Nacional, o CONPEP.⁵⁹

Na verdade, eu considero que o Comitê Nacional, com função consultiva, foi implementado pela SETEC. Em 2013, foi instituído, por meio de Portaria da SETEC um Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, o CONPEP, que tinha entre suas atribuições monitorar e avaliar a implementação e o desenvolvimento das políticas, programas de Educação Profissional [...]. Então, mesmo de abrangência ampla, o CONPEP previa o monitoramento e avaliação do PROEJA. [...]. Então, na minha visão, a não atuação das instâncias – nesse período – não influenciou decisivamente o monitoramento da oferta, já que houve ações executivas, diligenciadas pela Diretoria de Políticas. (P4, 2021).

Merece destaque que a Portaria nº 684, de 27 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021c) publicou uma listagem de atos normativos inferiores a decreto que foram revisados, dentre eles o CONPEP e este Comitê foi extinto. Isso se deu em cumprimento ao Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que extinguiu e estabeleceu diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal (BRASIL, 2021c), por entender, conforme Exposição de Motivos nº 19/CC/PR, de 11 de abril de 2019, a necessidade de

[...] controlar a **incrível proliferação** de colegiados no âmbito da administração pública federal [...] por meio da **extinção em massa** de colegiados criados **antes de 1º de janeiro de 2019** cuja recriação não seja proposta de imediato e segundo rígidas regras destinadas a evitar **colegiados supérfluos**, desnecessários, de resultados práticos positivos desconhecidos e com superposição de atribuições com as de autoridades singulares ou de outros colegiados. (BRASIL, 2019b, s. p., grifos meus).

Para justificar o Decreto o relator cita dentre “problemas muito graves [...]. Grupos de pressão, tanto internos quanto externos à administração, que se utilizam de colegiados com

⁵⁹ Portaria SETEC/MEC nº 45, de 23 de dezembro de 2013. Institui e regulamenta o Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (CONPEP), que tinha, entre outras atribuições: I - analisar e propor políticas, programas e ações relativas à organização, avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e tecnológica e da certificação profissional; [...] V - monitorar e avaliar a implementação, o desenvolvimento e os resultados de políticas, programas e cursos de educação profissional e tecnológica; VI - sugerir a adoção das medidas necessárias à plena consecução dos objetivos de políticas, programas e cursos de educação profissional e tecnológica e de certificação profissional; [...] VIII - zelar pela sintonia das políticas e programas de educação profissional e tecnológica e de certificação profissional com o Plano Nacional de Educação [...]. (BRASIL, 2013f). Este comitê foi atualizado em 2016, por meio atualizada pela Portaria nº 14, de 11 de maio de 2016 que também aprovou seu regimento interno. (BRASIL, 2016c).

composição e modo de ação direcionado, para tentar emplacar pleitos que não estão **conforme a linha** das autoridades eleitas democraticamente”. (BRASIL, 2019c, s. p., grifos meus).

E ainda a Exposição de Motivos solicitou a revogação do Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014⁶⁰ que instituiu a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social, por considerar que ele usa “**linguagem deliberadamente imprecisa**, visa estimular a criação e o fortalecimento de colegiados integrados por grupos políticos específicos para se contrapor ao poder das autoridades eleitas [...]. 7. Verdadeiramente, uma **aberração** cuja revogação é urgente”. (BRASIL, 2019c, grifos meus).

A instituição da Política Nacional de Participação Social por meio de decreto e não por projeto de lei, no entanto, significou um “momento-chave em que a reação à participação e o questionamento das interfaces sócio estatais se tornam evidentes. Embora os mecanismos participativos tenham sido criados de maneira alinhada ao texto constitucional [...]”. (AVELINO; FONSECA; POMPEU, 2020, p. 404).

Após a polêmica em torno do Decreto nº 8.243/2014, o modelo participativo entrou em uma espiral de descrédito e desconstrução e foi criada uma espécie de vácuo institucional em torno das noções de cidadania e de participação, ainda que muitos argumentos tenham demonstrado um conhecimento superficial do funcionamento dessas instituições por parte da classe política e da sociedade. (AVELINO; FONSECA; POMPEU, 2020).

Desta forma, “pela desinformação e acirramento do contexto político, os mecanismos participativos entraram em um período de questionamento e esvaziamento de seu aspecto simbólico e das condições básicas de sua existência”. (AVELINO; FONSECA; POMPEU, 2020, p. 404).

Cabe o registro de que a representação social, ainda que envolva outros atores na execução das políticas, “abrindo espaço para um leque bastante amplo e diferenciado de

⁶⁰ Em 2014, o Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, instituiu a Política Nacional de Participação Social – PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS que, de acordo com seu Art. 1º tinha o objetivo “de fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil. (BRASIL, 2014b) [...]. Na formulação, na execução, no monitoramento e na avaliação de programas e políticas públicas e no aprimoramento da gestão pública serão considerados os objetivos e as diretrizes da PNPS. (BRASIL, 2014b), tendo representado a incorporação da representação social neste decreto “um ápice do ponto de vista legal e de orientação política”. (AVELINO; FONSECA; POMPEU, 2020, p. 403), mas sua extinção pôs “fim à tentativa de transformar a participação em política e sistema nacional, deixando cada vez mais distante um modelo de gestão pública em que a participação seja método de governo”. (AVELINO; FONSECA; POMPEU, 2020, p. 405).

interesses que, em cada caso, transformarão o conselho não apenas em ator no campo das políticas sociais, mas também em arena onde atuam diversas forças e interesses”. (SILVA; JACCOUD; BEGHIN, 2009, p. 376), esses acontecimentos recentes – entre 2019 e 2021, demonstram o caráter autoritário e a justificativa infundada que a gestão federal se posicionou frente às iniciativas de representação, ao extinguir, junto com dezenas de outros comitês, conselhos, comissões, o único Comitê que poderia fazer um acompanhamento mínimo do desenvolvimento do Programa.

O olhar para a história, no contexto político que antecede a formulação do PROEJA, a participação social prevista no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), no contexto da reforma do Estado da década de 1990, mostra que há poucas menções ao termo, em seu sentido político e que não é possível afirmar qual sentido, afinal, lhe é atribuído, mas é perceptível a redução do contexto em que o termo é utilizado, indicando que há no PDRAE um delimitado em que a participação pode ocorrer: no sentido de um controle direto nos conselhos de administração das organizações sociais. Essas concepções restritas a respeito do tema refletem o contexto político em torno do governo federal naquele período. (AVELINO; FONSECA; POMPEU, 2020).

Porém, os referidos autores, afirmam ter havido uma inflexão nos primeiros quinze anos do século XXI e os modelos implementados de participação social apresentaram um caráter mais democrático se comparado aos pressupostos do PDRAE, mas neste período também ocorreu o declínio de um projeto de participação social orientado para ampliação da influência da sociedade sobre o Estado, ainda que com forte indução do governo federal na criação de mecanismos participativos. (AVELINO; FONSECA; POMPEU, 2020).

No caso do PROEJA, o monitoramento e o controle social⁶¹ da sua implementação, considerando o Decreto nº 5.840/2006 e a previsão no seu Documento-base, de forma contraditória, revela que nem todos consideram que a não constituição formal destas instâncias pode ter dificultado o monitoramento pela SETEC/MEC ou até mesmo influenciado a não realização de uma avaliação do Programa, ainda que ressaltem a importância dessas instâncias.

Cabe ressaltar que o direito à educação e às políticas formuladas para sua materialização, representam, no Estado capitalista, um dos elementos de manutenção do

⁶¹ Para Carvalho e Santos (2018), o controle social, na mesma esteira da participação social, pode representar um instrumento capaz de “ampliar os horizontes dos processos democráticos e de contribuir para redução das desigualdades sociais, de forma substantiva e tornando-se igualitária, promovendo assim o acesso dos cidadãos aos direitos fundamentais básicos individuais, sociais, políticos e jurídicos”. (CARVALHO; SANTOS, 2018, p. 760).

“equilíbrio entre a dominação e a reprodução do capital [...]. O controle social [...] é sinônimo de luta pela garantia de direitos sociais, de ação dos menos favorecidos para ocupar espaços de viabilização desses direitos [...]”. (SILVA, BRAGA, 2010, p. 92).

No contexto do Estado capitalista, o controle social se mostra como um espaço de lutas e acomodação de interesses – políticos e econômicos na busca pela manutenção dos donos dos meios de produção, de um lado e, de outro, para manutenção e ampliação dos direitos conquistados por meio de políticas públicas.

No caso do controle social da implementação do PROEJA percebe-se, de forma contraditória que, mesmo que o Programa tenha sido formulado em um momento político no qual a ampliação da participação por meio de instâncias representativas que buscavam o controle social, as suas próprias instâncias representativas não foram criadas, mesmo com previsão legal no mesmo ato que o criou.

Desta forma, identifica-se, para fins de monitoramento, algumas ações foram desenvolvidas, como por exemplo no âmbito da Especialização PROEJA em que foram realizadas reuniões semestrais durante seu financiamento de 2006 a 2011, em Brasília, com os coordenadores de cada polo, além de solicitação de relatórios circunstanciados anuais da execução e desenvolvimento dos cursos. (BRASIL, 2011a).

Em relação ao Edital nº 03/2006/PROEJA/CAPES/SETEC, Machado (2013) esclarece que

[...] foram realizadas três reuniões nacionais, com a presença de pesquisadores das instituições líderes, representantes da CAPES e da SETEC. Os objetivos dessas reuniões foram garantir os esclarecimentos e a padronização nas orientações do uso dos recursos liberados, a troca de experiências entre as equipes de pesquisa e o debate sobre os resultados preliminares da implantação do Proeja. (MACHADO, 2013, p. 53).

Em 2007, foi realizado o Seminário do PROEJA, nos dias 10, 11 e 12 de abril, em Brasília, como uma ação de monitoramento da oferta e planejamento das próximas ações, a partir de estratégias como: a) ações com ênfase na disseminação e na articulação; b) ações com ênfase no financiamento (infraestrutura, formação de profissionais e fomento à pesquisa) e c) ações com ênfase no monitoramento. (BRASIL, 2007i).

O relatório deste Seminário previu como ações de monitoramento:

Criação, pela SETEC, em conjunto com as coordenações estaduais, de uma plataforma de monitoramento, acompanhamento e avaliação; gestão compartilhada do PROEJA na direção do pacto federativo do Sistema Nacional de Educação; construção coletiva de critérios que subsidiem a elaboração de editais para o PROEJA. (BRASIL, 2007i).

Embora relevantes, estas ações não foram concretizadas, em parte pela troca da gestão na SETEC/MEC que priorizou outras ações para o PROEJA, como a realização, em 2008, dos “Diálogos PROEJA” – que além da capacitação dos participantes, discutiu o desenvolvimento dos cursos e contou com a participação da Secretaria em todos eles. (BRASIL, 2008b).

Os Fóruns Regionais de Pesquisa e Experiência em PROEJA foram realizados no ano de 2010, com o objetivo de socializar as pesquisas e experiências em PROEJA e incentivar a instalação de espaços permanentes de diálogo e divulgação das experiências e conhecimentos adquiridos nas trajetórias dos grupos de pesquisa e pesquisadores individuais, dos cursos de Especialização e Capacitação em PROEJA, coordenados por 8 instituições da RFEPCT, com representação de todos os estados brasileiros e Distrito Federal e participação de 3.433 pessoas. (BRASIL, 2010e).

Ainda em 2010 foi realizado o “1º Encontro Nacional PROEJA FIC: Diálogos de Experiências”, realizado nos dias 7 e 8 de dezembro de 2010, no Hotel Embaixador, Porto Alegre/RS” (BRASIL, 2010e) em razão da descentralização orçamentária para a implantação dessa oferta e, no ano de 2011, foi realizado o “Seminário Nacional PROEJA”, em Brasília entre 22 e 24 de novembro, com a participação de 150 pessoas. (BRASIL, 2011a).

A ação específica de monitoramento da oferta de cursos PROEJA EMI ocorreu por meio do Projeto de Inserção Contributiva, no período de 2007-2011, desenvolvido pela equipe técnica da SETEC/MEC em parceria com docentes da própria RFEPCT nos *campi* que apresentaram evasão ou reprovação superior a 20%, o que resultou em um quantitativo de 30 das 149 escolas que já tinham iniciado a sua oferta. (BRASIL, 2007g).

No ano de 2012, estava em elaboração um Projeto de Assessoria Técnica e Pedagógica pela SETEC/MEC junto às instituições da Rede Federal que tinha como objetivo geral e específicos, respectivamente:

Aumentar a permanência e a conclusão dos educandos nos cursos PROEJA nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica de acordo com metas elaboradas em colaboração entre a escola e a equipe de assessoria técnica e pedagógica da SETEC/MEC. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: diagnosticar a situação dos cursos PROEJA nas escolas da Rede Federal procurando identificar as dificuldades para não permanência dos educandos; estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação do processo de implantação dos cursos (BRASIL, 2012f).

O projeto não foi efetivado em função da mudança na gestão do MEC que, em substituição à Fernando Haddad passou a ser coordenado por Aloízio Mercadante em 2012, provocando, conseqüentemente mudanças nas secretarias, o que causou substituição do

secretário da SETEC/MEC. Nota-se que, mesmo que o Programa em desenvolvimento seja mantido, o foco da gestão é colocado em outras ações do próprio Programa ou até mesmo de outros Programas, como será discutido na subseção 5.3.

Diante das características das ações de monitoramento da implementação do PROEJA realizadas pela SETEC/MEC é notório a falta de continuidade de fomento em várias dessas ações, motivada entre outros aspectos, pela troca de diretores e coordenadores que privilegiaram ações diferentes, de forma não sistêmica e orgânica, ao longo da implantação do Programa, reproduzindo as descontinuidades que o próprio Programa busca evitar nas suas concepções e princípios referendados pelo seu Documento-base.

Para Couto (2014, 2015) a descontinuidade em diversas ações das políticas públicas é impactada por aspectos de ordem financeira e política, o que pode levar a descontinuidade da própria política pública “devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas e rupturas no processo de financiamento da educação”. (COUTO, 2015, s. p.).

Nogueira (2016b) faz uma diferenciação entre descontinuidade administrativa que ocorre em projetos, programas ou iniciativas públicas da descontinuidade política que ocorre na mudança de gestores.

Desta forma, a descontinuidade administrativa no monitoramento do PROEJA EMI pela SETEC/MEC pode contribuir para que as instituições ofertantes não executem as metas planejadas em seus documentos oficiais, frente à possíveis dificuldades de desenvolvimento dos cursos e, desta forma, deixem de cumprir as metas legais – o que contribui para a descontinuidade da própria política.

A segunda dimensão de análise é “formação docente” e abrangeu várias ações, sendo que a de maior tempo de fomento foi a Especialização PROEJA, por meio de Chamadas Públicas às instituições da RFEPCCT e das Universidades Federais e que teve como objetivos específicos:

Formar profissionais especialistas em educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos [...]. Produzir conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórico-prática da proposta integrada de Educação Profissional e de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 8).

Para tanto, foi elaborado e aperfeiçoado durante os anos de financiamento o documento “Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização” (BRASIL, 2008g) no qual a justificativa para a proposta de formação continuada se fundamenta

na “[...] escassez, na formação superior, em especial naquela voltada para o magistério, da abordagem de temas que contemplem as questões que permeia o PROEJA [...]”. (BRASIL, 2008g, p. 7-8).

Destaca-se a importância do curso de especialização “para a implantação do PROEJA com a qualidade que este Programa requer, uma vez que ao se tratar de uma nova forma de atuar na Educação Profissional e na EJA, não existe formação sistemática de profissionais para esse campo. (BRASIL, 2008g, p. 10).

Esta ação de formação docente foi fomentada pela SETEC/MEC desde o início da implantação do PROEJA, em 2006 e, no ano de 2011, abrangeu trinta e seis polos, sendo 32 em IF e 4 em Universidades Federais. (BRASIL, 2011a) e buscou contribuir para “a consolidação de uma política de formação continuada de profissionais – docentes, técnicos administrativos e gestores educacionais – como uma das maneiras fundamentais para se mergulhar no universo das questões que compõem a realidade desse público [...]”. (BRASIL, 2008g, p. 7).

Porém, em agosto 2011, na reunião de monitoramento com os coordenadores dos polos da Especialização PROEJA a SETEC/MEC informou que a continuidade dessa oferta por meio de chamamentos públicos não tinha mais viabilidade técnica⁶² e muitos coordenadores levantaram a questão de que o não pagamento dos formadores, por meio de recurso extraordinário fomentado pelos editais da Secretaria seria um impeditivo para abertura de novas turmas nos polos já constituídos, uma vez muitas instituições da RFEPCT não tinham em seu quadro de pessoal profissionais qualificados para atuarem na pós-graduação. (BRASIL, 2011a).

Desta forma, a SETEC/MEC buscando uma possível alternativa para a continuidade dessa formação e, em contato com outras Secretarias do MEC, verificou a possibilidade de articular uma ação mais ampla, por meio do PDE Interativo,⁶³ com potencial de atendimento de 18.300 matrículas. (BRASIL, 2011a).

Como resultado desta articulação, em 2012, a SETEC/MEC, por meio do Ofício

⁶² A questão da viabilidade técnica apresentada pela SETEC/MEC chama a atenção para se considerar que em muitos casos, o problema da descontinuidade administrativa também é de caráter estrutural, manifestado pela falta de pessoal nas organizações públicas e para o qual Nogueira (2006, p. 26) propõe o “fortalecimento das carreiras do setor público (combinado com a redução da quantidade de cargos em comissão) e a profissionalização das altas gerências”.

⁶³ O PDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar [...] para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2013g, p. 2).

Circular nº 103-DPEPT/SETEC/MEC, orientou a oferta de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* PROEJA, desenvolvidos por meio da RFEPCT e com o objetivo de “construir uma política pública no âmbito educacional, fomentará, em 2013, o desenvolvimento de **Cursos de [...] Especialização e Aperfeiçoamento Proeja** – para profissionais dos sistemas públicos de ensino”. (BRASIL, 2012e, grifos do autor).

O fomento para a formação em cursos de aperfeiçoamento (carga-horária de 200 horas) e especialização (carga-horária 400 horas), com 200 vagas em cada curso e em turmas de 50 alunos, com destinação diretamente na Matriz Orçamentária das instituições integrantes da RFEPCT o montante de R\$ 23.607.000,00, além de mais R\$ 29.528.880,00 que estiveram disponíveis no FNDE para custeio de bolsas da Rede E-TEC Brasil. (BRASIL, 2012e).

Com isso, houve uma mudança na forma de aprovação dos projetos de formação para o PROEJA, pois desde 2006 eles vinham sendo feitos por meio de Chamadas Públicas e analisados e aprovados na SETEC/MEC para posterior descentralização orçamentária e, para a Secretaria, a “inserção direta de recurso na matriz orçamentária agilizará o processo de construção da proposta pelas instituições de ensino”. (BRASIL, 2012e), além de

[...] propiciar que as instituições federais interessadas em serem agentes formadores de profissionais para os cursos PROEJA se utilizem desse recurso para desenvolver essa formação continuada, de modo que esta oferta seja parte da política de formação de profissionais estabelecida por cada instituição. (BRASIL, 2012e).

Em razão da mudança no processo de financiamento foi elaborado o Ofício Circular nº 005/2013–DPEPT/SETEC/MEC que detalhou o processo, ratificando que os cursos independem de aprovação prévia de projeto pela SETEC/MEC, pelo fato da RFEPCT já possuir experiência necessária para a realização desses cursos e de que a formação PROEJA deve ser uma oferta regular e permanente dessas instituições, sendo possível o pagamento de profissionais quando o curso for realizado pela Rede E-TEC. (BRASIL, 2013a).

Outra informação trazida pelo referido Ofício Circular foi a necessidade de articulação das instituições da RFEPCT com os Fóruns estaduais do PARFOR, sendo possível ainda contemplar na formação os docentes e técnicos administrativos ligados ao ensino, em especial, os recém ingressados na instituição. (BRASIL, 2013a).

Como exemplos de adesão a esta ação, o IFRN passou a oferecer o curso de Especialização em PROEJA na modalidade EaD (IFRN, 2014) e o IFTO aprovou a oferta de 100 vagas para o curso de Especialização PROEJA. (RGA 2013, IFTO, 2014, p. 38).

Outra ação de formação de destaque foi desenvolvida em parceria com a CAPES por

meio de termo de cooperação que resultou no Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, de outubro de 2006, que teve como objetivo:

[...] estimular no país a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos [...]. (CAPES, 2006, p. 1).

A proposta inicial previa o financiamento de 10 projetos por meio de consórcios entre Universidades Federais e IF, criando uma rede de pesquisa em torno da temática da EJA integrada a EP. Porém apenas 9 projetos foram aprovados, sendo 7 com relação direta com a temática e 2 deles, apresentados pelo Centro Paula Souza e pela UFBA não guardavam relação direta com a temática da integração, como previsto no referido Edital.

Como resultado, sete projetos, coordenados pela UTFPF, UFES; UFCE, UFG; CEFETMG; UENF, UFRGS, estabeleceram a integração da EJA à EP e constituíram-se de forma “efetiva em uma rede, tentativa que se observa pela dinâmica estabelecida ao longo desse período de quatro anos, manifestada na “realização entre os pesquisadores de diferentes momentos de encontros, como seminários, colóquios, workshops e outros”. (MACHADO, 2013, p. 53).

A respeito da rede de pesquisa, afirma o P3:

Por isso que a gente cria uma rede de pesquisa. A gente vai investir na formação em termos de mestrado para abrir o olhar. E nós fizemos com a ANPEd, em 2008, [...] nós organizamos todo um debate que pela primeira vez Educação e Trabalho e EJA porque era preciso aproximar. Nem no mundo acadêmico, nem no cotidiano das escolas, nem nas políticas públicas... (P3, 2021).

Machado (2013) também registra o acontecimento na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), destacando o PROEJA como tema de sessão especial conjunta: “As implicações políticas e pedagógicas do currículo integrado na educação de jovens e adultos com formação profissional”, organizada entre os Grupos de Trabalho: Trabalho e Educação (GT9) e (GT18): Educação de Jovens e Adultos, com a presença de pesquisadores do campo da EJA e EP.

Analisando a “programação dos GTs 9 e 18, da ANPEd, no período de 2007 a 2010, foram apresentados em suas reuniões anuais onze trabalhos e um pôster, relacionados ao tema Proeja, sendo a quase totalidade deles de origem das sete redes de pesquisas do Edital Proeja-

CAPES/SETEC”. (MACHADO, 2013, p. 54).

Cabe registrar ainda que havia uma expectativa por parte de estudantes da Especialização PROEJA, dos pesquisadores e da própria equipe da Diretoria da Políticas de Educação Profissional e Tecnológica de que o Acordo de Cooperação da SETEC/MEC com a CAPES fosse renovado, mas a Diretoria de Programas e a Coordenação de Programas Especiais (CPE/CAPES) – na qual foi negociada o primeiro edital, não considerou mais viável a realização de parcerias para projetos específicos em função do grande número de pedidos de diversas secretarias do MEC e encaminhou como viável a inserção da temática EJA integrada a EP no edital do Observatório da Educação (OBEDUC),⁶⁴ nos termos do Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006, que o instituiu.

A fim viabilizar uma nova parceria foi realizada, em 25 de janeiro de 2012, uma reunião com a Coordenação-Geral de Monitoramento e Avaliação de Políticas de EPT da SETEC/MEC e as duas coordenações da CAPES: Coordenação-Geral de Desenvolvimento de Conteúdo e de Modelos Experimentais de Educação Básica e a Coordenação-Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica Presencial.

Nesta reunião foi apresentada a estrutura do Programa Observatório da Educação e a discussão sobre a inclusão da linha de pesquisa “integração da Educação Profissional à educação de jovens e adultos”, bem como a estrutura em rede de pesquisa e o financiamento.

Em 5 de novembro de 2012, a CAPES lançou o Edital 049/2012/CAPES/INEP, organizando os projetos a serem financiados por eixos temáticos, de acordo com os níveis e modalidades de educação. No eixo EJA havia entre as áreas de investigação sugeridas para os projetos do Programa OBEDUC “[...] estudos e proposições sobre a organização e a oferta dessa modalidade nos sistemas de ensino, EJA integrada à Educação Profissional [...]”. (CAPES, 2012a).

Neste sentido, ainda que as instituições de forma individual ou em rede pudessem concorrer, uma vez que houve financiamento para projetos locais e projetos em rede separadamente, das instituições que vinham desenvolvendo projetos no Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, apenas o “Projeto Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos

⁶⁴ Art. 1º Fica instituído o Observatório da Educação, projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (BRASIL, 2006a).

e metodológicos” da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) foi selecionado na modalidade projeto local. (CAPES, 2012b).

Como ação deste projeto, no ano de 2014 foi realizado o acompanhamento e a avaliação da oferta de PROEJA por meio do projeto⁶⁵ “Diagnóstico Proeja Norte e Noroeste Fluminense – IF Fluminense e UENF – o diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA na Região Norte e Noroeste Fluminense: aspectos formativos e metodológicos.” (RG 2014 IFF, 2015, p. 256).

Como síntese das ações de fomento aos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, elas tiveram o objetivo de contribuir “para a formação de um corpo de formadores de futuros formadores na perspectiva de desencadear processos institucionais voltados para a formulação, gestão e execução de cursos de EMI na modalidade EJA”. (MOURA, HENRIQUE, 2012, p. 121).

Cabe destacar, como nos lembram Machado e Rodrigues (2013), que “o Proeja conta com a publicação de documentos base, que orientam a sua conformação pedagógica, e com editais do governo federal estimulando a pesquisa e a formação continuada dos profissionais envolvidos” (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 374) e neste documento orientador, está expressa a responsabilidade da SETEC/MEC, como gestora nacional do PROEJA,

[..] no estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores [...], por meio de: a) oferta de Programas de Especialização [...]; b) articulação institucional com vista à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, Ensino Médio e Educação Profissional. (BRASIL, 2007d, p. 60-61).

Uma questão de interesse deste estudo refere-se à participação de docentes como estudante de alguma ação de capacitação fomentada no período de 2005 a 2011 a análise dos dados permite observar que 70,7% dos respondentes não participaram como estudante de nenhuma ação de capacitação entre 2012 e 2018.

Em outro momento da pesquisa com docentes foi perguntado em qual período da implementação ocorreu ou vem ocorrendo a experiência deles em curso PROEJA EMI: 19% dos participantes responderam que foi entre 2005-2008; 32% entre 2009-2011; 57% dos

⁶⁵ Projeto desenvolvido por meio do convênio de cooperação técnica e científica, nº 032/2009 e termo aditivo nº 02/2014, entre a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense), que têm como objetivos a construção de indicadores qualitativos capazes de caracterizar e diagnosticar qualitativamente as práticas de gestores, de docentes e de discentes, bem como, propor estratégias pedagógicas por meio de estudos de caso. (RGA 2014 IF Fluminense, 2015, p. 256).

participantes responderam entre 2012-2018 e depois de 2019 correspondeu à 48,6% dos participantes.

Desta forma, considerando que a maioria dos participantes – 57,1% responderam ser este o período da implementação que ocorreu sua experiência em curso PROEJA EMI, temos um número significativo de docentes que mesmo sendo docente do PROEJA não participou das ações de capacitação fomentadas pelo Governo Federal no período analisado.

A respeito da ação de formação docente e sua descontinuidade pela SETEC/MEC

[...] há um investimento muito forte ali na questão da formação.... muito... [...] E agora, mais recentemente, eu diria que ela... assim, eu não enxergo nada muito... a não ser talvez por iniciativas dispersas, iniciativas das instituições, mas enquanto uma política da Secretaria do Ministério da Educação, eu não consigo enxergar, assim, eu não consigo enxergá-la. (P2, 2021).

Ainda em relação a descontinuidade da ação de formação docente e se ela foi assumida pelos IF com recursos próprios, o P3 argumentou: “certamente depois de mim, né?! Sinceramente, não. Mas, eu quero te dizer, não vou ignorar a resposta não, vai ser um sinceramente não. Sinceramente, não”. (P3, 2021).

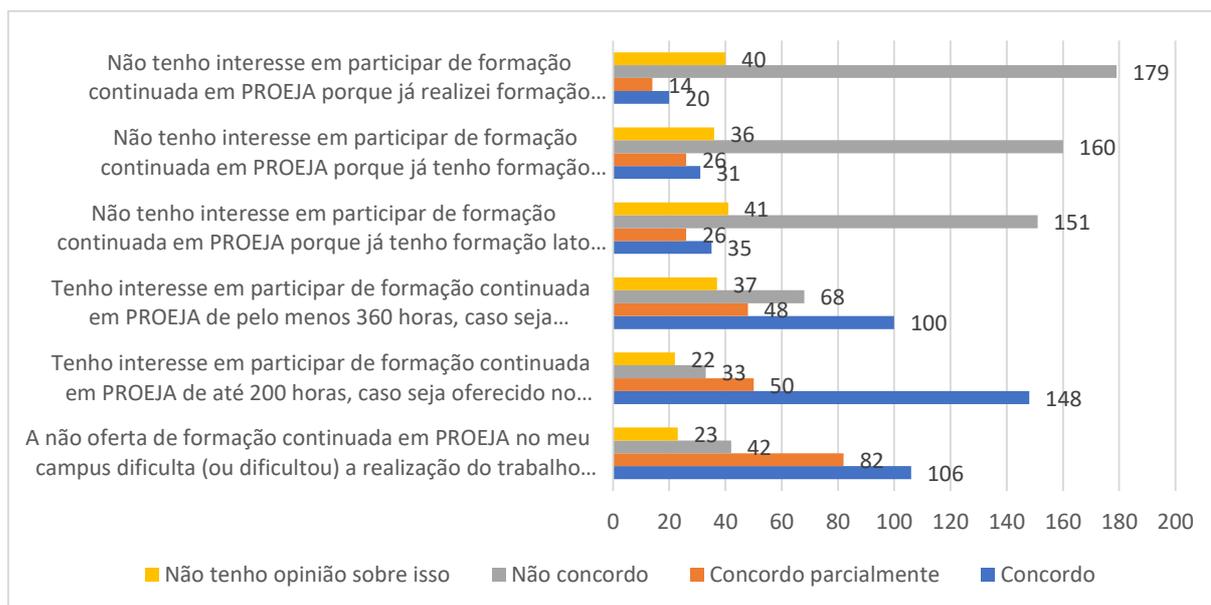
Moura e Henrique (2012) destacam que em relação aos cursos especialização PROEJA,

[...] em um primeiro momento, as ações tiveram continuidade, mas a oferta vem sendo interrompida, em alguns polos, na medida em que o MEC interrompeu o financiamento de novas turmas. Isso demonstra que nessas instituições o incentivo inicial do MEC não foi suficiente para institucionalizar esses cursos de especialização. (MOURA, HENRIQUE, 2012, p. 121).

Diante da descontinuidade administrativa das ações de formação continuada sob a responsabilidade da SETEC/MEC e a fim de atualizar a respeito da temática foi perguntado aos docentes se há cursos sendo ofertados atualmente nos IF. Como respostas, 253 dos 331 participantes responderam que não há, representando 76,4% dos participantes e outros 23,6% dos participantes responderam que há curso com carga horária de até 200 horas ou curso com carga horária mínima de 360 horas (Especialização) ou ambos sendo ofertados pelos IF atualmente.

Como complemento a esta pergunta, foi investigado o interesse dos docentes em participar de cursos de formação continuada sobre o PROEJA e que tipo de curso (aperfeiçoamento ou especialização), como apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4. Interesse dos docentes em formação continuada para o PROEJA



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Na análise do Gráfico 4 dois aspectos chamam a atenção. O primeiro é o número de participantes que não têm interesse em participar de formação continuada em PROEJA porque já possuem formação continuada em outra área. Observa-se que aproximadamente 48% – 160 dos 331, dos respondentes já possuem formação continuada *stricto sensu* e aproximadamente 46% dos participantes – 151 dos 331, já possuem formação continuada *lato sensu* em outra área e, por isso, responderam que não têm interesse – o que demonstra que muitos docentes que atuam no PROEJA EMI desvalorizam a formação para trabalhar com as especificidades do adulto trabalhador que retorna à escola.

Outro aspecto é que pode ser observado na apresentação do Gráfico 4 é que 45% dos respondentes – 148 dos 331, manifestaram interesse em participar de formação continuada em PROEJA de até 200 horas e 30 % dos participantes – 100 dos 331, manifestaram interesse em participar de formação continuada em PROEJA de pelo menos 360 horas, desde que seja oferecida no seu local de trabalho.

Diante do interesse manifestado pelos participantes, mesmo tendo passado mais de 16 anos da formulação do Programa e admitindo que, mesmo de forma menos intensa, ainda há renovação do quadro de docentes nos IF, ratifica-se a reponsabilidade da SETEC/MEC, como Coordenadora Nacional do Programa, frente à necessidade de uma formação continuada que possa contribuir, por meio da atuação de forma sistêmica com os IF, a partir do apresentado no Documento-base do PROEJA EMI que defende a formação

[...] de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo [...]. Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC. (BRASIL, 2007d, p. 60).

A respeito da renovação do quadro docente nos IF e a importância da formação também é destacada na fala do participante ao registrar que “é indispensável hoje, na Rede, [...] a questão da formação, da formação político-pedagógica dos docentes, das docentes, porque se nós formos ver os números, certamente, hoje, mais de 80% dos profissionais da rede entraram depois dessa fase inicial, em que houve intenso debate”. (P1, 2021).

O mesmo participante ainda sobre a formação docente defende que é

[...] indispensável, porque: de onde é que vem as os nossos e as nossas docentes? Do mestrado e do doutorado da universidade clássica. Então, é normal que eles cheguem no Instituto, ele vai tentar reproduzir aquilo que ele aprendeu [...]. Então, é necessário que o instituto dê a formação; é necessário no sentido de mostrar a importância de um PROEJA. [...]. Então, a formação, não só para o PROEJA, mas para todas as modalidades, ela é fundamental nos institutos e vai ser ainda durante muito tempo. (P1, 2021).

Para P3, a formação continuada de docentes atualmente é “mais do que necessário, né?! Mais do que uma formação pedagógica, no sentido estrito de compreender o processo de aprendizagem, a relação entre os professores e estudantes, essas pedagogias contemporâneas”. (P3, 2021).

A formação continuada que gera pesquisa sobre a realidade na qual estão sendo desenvolvidos os cursos, contribui para a produção do conhecimento sobre este campo novo que é o PROEJA, materializada em várias ações e que tem ainda como objetivo diminuir o preconceito sobre a inserção do público da EJA nos IF, pois “[...] tinha uma forte reação da comunidade contra essas populações, contra esses grupos entrarem nos institutos, nos CEFET na época, né?! Tanto que é por isso que a gente pensa as estratégias dos cursos de Especialização”. (P3, 2021).

Para além da reflexão acerca da formatação de ações de formação continuada que atenda às diversas necessidades dos docentes dos IF para o PROEJA, para Machado e Rodrigues (2013) também é possível identificar

[...] a partir das diversas produções e publicações que analisaram o Proeja até o momento, que o compartilhamento alcançou a construção de uma rede de mobilização, pesquisa e formação, envolvendo as instituições da rede federal, universidades e o movimento dos fóruns de EJA, praticamente, em todos os estados da Federação. (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 379).

As propostas de formação docente planejadas por meio do Documento-base do PROEJA EMI e desenvolvidas pela SETEC/MEC até o período aproximado de 2011, representaram uma importante estratégia que criou uma rede de pesquisa, de construção da produção do conhecimento sobre duas modalidades que até então eram desenvolvidas e pesquisadas de forma separadas que se manifestou em “uma curva ascendente ou descendente da produção de conhecimento, ela dialoga com a política, enquanto a política viva, né? E nós conseguimos isso com o PROEJA”. (P3, 2021), como pode ser observado na discussão das pesquisas sobre o PROEJA, apresentadas na Seção 2 deste estudo.

No entanto, mesmo tendo passado mais de uma década, a afirmação da SETEC/MEC, no documento orientador da construção dos projetos pedagógicos de curso da Especialização PROEJA, em 2008, continua atual e necessária, ao considerar que a proposta de formação de profissionais para atuar no PROEJA precisará

[...] preocupar-se em encontrar caminhos em meio às contradições existentes em uma organização social, cuja superestrutura legal e institucional encontra-se moldada pelos valores e interesses do modo de produção capitalista, e uma opção de formação de um ser humano emancipado, baseada e derivada de questões e movimentos gestados como forma de reação a essa organização [...] – considerando [os] campos de disputas políticas. (BRASIL, 2008, p. 3).

A terceira unidade de análise “financiamento” também se insere nas ações iniciais fomentadas pela SETEC/MEC e de forma destacada nas ações de formação, uma vez que a partir de 2006 o financiamento de cursos para os estudantes do PROEJA EMI já fazia parte da matriz orçamentária da REPCT.

Por entender a necessidade de investimento na formação continuada de profissionais para a implantação do PROEJA, nas ações de formação aqui analisadas foi investido mais de 43 milhões de reais, no período de 2006-2009, repassados às Instituições da RFEPC e às Universidades Federais, por meio de editais públicos de seleção, conforme Tabela 2.

Tabela 2. Recursos repassados à Rede Federal – Ações de capacitação PROEJA (2006-2009)

Ação/período	Quantidade de pessoas/projetos	Recurso investido
Especialização/2006 a 2009	11.433 pessoas	31.000.000,00
Formação PROEJA 2007 a 2008	6.431 pessoas	8.547.881,00
PROEJA/CAPES/SETEC nº 003/2006	9 projetos	3.600.000,00
Diálogos PROEJA/2008 a 2010	14 encontros	427.944,71
Total		43.595.825,71

Fonte: dados da pesquisa (2021) a partir de informações do portal do MEC. (BRASIL, 2006e, 2007h, 2008b, 2009a, 2011a).

A respeito do financiamento das ações de capacitação, P3 destaca que houve “todo um debate para ter um foco do orçamento que fosse para financiar as especializações que foram uma estratégia bem importante, eu acho que a liga grande – da Rede, né?! Gosto da ideia do rizoma que tem pelos IF, ele foi construído lá e as pessoas que vieram de lá”. (P3, 2021).

No ano de 2006, antes mesmo do financiamento das ações de formação continuada, a SETEC/MEC, por meio do Ofício Circular n.º 061/2005/CGSIFEP/DPAI/SETEC/MEC, de 26 de outubro de 2005, tratou do repasse de recurso às instituições da Rede Federal⁶⁶ para implantação do PROEJA financiando pequenas adaptações nas instalações físicas e capacitação imediata de profissionais para a oferta de cursos PROEJA, dada a exigência legal de oferta, repassando o total de R\$ 6.026.249,31. (BRASIL, 2005e).

No Documento-base do PROEJA EMI, no item 5.10. Financiamento, há a previsão de que o fomento à implantação de cursos PROEJA tivesse origem “no orçamento da União – recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais – em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de Educação Profissional e tecnológica”. (BRASIL, 2007d, p. 61-62).

A respeito dessa temática financiamento e da possibilidade de financiamento externo, os participantes assim se posicionaram: para P2, “na verdade, sempre se deixa uma janela aberta, e eu acho que essa é uma característica típica desse tipo de política. Ou seja, o Ministério garante uma base, que muitas vezes não vai além dela, ela acaba sendo um valor fixado, né?! Mas você deixa uma janela aberta [...]”. (P2, 2021).

Ainda para P2, “às vezes, não se faz uma relação do papel social de um Instituto, né, a compreensão, por exemplo, de políticas como o PROEJA. Dificilmente elas lograrão êxito ou avançarão se forem políticas que não sejam, assim, financiadas pelo Estado brasileiro, pelo Governo Federal, no caso. (P2, 2021).

Já para P1, “tanto quanto eu me lembro, não teve nenhum financiamento externo. Todo ele saiu do orçamento da SETEC. Eu tenho quase certeza disso. Eu imagino que eu lembraria se houvesse algum tipo de projeto que envolvesse recursos externos. Não... não”. (P1, 2021).

A resposta do P1 é ratificada pelo Participante 3, ao afirmar que “no tempo que eu tive no Ministério, nós não tivemos nenhum real de dinheiro internacional, nenhum. [...]. Então,

⁶⁶ Já para os estados foi realizado convênio com os estados para incentivar a implantação de cursos PROEJA. Após a promulgação do Decreto nº 5.478/2005, o Governo Federal lançou um convite nacional aos estados brasileiros visando o incentivo à oferta de cursos PROEJA. Os estados do Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins, firmaram convênios para início da oferta totalizando a descentralização de R\$ 2.104.002,10. (BRASIL, 2006e).

estritamente à tua resposta: não, nenhum real de recurso internacional no período em que eu estive, e havia, todo recurso era recurso do Ministério”. (P3, 2021).

Em relação a origem do financiamento, que o Documento-base do PROEJA EMI apresenta como uma das possibilidades que tenha origem no orçamento da União – recursos do MEC e/ou **parcerias interministeriais**” (BRASIL, 2007d, p. 61, grifo meu).

O P3 explica que “[...] tinha a ideia de se fazer parcerias com os outros ministérios. [...] Então, a ideia era ir discutindo os arranjos produtivos, fazendo interlocução com as ações dos ministérios” (P3, 2021).

A questão do financiamento do PROEJA, ocorreu nos diferentes momentos da sua trajetória, como prevê seu Documento-base que afirma que ele será “efetuado de forma diferenciada de acordo com as modalidades definidas neste Programa e de acordo com a natureza jurídica da instituição proponente. (BRASIL, 2007d, p. 62).

Como exemplo, temos o financiamento de cursos PROEJAFIC, por meio de Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, 8 de abril de 2009.⁶⁷ (BRASIL, 2009b). Para estimular esta oferta, a SETEC/MEC financiou, por meio deste ofício, várias ações para implantação do PROEJA FIC, não se restringindo a oferta de cursos para os jovens e adultos. Desta forma, o item 4.3 – Das etapas do projeto determinou que a adesão ao financiamento contemplasse “obrigatória e simultaneamente todas as ações”. (BRASIL, 2009b) previstas no Ofício Convite.

Com o financiamento de R\$ 16.219.231, 28 esta ação teve como objetivo apoiar, por intermédio das instituições da Rede Federal, a implantação de cursos FIC integrados com o ensino fundamental na modalidade EJA nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais, totalizando a oferta de 11.224 vagas.⁶⁸ (BRASIL, 2009b).

Percebe-se que, nesta trajetória de defesa de construção de uma política pública de integração da EJA com a Educação Profissional, a proposta do PROEJA FIC, por exigir dos proponentes estas ações mostrou amadurecimento [...] e propiciou uma maior atenção ao trabalho pedagógico, visto que contempla a formação inicial como uma de suas ações e exigências para implementação do Programa. (MARASCHIN; FERREIRA, 2017, p. 4).

Mas faz-se necessário reafirmar que o financiamento de cursos PROEJA EMI nos IF

⁶⁷ Em setembro de 2011, o Ofício-Convite nº 104 teve como objetivo à abertura de novas turmas para cursos PROEJAFIC de cursos já aprovados, por meio de aditivo ao Ofício Convite nº 40, de abril de 2009. (BRASIL, 2011e).

⁶⁸ Conforme Portaria Ministerial nº 194, de 03 de julho de 2009, dos 31 projetos aprovados 27 eram de IF, como segue: Instituto Federal do Amazonas; da Bahia; Baiano; de Brasília; do Ceará; de Goiás; do Espírito Santo; Fluminense; do Maranhão; do Mato Grosso; de Minas Gerais; do Norte de Minas Gerais; do Sudeste de Minas; do Triângulo Mineiro; do Pará; da Paraíba; do Paraná; do Piauí; do Rio de Janeiro; do Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Sul-rio-grandense; de Roraima; de Santa Catarina; de São Paulo e de Sergipe. (BRASIL, 2009c).

não depende de recurso extraordinário por meio Editais do MEC e está previsto na matriz de financiamento de cursos técnicos pela União. Isso foi possível porque

[...] teve todo um debate de orçamento porque isso era importante, porque era preciso construir a ideia: tu não mudas [...] se as pessoas não começarem a sonhar e pensar outras coisas, tu não trazes essa população para dentro dos Institutos se essas pessoas que precisam da escolarização não são nem vistas pelos Institutos, né?! (P3, 2021).

Neste sentido, a reflexão do P3 se encontra na afirmação de Machado e Rodrigues (2013), no que concerne ao financiamento,

[...] o Proeja, por ser uma ação indutiva do governo federal, vai contar desde sua implantação com recursos do orçamento da União, vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), descentralizados diretamente para as instituições da rede federal e que visavam a dar melhores condições de infraestrutura e logística para a execução dos planos de curso elaborados de forma descentralizada. (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 374-375).

Ainda nas entrevistas, as iniciativas fomentadas pela SETEC/MEC para apoiar a implantação do PROEJA foram tratadas como um possível fator influenciador no planejamento dos cursos PROEJA EMI, visando o cumprimento das suas metas. Neste contexto, outra ação identificada pelos participantes, para além das elencadas no questionário, foi bolsa de auxílio à permanência dos estudantes no Programa.

Como um dos encaminhamentos do Projeto de Inserção Contributiva, com o objetivo de contribuir para a permanência dos estudantes nos cursos PROEJA EMI das instituições da RFEPCT, a SETEC/MEC ampliou o recurso já descentralizado para atendimento ao estudante.

Por meio de descentralização de crédito suplementar “todo o estudante carente dos cursos PROEJA passou a ter direito a um recurso de R\$ 100,00 para subsidiar suas despesas no curso (transporte, alimentação, reprodução de material). No ano de 2008 foram descentralizados R\$ 4.815.700,00 para atendimento à 7.152 estudantes”. (BRASIL, 2008a).

Esta ação foi abordada por um ex-gestor da SETEC/MEC.

Tem um momento para mim que é muito importante, e agora ele aparece [...] de uma forma um pouco mais contundente, que é a questão da iniciativa da bolsa, né, que é [...] colocada num momento em que há uma percepção que era necessário criar as possibilidades de frequência, né?! Possibilidade não só de acesso, mas de manutenção, na verdade, dos estudantes do PROEJA nas nossas instituições. (P2, 2021).

A fala do P2, escancara uma realidade que se sabe existir, mas nem sempre o gestor

consegue dar um encaminhamento específico para a questão, por compreendê-la de forma ampla ou até mesmo genérica: a entrada de estudantes de classes sociais menos favorecidas nos IF trouxe a realidade do estudante trabalhador, de forma contundente para a sala de aula do PROEJA, a necessidade de alimentação no turno noturno, a necessidade de atendimento médico, a necessidade de auxílio transporte, entre outros.

Esse olhar para a especificidade do educando trabalhador, de cada instituição que desenvolve um curso PROEJA é fundamental a inclusão e não apenas uma inclusão excludente, como lembra Kuenzer (1999), uma vez que a inclusão não se materializa apenas na disponibilização de vagas, mas sim nas condições de permanência.

Na análise dos documentos oficiais, no período de 2009 a 2011,⁶⁹ verificou-se que alguns IF incorporaram esta ação para o público da modalidade EJA, como o IFRJ (PDI 2009-2013 IFRJ, 2009, p. 66; IFRJ, 2010); IFNMG (RGA 2009 IFNMG, 2010, p. 57); IFRR (RGA 2009 IFRR, 2010, p. 98); IFPI (RGA 2009 IFPI, 2010, p. 6) e IFPE (RGA 2010 IFPE, 2011, p. 42).

Em 2010, o IF Farroupilha institucionalizou a bolsa permanência específica como o PROEJA por meio da Resolução CONSUP 05/2010 e, posteriormente, pela Resolução 13/2011. (RGA 2011 IFFAR, 2012).

Em 2011, no IFS, a “Resolução nº 34/2011 tratou da aprovação de norma de concessão de auxílio para o PROEJA, condicionando a concessão mensal do auxílio à frequência mensal do estudante” (RGA 2011 IFS, 2012, p. 68), atendendo à orientação do Ofício Circular nº 21/2011/DPEPT/SETEC/MEC, de 10 de fevereiro de 2011, que tratou das diretrizes para assistência estudantil do PROEJA 2011, a ser disponibilizado diretamente na matriz orçamentária de cada instituição considerando as informações sobre matrículas disponibilizadas no SISTEC (BRASIL, 2011b) e ao Ofício Circular nº 42/2011/GAB/SETEC/MEC, de 03 de maio de 2011 (BRASIL, 2011c), que tratou da assistência estudantil na Rede Federal e recomendou, respeitado o princípio da autonomia dos IF, a

⁶⁹ Ainda em 2008, a Resolução nº 347/08, de 03 de junho de 2008 aprovou os critérios para concessão de bolsa-auxílio para alunos do curso PROEJA do CEFET SP (CEFETSP, 2008). Em 2014, o IFCE registrou no seu planejamento institucional o “Auxílio-EJA: destinado a subsidiar despesas com deslocamentos e outras despesas dos discentes dos programas inseridos na modalidade de ensino de jovens e adultos, durante os meses letivos”. (PDI 2014-2018 IFCE, 2014, p. 99).

[...] a aprovação pelos Conselhos Superiores de uma regulamentação específica para a assistência estudantil, envolvendo os setores da assistência social, coordenação pedagógica, psicologia, com critérios claros de acesso dos estudantes de origem popular, especialmente os vinculados ao PROEJA Médio e FIC, aos trabalhadores da rede CERTIFIC, aos estudantes atendidos pelos NAPNES, às mulheres vinculadas ao Programa Mulheres Mil, ao atendimento da mobilidade estudantil nacional e internacional. (BRASIL, 2011c).

Na realização das entrevistas também foi abordada a interrupção no fomento das ações de formação docente, a partir de 2012, por meio de editais específicos. Para o P1 a interrupção do financiamento inicial seguiu um fluxo já esperado, deixando a cargo de cada IF a responsabilidade pela continuidade da formação de seus quadros de docentes, justificando que

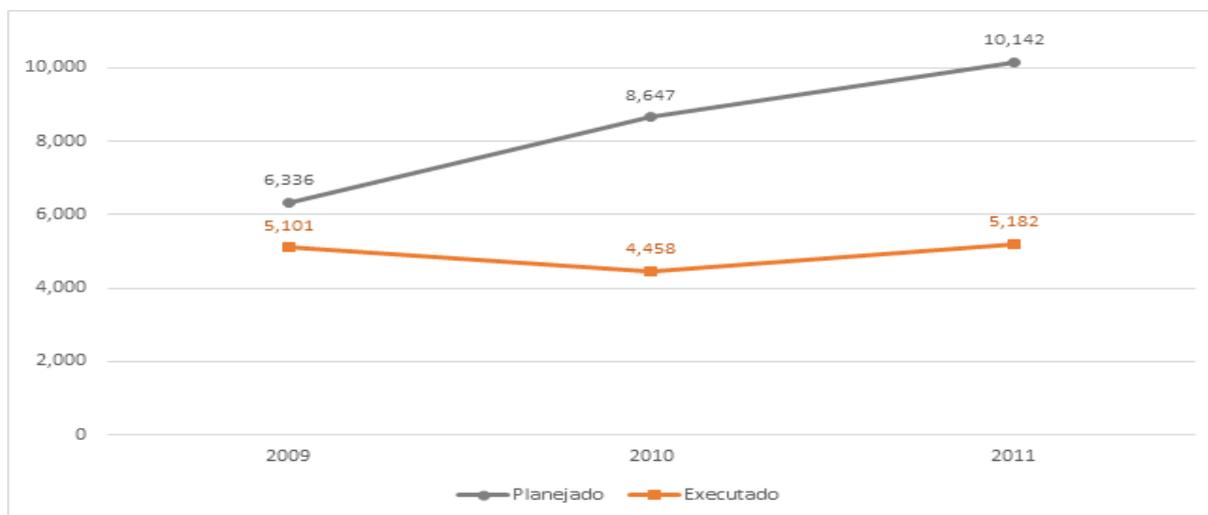
É normal que quando lança uma política, essa política necessita de um reforço inicial, de um incentivo inicial para que ela se firme e tome rumo. E na SETEC, [...] nós sempre tivemos uma preocupação muito grande com a formação, porque, na verdade, nós estávamos iniciando um ciclo totalmente novo, né?! [...]. No momento que ela toma curso, aí o seu financiamento passa [...] institucionalizado através das unidades da Rede Federal. E, [...] foi isso que aconteceu. [...] e essa política passa a fluir via unidades da Rede Federal, em alguns lugares com mais intensidade, em outros, com menos intensidade. (P1, 2021).

Na síntese da análise dessas ações do Governo Federal para apoio à implantação do PROEJA nos IF, passando pelas unidades de análise: monitoramento, formação docente e financiamento, o P1 considera que essas ações foram bem recebidas pelas instituições, pois

[...] nesse primeiro momento, como em toda política nova, surge com um [...] entusiasmo muito grande. E [...] na minha percepção, isso foi abraçado, sim, com um entusiasmo pela grande maioria, inicialmente, os CEFETS, [...] e posteriormente pelos IF. [...] A percepção que eu tive nesse momento foi uma percepção muito positiva, assim, de assumimento dessa política pela grande parte das unidades da Rede Federal. (P1, 2021).

A fim de identificar como estas ações repercutiram em termos de abertura de novas vagas em cursos PROEJA EMI nos IF foi realizada uma sistematização das vagas planejadas e executadas nos anos de 2009 a 2011, considerando para esta construção os dados obtidos pela consulta aos PDI de cada um dos 38 IF, comparando-os com os dados dos RGA e editais de seleção de estudantes para cursos PROEJA EMI, do mesmo período, como apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5. Variação entre vagas planejadas e ofertadas em PROEJA EMI nos IF, série histórica 2009-2011



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Pela análise do Gráfico 5, observa-se que o número planejado das novas vagas para alunos ingressantes em cursos PROEJA EMI, para o período em estudo, manteve-se numa curva ascendente, com aumento aproximado de 60% de 2009 para 2011, enquanto o executado decresceu e praticamente voltou às vagas de 2009. Aliás, foi apenas no ano de 2009 apresentou uma aproximação entre as novas vagas planejadas e as, de fato, ofertadas.

Nos anos de 2010 e 2011, cerca de metade das novas vagas planejadas não foram executadas. No total, foram planejadas a oferta de 25.125 novas vagas e apenas 14.741 foram ofertadas, aproximadamente 57%. Como consequência, mais de 10 mil jovens e adultos poderiam ter tido a chance de fazer um curso PROEJA EMI e não tiveram.

Ao analisar os documentos deste período, observa-se que o IFSP (PDI 2009-2014 IFSP, 2009, p. 84); IFRS (PDI 2009-2014 IFRS, 2009, p. 29); IFBA (RGA 2009 IFBA, 2010, p. 12; RGA 2010 IFBA, 2011, p. 19); IFRJ (PDI 2009-2013 IFRJ, 2009, p. 46; RGA 2011 IFRJ, 2012, p. 119); IFF (PDI 2010-2014 IFF, 2010, p. 101; RGA 2011 IFF, 2012, p. 98); IFPB (PDI 2010-2014 IFPB, 2010, p. 54-55) relataram em seus documentos institucionais aspectos positivos da oferta de vagas em cursos PROEJA, como compromisso com a inclusão de jovens e adultos trabalhadores, por meio da ampliação da oferta e institucionalização de grupos de estudo sobre a temática.

Há de se considerar que, mesmo com as ações fomentadas pela SETEC/MEC e desenvolvidas pelos IF, é possível identificar que a trajetória do PROEJA EMI enfrentou desafios e contradições no seu movimento de implementação, como será analisado de forma

aprofundada na subseção 5.2.

Porém, já neste momento em que os dados da pesquisa empírica consideram as ações fomentadas pelo MEC como importantes na implantação do PROEJA EMI e que a análise dos documentos oficiais revela uma variação significativa entre as vagas planejadas e as de fato ofertadas pelos IF, como demonstrado no Gráfico 5, foi investigada nos RGA deste período se houve justificativas para esta variação.

Desta forma, considerando que o RGA é, por excelência, o documento de prestação de contas à comunidade escolar e aos órgãos de controle das ações realizadas frente ao planejado no PDI, espera-se que as justificativas para a não oferta estejam, de forma explícita, apresentadas neste documento, em cada Instituto Federal pesquisado.

Porém, essa não é a realidade encontrada. Apenas alguns IF como: o IFBA (RGA 2009 IFBA, 2010, p. 31); o IFRR (RGA 2011 IFRR, 2012, s. p.); o IFG (RGA 2011 IFG, 2012, p. 120); o IFSULMG (RGA 2011 IFSMG, 2012, p. 50); o IFCE (RGA 2012 IFCE, 2013, p. 520) apresentaram justificativas nos seus documentos institucionais, relatando ações como momento de estudo e novas definições de atuação, realização de levantamento das demandas da região com vistas à criação de novos cursos; análise da adequação da oferta de cursos às expectativas e demandas regionais; realizar quinzenalmente uma reunião com os líderes das turmas de EJA e readequação curricular.

Portanto, 33 dos 38 IF não demonstraram o cumprimento do planejado ou a justificativa pelo não cumprimento das suas próprias metas no período de 2009 a 2011, relevando uma postura de silenciamento do PROEJA, uma vez que não apresentam as razões do não cumprimento do planejado e as dificuldades para isso diz muito sobre o (não) lugar do PROEJA em muitos IF.

Ainda sobre a implementação do Programa, mesmo considerando que todos os IF têm a mesma institucionalidade, cada um deles está inserido em condições políticas, econômicas e didático-pedagógicas particulares e desta forma, a avaliação da trajetória do PROEJA EMI persegue a busca da “unidade no diverso”, como já defendia Marx (2008).

Considerando os dados até então analisados e que o planejamento institucional é uma etapa do desenvolvimento de um IF que pode sofrer modificações, é fundamental que não se perca de vista que o interior de uma organização educativa também sofre influências e disputas na comunidade acadêmica e, em última instância, como argumenta Arretche (2001), um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões entre diferentes agentes, mas a implementação efetiva é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções.

Neste sentido, a trajetória do PROEJA

[...] explicita o grau de complexidade de implementação de uma proposta de formação integrada para jovens e adultos, sobretudo, por se tratar de processos formativos diretamente relacionados a sujeitos que estão à margem da sociedade, em uma conjuntura histórica assentada no modelo de desenvolvimento econômico dependente. (PACHECO, 2012, p. 36).

Nesta complexidade, a implantação do PROEJA – analisada na opinião de gestores da SETEC/MEC e na contribuição dos docentes, identificada nos documentos institucionais, sistematizadas nas ações desenvolvidas e manifestada no seu momento histórico, repercutiu de forma positiva nos primeiros anos de sua implementação e contribuiu para a evolução da oferta de vagas PROEJA EMI nos IF, entre 2009 e 2011, demonstrando a relevância para o Governo Federal do desenvolvimento desta política pública para jovens e adultos, apesar de todas as contradições que envolveram a formulação do PROEJA, desde 2005 – como já discutido.

No entanto, mesmo neste Momento II do desenvolvimento do PROEJA, é notório que as ações desenvolvidas pela SETEC/MEC não foram desenvolvidas de forma sistemática e orgânica, indicando falta de continuidade, marcada, em alguma medida pela descontinuidade administrativa que desconsidera as “possíveis qualidades ou méritos que tenha as ações descontinuadas.” (NOGUEIRA, 2006a, p. 2).

No caso do PROEJA, sua formulação ocorreu no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), passando pelo seu segundo mandato (2007 a 2011) e, mesmo que não tendo havido mudança na gestão presidencial, ocorreram várias trocas na gestão do MEC e da SETEC e, mesmo considerando que a alternância na gestão é algo legítimo no regime democrático – uma vez que os cargos são de livre nomeação e exoneração, a descontinuidade administrativa influenciou a continuidade das ações inicialmente previstas para o Programa, como será analisado na Seção 5.2.

Neste sentido, as disputas pelo projeto de formação profissional integrada para jovens e adultos que represente uma possibilidade de uma inserção orgânica daqueles que, historicamente, estiveram à margem do sistema público de ensino, materializada neste momento histórico no PROEJA EMI, aconteceram tanto no Governo Federal quanto no interior de cada IF, dado que a mudança de gestão – ainda que seja um caminho democrático, pode trazer descontinuidades tanto no nível federal quanto institucional.

A próxima subseção deste estudo irá discutir a retração da oferta de vagas e os condicionantes políticos e legais que podem ter implicado na retração da oferta do PROEJA EMI nos IF.

5.2 O ATROFIAMENTO NÃO ESPERADO: CONDICIONANTES POLÍTICOS E LEGAIS QUE IMPLICARAM NA RETRAÇÃO DA OFERTA DO PROEJA EMI NOS IF (2012-2018)

A obrigatoriedade da oferta de cursos PROEJA na RFEPCT fez com que a implementação dos cursos enfrentasse, de início, vários desafios como: a construção de um currículo integrado; a formação continuada dos profissionais, estratégias de permanência dos educandos nos cursos; o acolhimento do educando ao reconhecer seu direito à Educação Básica e a busca da superação das dificuldades trazidas por ele, entre outros.

Segundo Arretche (2001), isso ocorre porque os formuladores não concebem as

[...] estratégias de implementação dispendo de completa e perfeita informação acerca da realidade sobre a qual se pretende interferir. Na verdade, com quase absoluta frequência, a informação é imperfeita, incompleta e até mesmo baseada em expectativas quanto ao comportamento futuro das variáveis da realidade. Por estas razões, desenhos de programas não são peças internamente coesas e ajustadas. (ARRETCHÉ, 2001, p. 50).

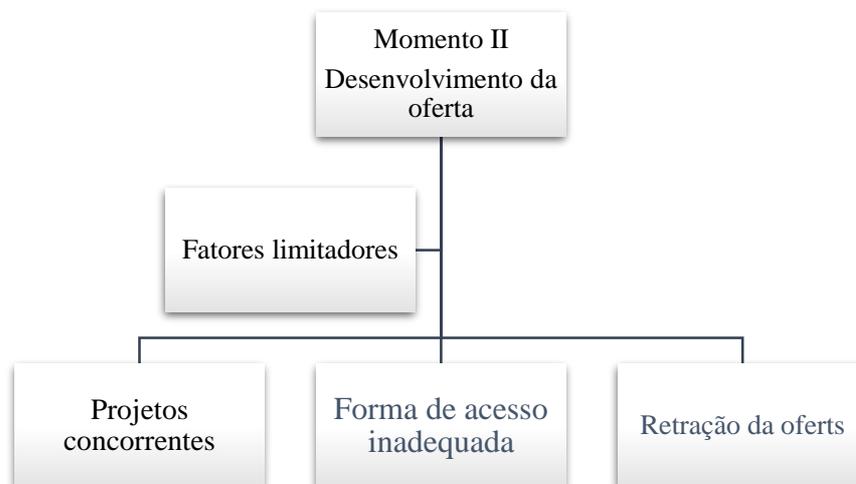
O contexto da imperfeita implementação das políticas públicas trazido pela autora, impele a este estudo a discussão dos condicionantes internos e externos aos IF que foram determinantes no desenvolvimento do PROEJA EMI nos IF, no período de 2012-2018.

Para a realização desta análise há de se considerar ainda que a prospecção de uma política pública inovadora como o PROEJA exigiu dos gestores mecanismos distintos dos usualmente utilizados na proposição de Programas na área da educação e, mesmo com as ações de apoio à implantação fomentadas pela SETEC/MEC no momento inicial, a oferta de novas vagas entre 2012 e 2018 sofreu retração.

Desta forma, “uma adequada metodologia de avaliação deve investigar, em primeiro lugar, os diversos pontos de estrangulamento, alheios à vontade dos implementadores, que implicaram que as metas e os objetivos inicialmente previstos não pudessem ser alcançados” (ARRETCHÉ, 2001, p. 52), porém, sem desconsiderar ainda as contradições e disputas que ocorrem na implementação de uma política pública.

Para avaliar a trajetória do PROEJA neste período, os dados obtidos foram sistematizados em uma categoria – fatores limitadores e quatro unidades de análise: projetos concorrentes, forma de acesso inadequada e retração da oferta, como mostra a Figura 18.

Figura 18. Categoria empírica e unidades de análise do Momento III



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A primeira unidade de análise – “projetos concorrentes”, foi tratada nas entrevistas buscando analisar os fatores limitadores e as possíveis disputas que cercearam a oferta do PROEJA EMI, no âmbito do MEC.

Neste sentido, investigou-se em que medida o desenvolvimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁷⁰ pode ter sido um fator limitador na ampliação da oferta de cursos PROEJA EMI.

Para P1, a formulação do PRONATEC, em 2011,

[...] começa a ser gestado ainda na gestão Fernando Haddad e minha [...]. A nossa intenção era ampliar exponencialmente a capacidade de intervenção do Ministério da Educação, via SETEC e IF, pra amplos setores da classe trabalhadora. Era o pé, digamos, dos IF lá dentro da periferia, dentro da classe trabalhadora. Essa é a intenção. A sua implantação, posteriormente, eu já não acompanhei, eu não tenho como avaliar [...]. O PRONATEC assumiria características diversas daquelas que se tinha pensado originalmente, como é uma outra gestão, eu não tenho como avaliar. (P1, 2021).

Já o P2, considerando a mudança do foco nas políticas da SETEC/MEC, assim se posiciona sobre a institucionalização do PRONATEC:

⁷⁰ A Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente: I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2011f).

[...] ele cria algum tipo de abalo, né, cria uma perturbação às políticas públicas genuínas, estou falando de financiadas do Estado para as instituições do Estado. Poderia ser outro, né, poderia ser [...] reforçar as instituições. [...]. Então, eu não tenho muita dúvida, não. [...] O PROEJA, ele tá menos consolidado. É um Programa, [...], mais recente, com alguma dificuldade já estrutural, [...] do ponto de vista da EJA, com algumas dificuldades históricas. Então, eu não tenho dúvida que tende a sofrer mais, entendeu? Talvez se não fosse o PRONATEC, a gente não tivesse paralisado. [...] (P2, 2021).

Quando perguntado acerca da influência da Bolsa-Formação, regulamentada pela Portaria Ministerial nº 168, de 7 de março de 2013 (BRASIL, 2013b), como uma das ações do PRONATEC, na continuidade do PROEJA EMI, o P2 assim se posicionou:

Eu vejo que a questão da Bolsa-Formação [...] ela tomou o lugar das demais políticas, ele encobriu as demais políticas, né?! Então, eu não tenho dúvida em afirmar, que possibilitou a criação, num dado momento, quase de duas escolas, cursos do PRONATEC e cursos fora do PRONATEC. Então, ninguém queria trabalhar muito essa coisa de Educação de Jovens e Adultos [...] com o financiamento lá, a Bolsa Formação, né?! [...]. Então, eu acho que isso criou uma cisão dentro da escola. (P2, 2021).

A questão da formação simples a que se refere P2 pode ser compreendida como a formação com carga-horária reduzida como explicita o “Art. 1º Parágrafo único. São objetivos do Pronatec: IV – ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional [...]”. (BRASIL, 2011f).

Art. 5º [...] são consideradas modalidades de Educação Profissional e tecnológica os cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; [...] § 1º Os cursos referidos no inciso I serão relacionados pelo Ministério da Educação, devendo contar com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas. (BRASIL, 2011f).

Caracterizado os objetivos e os cursos, em relação às matrículas para o alcance das metas, em 2014, elas somaram

[...] 7,4 milhões de matrículas realizadas desde o seu lançamento, em 2011. A meta atual é de 8 milhões de vagas, que serão, conforme promessa da presidente, alcançadas até o fim do ano. [...] A presidente Dilma Rousseff anunciou [...] a segunda etapa do Pronatec [...] com uma meta de 12 milhões de matrículas a partir de 2015. (ANDIFES, 2014, s. p.).

Assim, a questão da formação simples a que se refere P2 deu o tom da oferta de cursos do PRONATEC, revelando a contradição de um Programa de quem no próprio nome a formação técnica – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Trabalho, mas que em 2016, anunciou como uma meta de expansão a oferta de mais 2 milhões de vagas, sendo

372 mil em cursos técnicos e 1,627 milhão em FIC. Assim, a formação profissional técnica, por meio do Programa ficaria restrita à apenas 18,6% da meta.

Na ocasião deste anúncio, o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, destacou a importância do PRONATEC, mesmo em “um quadro de crise, temos de eleger o que é prioridade. **O Pronatec é prioridade**, por isso estamos ampliando significativamente o número de vagas, inovando de várias formas, para fazer com mais competência um programa que é estratégico para enfrentar a crise”. (BRASIL, 2016a, s. p., grifo meu).

O estímulo aos cursos FIC, dado o contexto político da oferta de milhões de matrículas em um curto espaço de tempo para atender à meta presidencial, retrocedeu a oferta de educação profissional para o contexto da década de 1990, com a ideologia da prevalência de formação para atender às necessidades do mercado, como já discutido na Seção 3 deste estudo.

A priorização política de mudar os rumos da formação profissional no Brasil, por meio do foco no PRONATEC e a descontinuidade do trabalho que vinha sendo feito com as políticas de integração como o PROEJA, por exemplo, significa um retrocesso ao contexto político e educacional do Decreto nº 2.208/1997, como expressão do impacto da Reforma do Estado na educação profissional e, de acordo com Machado e Rodrigues (2013, p. 382), “cada vez mais próximos a reproduzir os equívocos históricos já identificados na trajetória da EJA e da Educação Profissional.”

No contexto do financiamento de cursos por meio do PRONATEC, segundo o § 1º da Portaria Ministerial nº 168, de 07 de março de 2013, a Bolsa-Formação Estudante⁷¹ será desenvolvida por meio de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio: [...] II – na forma concomitante ou integrada, na modalidade educação de jovens e adultos [...].” (BRASIL, 2013b).

Também pode-se considerar que o esforço institucional para a oferta do Bolsa-formação na RFEPCT – formada na sua maioria pelos 38 IF, com 716.118 matrículas, no período de 2011 a 2019, muitas poderiam ter sido ofertadas pelo PROEJA e não pelo PRONATEC. (CGU, 2019).

Para Maraschin e Ferreira (2017), considerando o volume de recursos investidos para financiamento do PRONATEC, as instituições e dentre elas, os IF, correram

⁷¹ O Art. 5º da Portaria Ministerial nº 168, de 07 de março de 2013, determinou a oferta por meio de duas modalidades, sendo a Bolsa-Formação Estudante para oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio e Bolsa-Formação Trabalhador para oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. (BRASIL, 2013b).

[...] para ofertar os cursos e mais uma vez os movimentos sociais, os fóruns de EJA precisaram disputar o espaço da EJA, pois o PRONATEC não prevê a interlocução com a EJA. Foi então que após muitos questionamentos e reivindicações dos movimentos, de pesquisadores e teóricos o governo, em resposta, lança a Portaria nº 168, de 07 de março de 2013. (MARASCHIN; FERREIRA, 2017, p. 7).

A respeito das ações que vinham sendo desenvolvidas e foram influenciadas negativamente a partir da institucionalização do PRONATEC,

[...] eu diria assim do PROEJA: fizemos o caminho, e eles fizeram o atalho. Porque, esse é o atalho né da subqualificação profissional. Então, eu fico muito triste, porque é o mesmo governo. Quer dizer, quem é que tem que convencer? [...]. Todos os dias que eu estive na SETEC [...] essa era uma agenda prioritária porque tu aproximar esse público dessas instituições de excelência no país é mudar inclusive o olhar. E quando os filhos das classes populares começam a ter sucesso nesse lugar, tu começa a ver que toda a ausência de perspectiva é ausência de oportunidade. (P3, 2021).

Machado e Rodrigues (2013), analisam a decisão política do Governo Federal de apostar alto no PRONATEC, indicando duas mudanças muito significativas no caminho que vinha sendo trilhado desde a criação do PROEJA: uma de natureza pedagógica e outra de natureza política, como segue:

De **natureza pedagógica**, destaca-se o fato da indução dos cursos propostos, praticamente, abandonarem a oferta de cursos integrados, tendo em vista que a proposta para o ensino técnico é majoritariamente concomitância e a oferta de FIC não vincula a necessidade de escolarização. De **natureza política**, há uma clara indução da parceria público-privado com um grande volume de recursos do Pronatec sendo executado pela rede do Sistema S, por duas vias: a primeira, na parceria com as redes estaduais de ensino na oferta do técnico concomitante; a segunda, pela oferta dos cursos FIC. (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 382, grifos meus).

O esforço da construção de políticas que buscam a integração entre a formação profissional de adolescentes e trabalhadores e a Educação Básica, foi abalado pela meta ambiciosa de milhões de matrículas pelo PRONATEC, que não encontrando caminhos para materialização nos sistemas públicos de ensino – dada a sua limitação estrutural e de pessoal, abriu caminho para parcerias com instituições do Sistema S, implicando em mudança política significa nos rumos da educação profissional, como indica as autoras.

Ainda a respeito do caminho que vinha sendo desenhado na oferta de educação profissional, o P3 denuncia a gravidade da desconstrução do caminho percorrido nos primeiros anos da implementação do PROEJA, notadamente antes da institucionalização do

PRONATEC, em 2011.

Então, eu acho muito grave porque nós fizemos um caminho, e esse caminho foi sendo preenchido com atalhos, muitos atalhos [...]. Então, eu penso que se fizeram atalhos. O PRONATEC foi atalho. [...] O PRONATEC, eu acho que já tem o Sistema S que tem a potência para fazer isso. Nós não tínhamos que ter gastou o recurso, outro recurso federal, a inteligência da Rede para isso, né?! Claro que tem casos de sucesso [...]. Mas o que nós queremos para a população? E o PROEJA, ele acabava produzindo uma outra percepção de escola e de direito para a educação de toda uma camada de homens e mulheres adultos, jovens e adultos, com seus filhos, quer dizer, reverberando na vida cotidiana. (P3, 2021).

A este respeito nota-se um caráter contraditório na trajetória do PROEJA EMI, pois mesmo que o PRONATEC tenha representado, a desarticulação das ações construídas e a mudança de foco no esforço institucional da equipe de gestores e servidores da SETEC/MEC, a sua inserção no conjunto de ações do PRONATEC, mesmo considerando “a priorização de ações para o PRONATEC, que ‘roubou’ o tempo, as ações, as equipes e os recursos que poderiam ser destinados a esse monitoramento” (P4, 2021), significou, naquele momento histórico, a preservação da base legal de um Programa que buscou inserir-se de forma orgânica nos sistemas de ensino.

A SETEC/MEC, por meio da Diretoria de Políticas de EPT, formulou a ação PRONATEC EJA e a fim de compreender esta ação no contexto dos princípios do PROEJA EMI e no contexto do PRONATEC, foi perguntado ao P4, qual o objetivo desta formulação e se ela chegou a ser implementada.

Sobre o PRONATEC EJA é muito importante destacar o contexto de sua criação, as expectativas da SETEC e o que foi encaminhado às instituições. Após a avaliação do PROEJA e do CERTIFIC realizadas pela Diretoria de Políticas da SETEC, em 2012, ficou latente a necessidade de buscar uma forma de ampliar a oferta por meio da forma de financiamento existente à época – o PRONATEC – sob pena que abandonar qualquer ação em relação a essa oferta. (P4, 2021).

O processo de construção dessa proposta foi abordado por P4

[...] foi solicitado pela SETEC uma proposta de inserção do PROEJA no PRONATEC, com no máximo 4 horas de aulas por dia: PROEJA Técnico, com 18 meses ininterruptos e PROEJA FIC [...] com 12 meses ininterruptos. [...]. Foram diversas idas e vindas entre a Diretoria e o gabinete da SETEC para que a proposta final conseguisse preservar tudo aquilo que nós da equipe da DP acreditávamos em relação ao PROEJA. Após chegar a um denominador comum, essa proposta foi submetida – não sem críticas [...] ao FDE da Rede

Federal, aos reitores e, numa ação ampliada, às diversas instituições ofertantes vinculadas ao PRONATEC. (P4, 2021).

As falas do P4 no sentido de preservar a base legal do PROEJA e buscar uma alternativa para atender ao contexto político de incorporar as ações da SETEC/MEC ao PRONATEC, remete à ideia de sustentabilidade para buscar a continuidade da política pública discutida por Nogueira (2006), que defende que “ a própria chance de continuidade [...] pode privilegiar a adoção de certas estratégias na etapa da implementação que crie meios institucionais e pressões ambientais que dificultem a interrupção não justificada.” (NOGUEIRA, 2006b, p. 49).

Esta proposta foi sistematizada no “Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos”⁷², em referência ao Art. 27 da Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013.

A oferta de cursos técnicos nas formas concomitante ou integrada, na modalidade EJA, rege-se, complementarmente ao disposto no art. 18⁷³ desta Portaria⁷⁴, pelo Decreto no 5.840, de 2006, e por orientações do Documento Referência Pronatec Educação de Jovens e Adultos [...]. Art. 29. A carga horária total mínima dos cursos será a definida no art. 4º do Decreto nº 5.840,

⁷² O presente documento tem como propósito estabelecer referências para a execução do PRONATEC EJA, uma modalidade de demanda da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) para atendimento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A discussão deste documento foi coordenada pela equipe técnica do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – e contou com a participação de especialistas de instituições ofertantes da Bolsa-Formação e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Esses especialistas, reunidos em oficinas, interpretaram a base legal da educação de jovens e adultos e do PRONATEC, discutiram concepções, princípios, diretrizes e perspectivas do PROEJA, e sistematizaram informações com vistas à implementação do PRONATEC EJA, no âmbito da Bolsa-Formação. A proposta de texto resultante do trabalho do grupo foi discutida no Seminário “PROEJA no PRONATEC”, realizado em Brasília, de 14 a 16 de maio de 2013, com a participação de representantes das secretarias estaduais de educação, secretarias estaduais de ciência e tecnologia, conselhos e instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), Serviços Nacionais Sociais (SNS), fóruns estaduais de EJA e Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2013d, p. 2).

⁷³ Art. 18. Os cursos técnicos ofertados por intermédio da Bolsa-Formação Estudante, nas diversas formas e modalidades, submetem-se à Lei no 9.394, de 1996, Seções IV-A e V do Capítulo II e Capítulo III, ao Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, às diretrizes curriculares estaduais, quando couber, bem como às demais condições estabelecidas em legislação aplicável, devendo constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos organizado pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2013b).

⁷⁴ No ano de 2015, a Portaria Ministerial nº 168, de 07 de março de 2013, foi substituída pela Portaria Ministerial nº 817, de 13 de agosto de 2015, que dispôs sobre a oferta de cursos na modalidade EJA, no âmbito da Bolsa-Formação PRONATEC na Seção IV, no Art. 42. “Os cursos na modalidade EJA ofertados por meio da Bolsa-Formação submetem-se à Lei nº 9.394, de 1996, ao Decreto nº 5.840, de 2006, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a orientações complementares a serem expedidas pela SETEC-MEC”. (BRASIL, 2015). Na substituição das foi retirada a menção às orientações do Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos, bem como o detalhamento dos cursos, como definido no Art. 29 da Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013, mantendo-se as determinações do Decreto nº 5.840, de 2006.

de 2006. § 1º A duração dos cursos técnicos, preservado o disposto no § 2º, será de, no mínimo, 400 horas por semestre. § 2º Será admitido o desenvolvimento de até 20% da carga horária total do curso por meio de atividades não presenciais, inclusive com apoio de tecnologias educacionais. (BRASIL, 2013d).

Em face das considerações feitas, cabe destacar que o Plano de Ação para a implantação do PRONATEC EJA, tinha início com a articulação, seguido de mobilização, divulgação, pactuação, formação de profissionais, monitoramento e avaliação, além da formação para o jovem e o adulto e contou com financiamento extraordinário da Bolsa-Formação PRONATEC e previu a

[...] formação de gestores e professores por meio do desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento e de especialização (pós-graduação *lato sensu*) pelas instituições da Rede Federal de EPC no PDE Interativo/MEC, além de ações financiadas pela própria Bolsa-Formação; elaboração e reprodução de material didático pelas instituições ofertantes e distribuição de material pelo FNDE; ações intersetoriais congregando instituições ofertantes, demandantes e o próprio MEC; estratégias de articulação e controle social por meio das Agendas Territoriais e Fóruns de EJA. (BRASIL, 2013d, p. 8).

Ainda de acordo com o Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos, um “desafio que tem se apresentado é a articulação estratégica entre as políticas e os programas implementados pelo Ministério da Educação”. (BRASIL, 2013d, p. 4). Assim, a articulação entre Educação Profissional e elevação de escolaridade representa, no âmbito do Pronatec, um desafio de várias ordens: estratégica, política e pedagógica. (BRASIL, 2013d).

Em relação à implementação da proposta do PRONATEC EJA “em 2013 – período que pude acompanhar –, apesar do total empenho da equipe técnica na execução dos objetivos estabelecidos, infelizmente, a maioria das ações PROEJA, planejadas, discutidas, elaboradas e consolidadas, não tiveram sua execução final”. (P4, 2021).

Ainda em relação ao possível impacto desta ação, os dados extraídos da pactuação PRONATEC pelos IF para 2013, destacam a previsão de oferta de 5.570 vagas de cursos PROEJA FIC nos estados do AP, CE, ES, MA, MG, PI, RN, RS e SE e de outras 1.885 vagas de cursos PROEJA Técnico para os estados de MG, PB, RN e RS (BRASIL, 2013), mas como a pactuação entre o MEC e as instituições ofertantes é uma projeção, no planejamento não foi identificado dados específicos desta oferta. (BRASIL, 2013e).

A proposta sistematizada tentou, portanto, conformar os anseios da SETEC de “dar volume” à oferta do PROEJA, as diretrizes de oferta pelo PRONATEC do gabinete do MEC, e a pluralidade, as condições e os condicionantes das instituições ofertantes, e, ainda assim, garantir as necessidades do público de jovens e adultos – o que realmente importava, na nossa visão. Em resumo, a

proposta construída e apresentada foi o possível para, de algum modo, garantir a oferta do Proeja na Rede Federal – já totalmente “corrompida” para a oferta de cursos FIC financiadas pelo PRONATEC Bolsa-Formação. (P4, 2021).

Neste sentido, a Proposta do PRONATEC EJA, mesmo com críticas justificáveis, considerando os fundamentos, princípios e concepções nos quais o PROEJA foi formulado – representou uma tentativa de não ter o Decreto do PROEJA revogado porque uma proposta de EJA integrada a EP, de forma orgânica nos sistemas de ensino, mesmo não tendo atendido, até o ano de 2012, a milhões de jovens e adultos – na perspectiva do direito educacional, não tendo a escala necessária, não poderia enfrentar de forma igualitária a meta presidencial de milhões de matrículas em 4 anos.

Em 9 de março de 2016, em um evento para anunciar a expansão do PRONATEC, o Ministro da Educação à época, Aloizio Mercadante, destacou que o PRONATEC EJA como uma nova medida para fortalecer o Programa para jovens e adultos que “ agora terão a oportunidade de participar do programa tendo seus conhecimentos, oriundos do trabalho e de experiências anteriores, reconhecidos, valorizados e aproveitados ao longo dos cursos. O PRONATEC EJA se relaciona diretamente à meta 10 do [...] PN”. (BRASIL, 2016a, s. p.).

Esta fala, no ano de 2016, uma década após a publicação do Decreto nº 5.840/2006, relembra que a Meta 10 do PNE, citada pelo Ministro da Educação foi formulada e defendida na tramitação do Plano, tendo por base o desenvolvimento de Programas como o PROEJA, e textualmente defendeu a oferta de matrículas de EJA na forma integrada à EP: Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma **integrada** à educação profissional. (BRASIL, 2014c, grifo meu).

Aqui o que se coloca é a defesa de projetos em disputas, uma vez que educação profissional integrada não carrega a mesma concepção da articulação indicada em vários trechos do Documento-base do PRONATEC EJA (BRASIL, 2013d, p. 4; BRASIL, 2013d, p. 8; BRASIL, 2013d, p. 10-11; BRASIL, 2013d, p. 14-15).

Neste sentido, o que se defende, por meio da oferta do PROEJA EMI – considerando as concepções afirmadas no seu Documento-base, é uma formação que contribua para a “integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos [...] visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora”. (BRASIL, 2007d, p. 35).

Pela fala dos ex-gestores da SETEC/MEC, não há como desconsiderar a contradição

presente entre as ações do próprio MEC. Contradições estas materializadas nas defesas e argumentos dos próprios gestores, na definição de prioridades.

Porém, mesmo que seja importante o fomento, o acompanhamento e a manifestação de prioridade por parte da SETEC/MEC, há de se considerar ainda que antes da institucionalização do PRONATEC, o financiamento de cursos PROEJA EMI já fazia parte da matriz orçamentária dos IF, tendo sido fomentado com recurso extraordinário apenas no ano de 2006, considerando a exigência legal da implantação do Decreto nº 5.478 e devido a data da sua promulgação, em de 24 de junho de 2005, não havia prazo para planejamento da oferta no ano seguinte.

Embora tenha havido de um lado a falta de prioridade, no âmbito da gestão nacional do PROEJA, por outro não houve impeditivo legal nem financeiro, no âmbito dos IF, de continuidade ou ampliação da oferta de cursos deste Programa, demonstrando que há também contradições e disputas internas nestas instituições.

Neste sentido, buscando identificar e problematizar do ponto de vista externo e interno aos IF, sobre aspectos, ações, disputas que podem ter influenciado a retração da oferta de cursos PROEJA EMI, outro aspecto que merece destaque é que há várias possibilidades de oferta de cursos PROEJA, como já discutido neste estudo, dentre as quais o PROEJA FIC.

Neste sentido, diante da exigência de oferta de um percentual legal de vagas dos IF seja em cursos PROEJA,⁷⁵ observa-se, pela análise dos documentos institucionais, que a busca pelo cumprimento deste percentual vem ocorrendo por meio da combinação de cursos PROEJA, no nível técnico, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental, com idade igual ou superior a 18 anos, nas formas: PROEJA Técnico concomitante ao Ensino Médio; PROEJA Técnico integrado ao Ensino Médio (PROEJA EMI).

E ainda no nível de FIC, por meio da oferta de cursos FIC integrados aos anos finais do ensino fundamental destina-se a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, que já concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e que não tenham concluído os anos finais do Ensino Fundamental (PROEJA FIC EF) ou ainda FIC integrados ao Ensino Médio: oferecido a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que já concluíram o Ensino Fundamental e que não tenham concluído o Ensino Médio (PROEJA FIC EM).

⁷⁵ O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, afirma no Art. 1º § 1º que “o PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio”. (BRASIL, 2006a). Ainda o § 2º do Art. 1º apresenta as possibilidades de articulação da oferta “I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores [...] II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante”. (BRASIL, 2006b).

A respeito das formas de ofertas PROEJA cabe considerar que todas essas iniciativas são previstas no Decreto nº 5.840/2006 e que PROEJA FIC foi estimulado por meio de financiamento pela SETEC/MEC no ano de 2009, foi perguntado aos participantes da entrevista: a oferta de cursos PROEJA FIC pode ter influenciado o planejamento da oferta para o cumprimento do percentual legal, mas com a consequente redução da oferta dos cursos PROEJA EMI?

Para P1,

Acho que sim [...]. Houve aí uma adaptação à legislação geral da EPT, que permite diferentes tipos de oferta: integrada, concomitante. [...] pode ter contribuído. Mas, o que poderia ter sido feito [...], é ter estabelecido metas, percentuais para diferentes tipos de ofertas, né?! [...]. Uma forma de enriquecer essa legislação seria estabelecer metas mínimas da oferta, no caso, do PROEJA integrado. Acho que isso aí resolveria, mas, acho que teve alguma contribuição, sim. (P1, 2021).

A sugestão do P1, diante da imprevisibilidade da implementação de uma política no momento da sua formulação é de se garantir percentuais mínimos que garantam a oferta de cursos PROEJA EMI e, em casos específicos, que possa ser ampliada com parcerias com a rede estadual ou municipal, sem deixar de se ofertar de forma integrada, em cada *campus* dos IF.

A este respeito, o P2 amplia a discussão da oferta integrada, alertando que ela não se restringe ao PROEJA e sim a oferta de Ensino Médio Integrado como um todo.

Eu considero [...] que essa, guardadas as especificidades do PROEJA, essa é uma questão que ultrapassa a questão da integração, ela ultrapassa o limite do PROEJA. Acho até que ela resvala e entra no debate mais amplo da educação de EMI, ela dificulta não só, né, a afirmação, a consolidação, uma maior dedicação e oferta de matrículas na questão do PROEJA, como também no próprio EMI [...]. Então, eu tenho a impressão de que há um prejuízo [...], fica turvada essa coisa da percepção da importância, do sentido da questão do Ensino Médio, do integrado no PROEJA, né, o integrado como um todo. Então, as outras formas de oferta, para mim, atrapalharam sim, né?! (P2, 2021).

O P4 faz a crítica ao financiamento do PROEJA FIC, em 2009, com recursos extraordinários pela SETEC/MEC

[...] do meu ponto de vista [...] contribuiu negativamente para a institucionalização, oferta com recursos materiais e de pessoal da própria instituição. Veja que essa prática – também absorvida pelo PRONATEC [...], de algum modo “corrompeu” as instituições para sempre desenvolverem essas ações com recursos extras, principalmente para pessoal (docentes e técnicos-administrativos), promovendo a tão propalada “precarização” do trabalho desses profissionais. (P4, 2021).

Porém, o P3 ressalta como uma função importante dos IF a articulação com os demais sistemas educacionais, mas adverte que programas como o PROEJA FIC, ao fazer as parcerias com os sistemas municipais pode incorrer no risco de “infelizmente, uma coisa [...] substituir a outra. Então, é aquela coisa assim... é a caridade, né, tu fazes para fora; tu não trazes esse público para dentro [...]. Porque, na verdade, a rigor, tu estás falando de uma população que não tem nada, nada”. (P3, 2021).

Diante das possibilidades desses vários arranjos institucionais para a oferta de cursos PROEJA e considerando que cada um deles pode contribuir de alguma forma na composição do percentual legal de oferta, observa-se que o financiamento do PROEJA FIC, em um dado contexto histórico, teve consequências positivas.

Porém, para algumas instituições passou a ser considerado não como uma das possibilidades de atendimento ao público da EJA, como uma possível porta de entrada nos IF, mas como a única possibilidade de oferta de vagas para jovens e adultos, tornando-se um também um projeto concorrente à oferta de cursos PROEJA EMI.

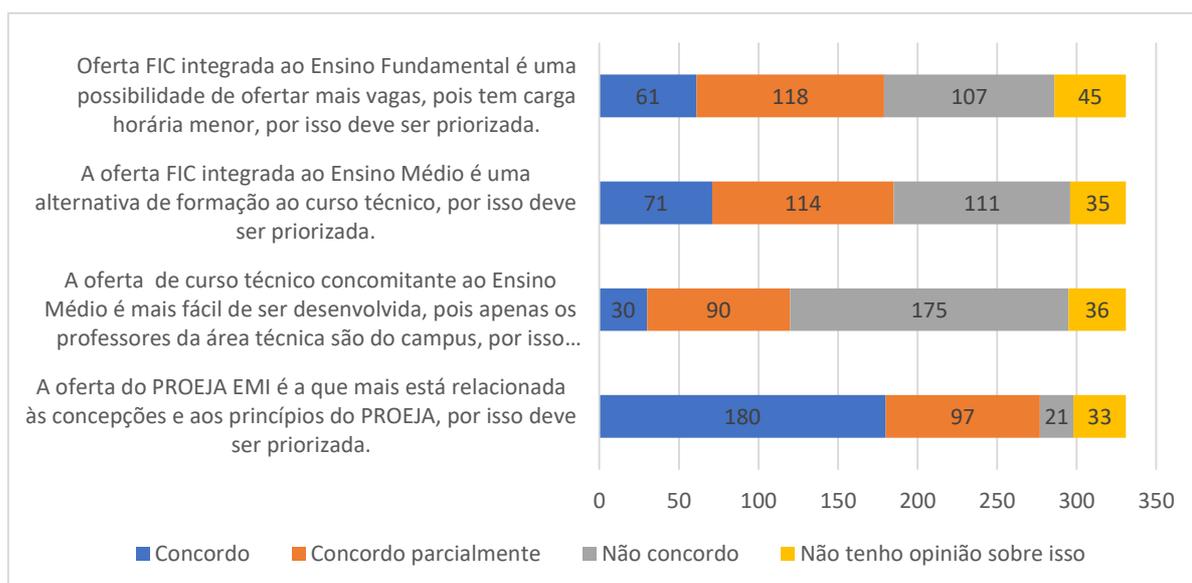
Cabe ressaltar que neste estudo, a análise incidiu apenas sobre a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (PROEJA EMI), por considerar que devido as suas características de oferta com todos os docentes trabalhando na mesma instituição, com melhores condições de trabalho e possibilidades de discutir coletivamente a questão da integração houvesse uma possibilidade maior de se construir e materializar a oferta de EP, de fato, integrada à Educação Básica para jovens e adultos.

Dada as características do PROEJA EMI, foi perguntado aos participantes que outros aspectos influenciaram negativamente sua oferta. O P4 afirmou que

[... os índices de evasão do Proeja Técnico, juntamente com uma suposta maior dificuldade cognitiva dos estudantes – alegada por alguns docentes e gestores desses cursos – contribuiu decisivamente para a migração da oferta para os cursos de PROEJA FIC que, aparentemente, são mais fáceis e, conseqüentemente, mais adequados para o público da EJA. Em consequência, [...] com a experiência acumulada no PROEJA Técnico, a institucionalização da oferta foi priorizada na forma do PROEJA FIC. (P4, 2021).

Neste sentido, considerando que a partir da análise dos documentos institucionais tem-se percebido que há cada vez mais uma diversificação das parceiras para o atendimento da meta, foi perguntado aos participantes docentes, por meio do questionário, sobre seu grau de concordância (concordo; concordo parcialmente; não concordo; não tenho opinião a respeito disso), a respeito das possibilidades de oferta de cursos PROEJA, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6. Concordância quanto às possibilidades de oferta do PROEJA



Fonte: dados da pesquisa (2021).

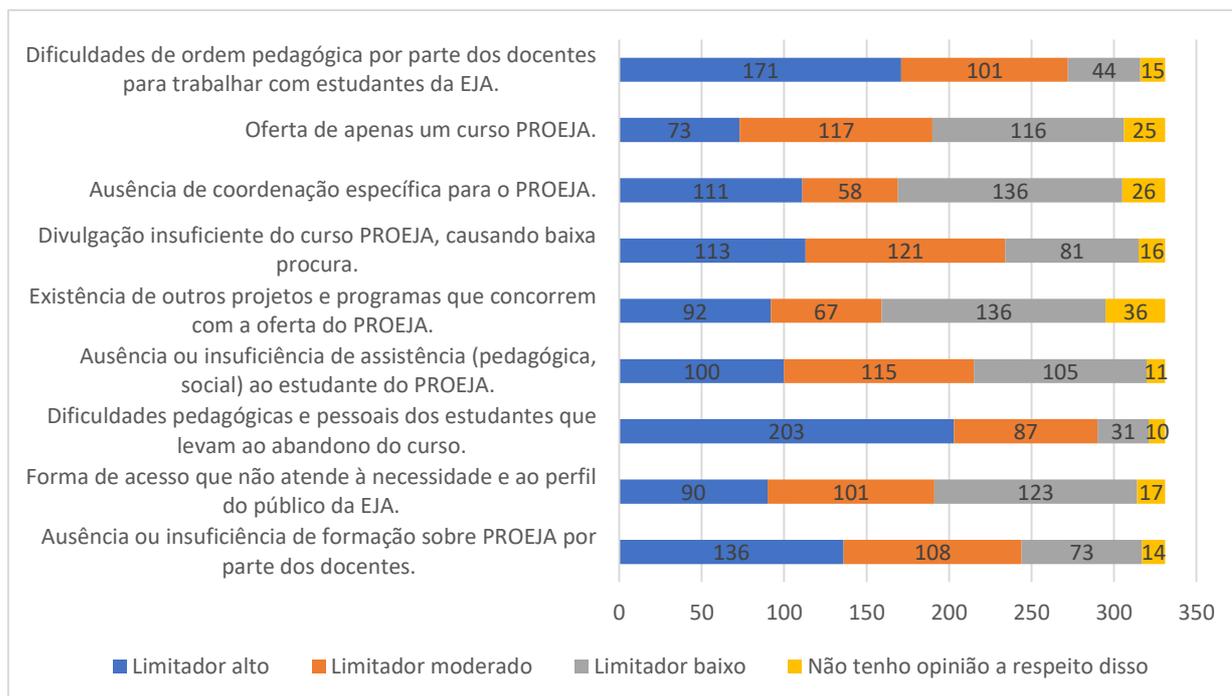
A análise do Gráfico 6 permite observar que a oferta de cursos PROEJA EMI é mais defendida pelos participantes do que a oferta na forma concomitante. Dentre elas, a oferta do PROEJA EMI é a que mais está relacionada às concepções e aos princípios do PROEJA e, por isso deve ser priorizada, na opinião de 180 dos 331 – dos 54,5% participantes.

Ainda na entrevista com os ex-gestores da SETEC/MEC, o P4 elencou determinantes na retração da oferta e limitadores da consolidação do PROEJA EMI

[...] os altos índices de evasão das ofertas de PROEJA Técnico – sempre tomados de forma isolada, sem que se trabalhassem as causas reais, que estavam associadas. Dentre essas causas reais, incluo: a rejeição por parte dos docentes e dos gestores das instituições; a inadequação do turno de oferta, da duração e de contextualização dos cursos; a ausência de utilização de recursos metodológicos e didáticos diferenciados e próprios para o público de jovens e adultos e da implementação de uma política de assistência estudantil referenciada para esse público trabalhador [...]. (P4, 2021).

Como forma de identificar com os docentes dos IF outros limitadores do PROEJA, que estivessem presentes no contexto do desenvolvimento dos cursos foi proposto aos participantes da pesquisa que analisassem e valorassem os possíveis aspectos que limitam a consolidação do PROEJA EMI, a partir da realidade do seu *campus*, considerando fator limitador: alto, moderado, baixo ou não tenho opinião sobre isso, a partir das alternativas apresentadas no Gráfico 7.

Gráfico 7. Fatores limitadores para a consolidação do PROEJA



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Na análise do Gráfico 7, pode ser observado que a alternativa “dificuldades pedagógicas e pessoais dos estudantes que podem levar ao abandono do curso” foi a que mais teve respostas identificadas como fator limitador alto para a consolidação do PROEJA EMI nos IF, obtendo 203 de 331 respostas – 61,5 %.

A fim de buscar superar as dificuldades pedagógicas e pessoais dos estudantes que podem levar ao abandono do curso, vários IF – o IFPB (RGA 2017 do IFPB, 2018, p. 285); o IFAM (RG 2018 IFAM, 2019, p. 38-39) e o IFRR (RG 2017 IFRR, 2018, p. 119-120), fizeram ou planejaram ações considerando o contexto social do estudante que pode levar a evasão, como o acompanhamento pedagógico *in loco* nas turmas.

A “dificuldade de ordem pedagógica por parte dos docentes para trabalhar com estudantes da EJA” foi caracterizada como um fator limitador alto para da consolidação do PROEJA EMI e obteve 171 das 331 respostas possíveis – 54,5%.

No entanto, ao procurar identificar este fator na análise dos PDI e RGA nenhuma ação foi identificada em nenhum dos 38 IF, no período de 2012 a 2018. Desta forma, mesmo que este aspecto seja uma realidade presente no cotidiano dos participantes do estudo, ele não foi considerado nos documentos institucionais.

A alternativa “ausência ou insuficiência de formação sobre PROEJA por parte dos docentes foi considerada um fator limitador alto por 136 dos 331 participantes – 41% e será analisado, com a contribuição dos documentos institucionais como fator potencializador alto,

alternativa “professores capacitados especificamente para o público da EJA”, na subseção 5.3.

Contraditoriamente, o fator “divulgação insuficiente do curso PROEJA” foi considerado fator limitador moderado, mas na alternativa “Divulgação do curso e da modalidade junto à comunidade e as escolas de EJA” foi considerado um fator potencializar alto e será abordado também na subseção 5.3.

Ainda os fatores “ausência de coordenação pedagógica específica para o PROEJA” e “oferta de apenas um curso PROEJA”, embora não tenham sido classificados como limitadores altos, foram indicados como possíveis potencializadores altos e serão analisados também na subseção 5.3.

O fator “existência de outros projetos e programas que concorrem com a oferta do PROEJA” obteve 92 respostas considerando-o como fator limitador alto e 67 como fator moderado e embora aproximadamente 41 % dos participantes tenham considerado este como limitador baixo ele foi analisado na unidade de análise “projetos concorrentes”, por meio da análise das entrevistas.

O fator “ausência ou insuficiência de assistência pedagógica, social ao estudante do PROEJA” mesmo sendo um fator considerado alto para 100 participantes e moderado para 115 participantes, não foi encontrada nenhuma menção específica a esse fator nos documentos analisados, além dos já abordados na Subseção 5.1 ao tratar especificamente da bolsa auxílio para permanência dos estudantes do PROEJA EMI.

A segunda unidade de análise – “forma de acesso inadequada” foi caracterizada como um fator limitador baixo para a consolidação do PROEJA EMI por 123 dos 331 participantes – 37%. Assim, mesmo não sendo considerado um fator alto pela maioria dos docentes, foi considerado alto por 90 participantes e como moderado por 101, por meio da assertiva: forma de acesso que não atende à necessidade e ao perfil do público da EJA.

Na análise documental foram encontrados registros sobre alterações no processo seletivo, como nos IF Farroupilha (PDI 2014-2018, IFFAR, 2014, p. 268-269); IFRS (RG 2014 IFRS, 2015, p. 330; RG 2015 IFRS, 2016, p. 282; IFAM (RG 2016 IFAM, 2017, p. 54) e IF Sertão Pernambucano (RG 2018 IFSERTÃOPE, 2019, p. 49) que realizaram ações como: divulgação do PROEJA nas escolas da rede municipal que oferecem EJA de Ensino Fundamental, melhorias na comunicação no processo de ingresso, diagnóstico de demanda para reavaliação das formas de acesso aos cursos, realização de processo seletivo diferenciado para e estabelecimento de critérios definidos para avaliação interna, além de definição sobre a divulgação e seleção de cursos PROEJA de acordo com diretrizes específicas.

Na análise dos Editais de Seleção, Chamadas Públicas ou documentos similares foi

observada uma variedade de formas de seleção que foram sendo aprimoradas ano longo dos anos por cada IF. Nota-se que na estruturação dos documentos foram sendo incorporados aspectos como: gratuidade ou isenção da taxa de matrícula, reserva de vagas, atendendo a lei de cotas; atendimento especial para lactantes, gestantes e deficientes.

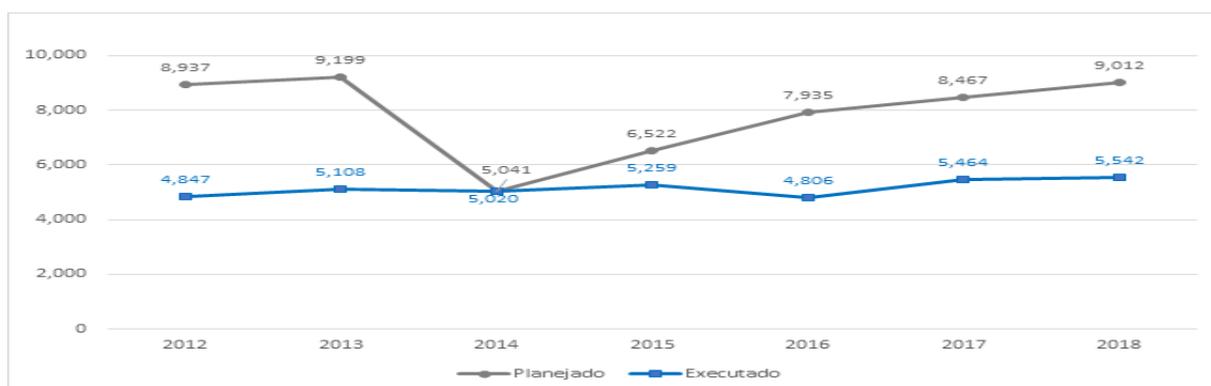
A forma de seleção também se mostrou variada, apresentado diferenças entre os próprios *campi* dos IF, caracterizando-se por provas; análise curricular; entrevista; palestra sobre o curso combinada com entrevista; palestra sobre o curso combinada com entrevista e sorteio e apenas sorteio universal.

De qualquer forma, uma iniciativa que pode contribuir para o acesso dos estudantes do PROEJA EMI é a Busca Ativa. No IFGOIANO, o Edital nº 3, de 23 de outubro de 2019, dispôs sobre as normas e instruções para seleção de projetos para o desenvolvimento de projetos de busca ativa para o desenvolvimento de ações de extensão do IF Goiano a finalidade de “[...] 2.2. Identificar demanda por elevação de escolaridade e reconhecimento de saberes profissionais junto aos trabalhadores do entorno dos Campi do IF Goiano; 2.3. Captar grupos de trabalhadores para oferta educativa de EJA (PROEJA e CERTIFIC) [...]”. (IFGOIANO, 2019).

Por fim, a terceira unidade de análise – “retração da oferta”, assim denominada considerando que tanto os dados do Censo Escolar que apresentam as matrículas do PROEJA EMI na RFEPCT quanto os dados recolhidos neste estudo que apresentam a oferta de novas vagas de alunos ingressantes demonstraram que a oferta de cursos PROEJA EMI nos IF teve uma fase de expansão até o ano de 2011, seguida de uma fase de retração entre 2012-2018.

Neste sentido, para a construção dos dados apresentados no Gráfico 8 foram consultados os PDI dos 38 IF, compreendidos entre o período de 2012 a 2018, e comparados com os dados obtidos a partir dos RGA e Editais de Seleção de estudantes do mesmo período.

Gráfico 8. Variação entre vagas planejadas e ofertadas em PROEJA EMI nos IF, série histórica 2012-2018



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Na análise do Gráfico 8, observa-se o decréscimo acentuado do planejamento de novas vagas no ano de 2014, sendo que este planejamento do período retoma seu crescimento em 2015, chegando quase ao número de vagas de 2013. Uma possível explicação para isso é que a periodização de elaboração dos PDI não ocorreu de forma igual para todos os 38 IF, sendo que a maioria – 26 dos 38 IF, elaborou o primeiro PDI para 2009-2013 e foi observado que o primeiro ano de cada novo ciclo – ou seja PDI 2014-2018, o planejamento foi sempre menor.

Observa-se ainda uma significativa variação entre o planejado e o ofertado, com exceção do ano de 2014, como já analisado e 2015 – no qual a diferença foi de aproximadamente 20%. Ainda assim quando somado o quantitativo de novas vagas planejadas (55.113) e subtraída a quantidade ofertada (36.046), observa-se que potencialmente mais 19 mil jovens e adultos poderiam ter tido acesso a um curso PROEJA EMI nos IF entre 2012-2018.

Na análise dos documentos institucionais, mesmo diante da não oferta do total das vagas planejadas, destaca-se que 18 dos 38 IF apresentaram no PDI ou RGA aspectos positivos da oferta ou planejamento do PROEJA, a saber: IFG (PDI 2012-2016 IFG, 2012 p. 13); IFB (RG 2012, IFB, 2013, p. 37; RG 2017 IFB, 2018, p. 65); IF Fluminense (RGA 2012 IFF, 2013; p. 58-59; RGA 2013 IFF, 2014, p. 42-43); IF Sudeste MG (RG 2012 IFSUDESTEMG, 2013, s. p.); IFSC (IFSC, 2013, s. p.; IFSC/*campus* Caçador, 2017, p. 16; IFSC, 2017, s. p.); IFPE (IFPE, 2013, s. p.); IF Sertão PE (RGA 2013 IFSERTÃOPE, 2014, p.153; RGA 2018 IFSERTÃOPE, 2019, p. 49-50); IFRJ (RGA 2013 IFRJ, 2014, p. 40; RGA 2017 IFRJ, 2018, p. 69; IFRJ, 2018, s. p.); IFMS (RGA 2013 IFMS, 2014, p. 12; RGA 2014 IFMS, 2015, p. 24); IF Farroupilha (PDI 2014-2018, IFFAR, 2014, p. 252); IFAP (IFAP, 2014, p. 66); IFSP (RGA 2014 IFSP, 2015, p. 580-581; IFSP, 2015, s. p.; RGA 2015 IFSP, 2016, s. p.; PDI 2019-2023, IFSP, 2019, s. p.); IFES (PDI 2014-2018 IFES, 2014, p. 77); IFPB (RGA 2015 do IFPB, 2016, p. 34); IFAC (RG IFAC 2016, p. 190); IFRR (IFRR, 2018, s. p.); IF Sul-rio-grandense (RGA 2018 IFSULRG, 2019b, p. 121) e IF Catarinense (RGA IFC 2018, 2019, p. 51-52).

Os aspectos que mais estão presentes nos documentos analisados foram: eventos e fórum de discussão sobre temáticas do PROEJA, institucionalização de Grupos de Trabalho para pensar estratégias para ampliar e consolidar o Programa; criação de Fórum Permanente do PROEJA e Fórum de EJA; regulamentação da oferta de cursos PROEJA e PROEJA EMI; elaboração de Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático-pedagógica

para a Educação Profissional técnica de nível médio e Diretrizes para os cursos PROEJA; aprovação de Documento Orientador da EJA e discussão para ampliação da oferta e sua avaliação.

Considerando o panorama da oferta de novas vagas em cursos PROEJA EMI nos IF foi perguntado na entrevista os motivos do crescimento da oferta de novas vagas (2009-2011) seguida da retração da oferta (2012-2018).

A esse respeito, P1 destacou a mudança na gestão do MEC,

Houve uma mudança no Ministério da Educação como um todo. Sai Fernando Haddad, assume Aloízio Mercadante. Embora ambos do mesmo partido, não há dúvida que algumas características das políticas desenvolvidas pelo MEC, algumas ênfases, digamos assim, foram alteradas, a partir da nova gestão no MEC. Mas, eu não tenho condições de avaliar, porque, exatamente, eu já não estava mais na SETEC [...]. (P1, 2021).

O núcleo gestor de um órgão tão complexo como o Ministério da Educação,⁷⁶ é composto por pessoas com diferentes vínculos institucionais, com diferentes valores pessoais e histórias profissionais e isso pode significar diferentes posturas na hora de se tomar uma decisão quanto ao foco de determinada ação daquela gestão, ainda que seus cargos, de livre nomeação, representem a vontade de um gestor, eleito democraticamente e que determine, a nível da gestão presidencial do país, determinado encaminhamento para uma política pública.

A retração da oferta do PROEJA EMI é também uma consequência das mudanças no foco das ações prioritárias do Ministério da Educação, tendo “a descontinuidade como marca. E o que existe isso para mim é residual, né, com gente que luta, né, [...], mas, é residual, e isso nasceu dentro da SETEC, ainda nos governos democráticos. O que é muito triste dizer. [...] O PROEJA vem sendo desidratado muito antes” (P3, 2021) porque

Se tu não manténs vivo o debate... se [...] o Governo Federal, através do MEC, através da SETEC, não mantém o debate vivo... [...] o debate do... sobre o PROEJA e esse público que passa a entrar nos Institutos era um debate que tinha que ter sido alimentado porque não era o público desejado [...]. Então, a descontinuidade tem a ver com não manter esse debate vivo, e isso é decisão política. O descuido, por interesse.... Até porque é um público que dá menos Ibope, né?![...]. Para isso dar visibilidade, precisa de uma década de investimento. (P3, 2021).

A fala do P3, demonstra que para incluir jovens e adultos de forma orgânica na RFEPCT

⁷⁶ De acordo com o Art. 1º do Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, “tem como área de competência [...] III - educação em geral, compreendidos o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância [...]”. (BRASIL, 2019c),

é preciso vontade política, pois mesmo com leis, compromissos assumidos, existência de órgãos de controle – instâncias institucionais que buscam garantir o direito à Educação Básica, sua materialização se dá, pautada na legislação em vigor, mas pela vontade política de gestores, seja no âmbito do MEC ou dos IF e, em alguns momentos da história, esses gestores disputarão um determinado projeto social e educacional e, em outros, outros gestores disputarão outro – antagônico até.

As falas desses dois participantes evidenciam e denunciam a consequência que a troca de gestão pode ter no foco de uma política pública, mesmo que essa troca aconteça dentro da mesma base de governo, evidenciando que o longo da sua trajetória o PROEJA EMI, teve seu lugar nas ações prioritárias da SETEC/MEC desidratado, como afirmou o P3.

Para P2, a consolidação do PROEJA EMI passa pelas disputas internas nas instituições e é preciso

[...] avançar em relação a afirmação do PROEJA. Quando ele ganha essa coisa da dinâmica interna, das disputas internas, do lugar das questões históricas que marcam a questão da educação de jovens e adultos, né?! [...]. Eu acho que a gente tem perdido um pouco esse debate, e aí a gente não conseguiu tirar o PROEJA ou a EJA, no sentido da sua localização, enquanto, enfim, uma modalidade da educação, dessa sua... dessa sua condição [...]. Eu acho que não se consolidou. O PROEJA, né, ele não ganha o lugar minimamente necessário, [...] para que ele se firmasse [...]. (P2, 2021).

A respeito das dificuldades para a consolidação do PROEJA EMI o P4 assim sistematizou:

[...] o PRONATEC – incluindo as várias iniciativas, inclusive o PRONATEC EJA – passou a ser praticamente a única prioridade da SETEC como política; a forma como o financiamento extraordinário para implantação do Proeja foi conduzida pela SETEC – vinculando à oferta não institucionalizada, com recursos extras. (P2, 2021).

Aqui ainda cabe destacar a fala do P4 ao afirmar que “a forma como o financiamento extraordinário para implantação do PROEJA foi conduzido pela SETEC vinculando à oferta não institucionalizada, com recursos extras”. (P4, 2021) foi um fator que também influenciou de forma negativa matrículas do PROEJA EMI quando o financiamento foi interrompido.

No entanto, o financiamento ao qual o P4 faz referência não é o financiamento dos cursos em si, pois eles foram financiados com recursos extraordinários apenas no ano de 2006 e sim ao conjunto de ações que vinham sendo estimuladas e financiadas pela SETEC/MEC e que foram descontinuadas depois de 2012.

O P5, abordou de forma mais ampla ao se referir a aspectos que podem influenciar a

oferta de cursos PROEJA, argumentando que o olhar sobre a EJA “é uma estratégia de ensino e não de extensão, para aquelas instituições que atuam com educação e, mais ainda, que atuam com educação e Educação Profissional e Tecnológica: educação geral e EPT”. (P5, 2021).

Ainda para P5, “um fator que contribui para que haja tanta oscilação em relação a ter uma ação mais robusta ou menos robusta, com mais espaços ou menos espaços na oferta da EJA nos seus diferentes níveis” (P5, 2021).

[...] é o fato de que a Educação de Jovens e Adultos esteja sob a gestão de pró-reitorias de extensão nos IF. Então, eu acho que a escolha do lócus da gestão da ação, ela também expressa ou simboliza o entendimento sobre com que lugar esse público ele entra dentro da estrutura e dentro da própria política do Instituto dado que todo Instituto tem a sua autonomia pedagógica. (P5, 2021).

Na análise dos documentos legais analisados neste estudo, não foi percebido o fato relatado pelo P5 na oferta de cursos PROEJA EMI. Tal fato ocorreu e pode ainda continuar ocorrendo potencialmente quando da oferta de PROEJA FIC, na articulação de parcerias com as secretarias municipais ou estadual de ensino.

Desta forma, no contexto da Coordenação do PROEJA pela SETEC/MEC, determinações como: mudança na gestão da SETEC/MEC que pode ter levado a mudança de prioridades na gestão da Secretaria; financiamento com crédito extraordinário para ações de implantação do PROEJA, institucionalização do PRONATEC que tirou o foco de outros Programas que vinham sendo fomentados e acompanhados pela SETEC/MEC e dificuldades pedagógicas e institucionais – alguns desses aspectos serão abordados nas próximas unidades de análise, marcaram as disputas no âmbito federal e influenciaram esse movimento descendente da curva da oferta do PROEJA EMI nos IF.

A fim de ampliar a avaliação das possíveis determinações que influenciaram a retração desta oferta e dada a diversidade dos contextos, foi realizada a análise dos RGA do Momento III da trajetória do PROEJA EMI nos IF, buscando aspectos que pudessem explicar a retração da oferta de cursos do Programa, foram identificadas situações de reconhecimento do não cumprimento do planejamento dos PDI, mas sem justificativa ou análise crítica, como o caso do IFRN (RG IFRN 2014, 2015; RG IFRN 2018, p. 200); IFB (RG 2015 IFB, 2016, p. 143) e IFTO (RG 2017 IFTO, 2018, p. 87), que suscita o questionamento: a quem cabe a responsabilidade da definição da oferta? Se cada *campus* parece ter autonomia para não planejar a oferta ou não materializar o planejado, como demonstra o RGA de toda instituição, qual o papel da gestão máxima do IF frente ao posicionamento dos campi que não ofertam ou não o fazem no quantitativo planejado?

Se por um lado, os exemplos acima apresentados provocam a reflexão de que o desafio é assumir a oferta não mais como uma formalidade para cumprir a lei, mas como um direito do jovem e do adulto de cada comunidade escolar onde há um *campus* de um IF da RFEPC, de outro lado, há exemplos de IF que apresentam um esforço de diagnóstico do não cumprimento da meta ou a necessidade de encaminhamentos para buscar reverter a situação, como o IFAL (RG 2012 IFAL, 2013, p. 79-80); IFNMG (RG 2014 IFNMG, 2015, p. 154); IFB (RG 2014 IFB, 2015, p. 145; RG 2016 IFB, 2017, p. 56-57; RG 2017 IFB, 2018, p. 65).

Entende-se na análise dos documentos legais acerca das metas e materialização do planejamento que essa análise crítica do IFB é de fundamental importância para a reflexão entre o que foi planejado e o que se conseguiu alcançar.

Ainda sobre a temática da retração da oferta, a avaliação sistemática da oferta e sua possível reestruturação também são considerados aspectos importantes na avaliação da trajetória do PROEJA EMI nos IF, buscando identificar as principais fragilidades, bem como o estudo da viabilidade de outra oferta que atenda à formação profissional de jovens e adultos de cada comunidade escolar, como apresentado nos documentos do IFSP (RG 2013 IFSP, 2014, p. 84); IF Fluminense (PDI 2018-2022 IFF, 2018, p. 115) e IFMS (RG 2016 IFMS, 2017, p. 231).

Na análise documental percebe-se dois comportamentos distintos em relação ao não cumprimento da meta em cursos PROEJA EMI: enquanto alguns procuram apresentar uma possível justificativa ou procuram avaliar para reestruturar os cursos (como os exemplos do IFAL; IFNMG; IFB/*campus* São Sebastião; IFSP; IF Fluminense e IFMS) outros apenas registram o não cumprimento do próprio planejamento estabelecido no seu PDI como os exemplos do: IFRN; IFB/*campus* Ceilândia; IF Fluminense; IFTO. Porém, a situação mais problemática é a ausência de informações nos documentos oficiais sobre o que foi ou não realizado frente ao planejamento, pois se apenas 9 dos 38 IF fazem o registro, a maioria se omite até de informar.

Cabe destacar, porém, que nem sempre é possível identificar a oferta de PROEJA EMI de forma sistemática em alguns RGA, uma vez que os dados sobre a oferta de cursos técnicos integrados e PROEJA EMI nem sempre foram apresentados de forma discriminada ao longo do período analisado. Assim, para quantificar o planejamento e a oferta de novos ingressantes foi preciso recorrer aos editais de seleção.

Nos achados deste estudo foi identificado no site do IFAC, um Relatório de Auditoria Interna nº002/2018, processo nº 23244.003625/2018-01, tendo como unidade auditada o IFAC, na área Gestão dos cursos ofertados no IFAC. Entre as constatações apontadas foi identificada

a não oferta de cursos PROEJA como previsto no PDI (2014-2018), em relação a periodicidade e quantidade da oferta de novas vagas.

Como encaminhamento da análise da situação e diante da manifestação do *campus*, a Auditoria Interna fez a seguinte recomendação: “que o IFAC, ao elaborar e/ou revisar o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2019/2023, realize um estudo aprimorado nos *campi*, para que seja possível alinhar a oferta dos cursos com o que coincide com a realidade vivenciada nos *Campi*, primordial ao público dos alunos”. (Relatório de AUDIN IFAC, 2018, p. 34).

Tomando este fato como exemplo, é possível ampliar este entendimento para outros IF no planejamento de suas ações, uma vez que o PDI deve ser, além de uma exigência nos processos de avaliação, uma “exigência da própria Instituição estabelecendo um horizonte em relação ao qual deve se orientar num determinado período. (Relatório de AUDIN IFAC, 2018, p. 25) e ainda uma forma de publicização dos dados – até porque há metas acordadas específicas em relação a oferta de cursos PROEJA.

Todas as considerações feitas até aqui, especificamente ao que foi planejado para o desenvolvimento da trajetória do PROEJA EMI nos IF, é notório que várias determinações influenciaram a não inserção de mais jovens e adultos, da modalidade EJA, em formação profissional integrada, representando tanto disputas no âmbito do MEC quanto aspectos internos de cada IF.

Um Programa, formulado sob os fundamentos, princípios e concepções como os defendidos pelo PROEJA é uma ação de política pública que exige vontade política, em primeiro lugar. No caso do PROEJA, ele foi formulado, num contexto histórico no qual muitas ações estavam formuladas também, como destaca um participante: “nós não demos continuidade com maior ou menor qualidade aquilo que vinha sendo feito. Não! Nós fizemos uma revolução na EPT. [...] porque nós construímos novas bases e novas concepções principalmente”. (P1, 2021).

Então, a implementação do PROEJA, ainda que o contexto político, histórico e social fosse favorável sua implementação com sucesso, enfrentou como lócus da sua materialidade, em vários contextos, um caminho extremamente árido, necessitando mais do que centenas de milhares de matrículas para sua efetivação – ainda que a realidade brasileira mostre e demonstre essa necessidade, como afirma o P3: “[...] nós tínhamos toda uma concepção de que não dava pra só ter metas numéricas, nós tínhamos que mudar as concepções, nós tínhamos que mexer no modo como as pessoas, inclusive no olhar pra esta população invisível.” (P3, 2021).

A realidade dos IF e do Estado brasileiro, marcadas de formas incontestáveis nos últimos poucos anos da nossa história por destruição do que foi construído, demonstra uma

coerência história que precisa ser superada, como argumenta o P3:

Então, assim, a gente faz todo um caminho e eu penso que esse caminho foi descontinuado como todas as políticas educacionais no Brasil, por isso que depois os resultados nunca são aqueles que a gente gostaria de ter tido. E aí as pessoas ainda cinicamente pegam os resultados e dizem: essas políticas não funcionaram. Não, essas políticas teriam funcionado se elas tivessem tido continuidade, né?! [...]. Então, tu tens em alguns lugares do país, mas tu não tens isso como uma política efetiva da rede. Quer dizer, eu fico pensando hoje os diretores gerais, agora são reitores, né, se reunirem, se isso seria tema de diálogo, muito dificilmente, muito dificilmente. (P3, 2021).

Mesmo considerando a complexidade da caminhada, o futuro se coloca a nossa frente, todos os dias e, as palavras de Frigotto (2011), na Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010, citando Florestan Fernandes para quem a “história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (FERNANDES, 1997, s. p.) podem inspirar a resistência e a luta para que este circuito da história se abra novamente.

5.3 ENTRE POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES: ANALISANDO AS POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA EMI NOS IF (2019-2020)

Até aqui a Seção 5 tratou das ações desenvolvidas e dos contextos políticos e legais até o período aproximado de 2018. Diz-se aproximado, pois não há como delimitar, de forma precisa, as ações e suas consequências com exatidão cronológica, uma vez que muitas delas acabam reverberando por algum tempo. Mesmo assim, este balanço permitiu avaliar o que foi feito – ou não, e lançar olhares para o futuro, uma vez que “esse é o verdadeiro sentido de qualquer balanço: olhar para frente, partindo de uma análise sincera do que foi feito, mas sobretudo assumindo o que ainda está por ser feito”. (MACHADO, 2016, p. 432).

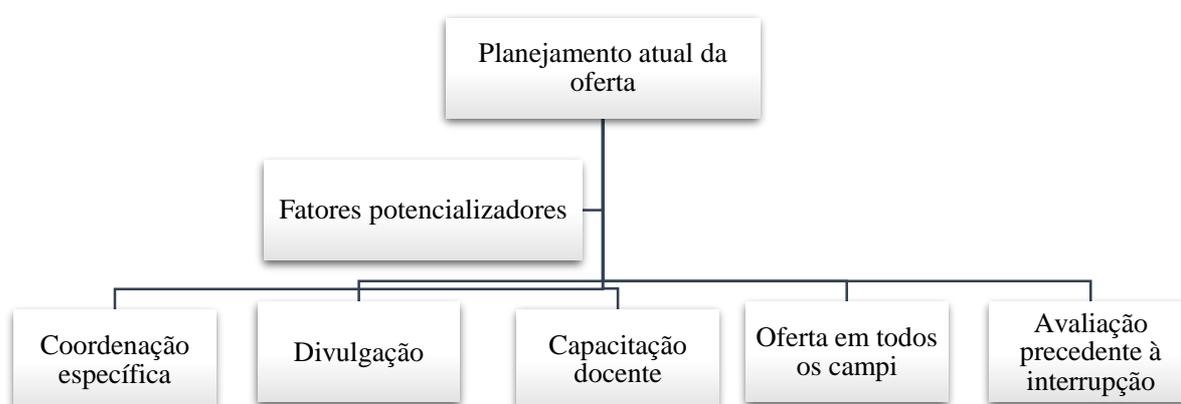
Para fechar a Seção 5, a terceira subseção foi elaborada tendo por base o planejamento das vagas para cursos PROEJA EMI nos PDI, em vigência desde 2009, a visão da gestão atual da SETEC/MEC e dos docentes dos IF participantes da pesquisa empírica sobre os aspectos e ações que podem potencializar a consolidação do PROEJA EMI nos IF.

Após a análise e discussão do que já foi feito, lança-se o olhar para a oferta planejada

de forma majoritária desde 2019, uma vez que dos 24⁷⁷ dos 38 IF iniciaram o desenvolvimento do seu PDI no ano de 2019 e sobre os quais há possibilidade de adequação.

O planejamento de novas vagas terá como referência o período de 2019 a 2023 que concentra a maioria do planejamento dos IF, mas a análise das ações e das vagas ofertadas refere-se ao período 2019-2020, considerando o recorte temporal deste estudo e os dados analisados foram sistematizados em uma categoria e quatro unidades de análise, como apresentado na Figura 19.

Figura 19. Categoria empírica e unidades de análise do Momento IV



Fonte: dados da pesquisa (2021).

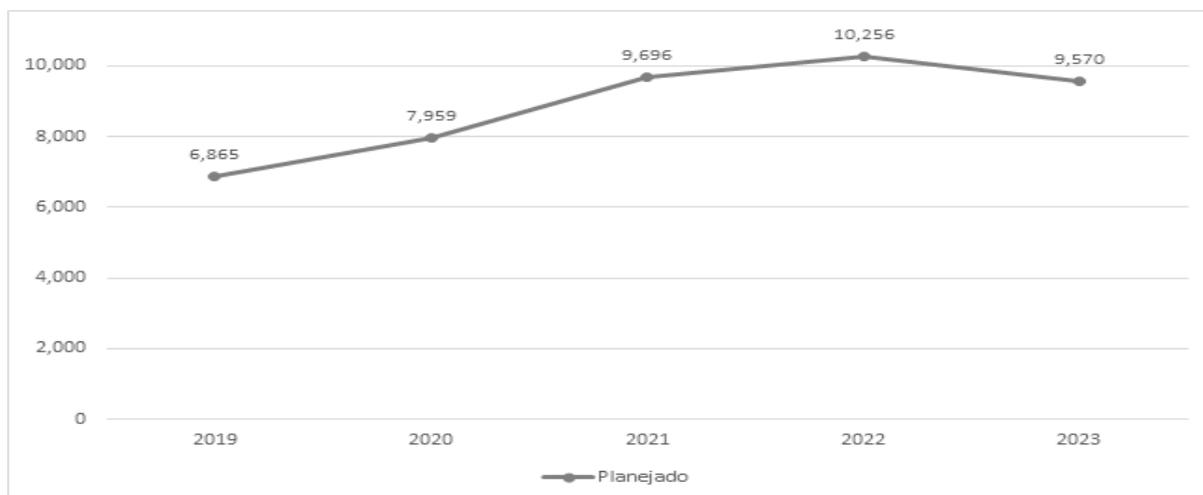
O Momento IV “planejamento atual da oferta” foi construído tendo como referência a categoria “Fatores potencializadores” e analisados a partir das unidades de análise: coordenação específica, divulgação, capacitação docente, oferta em todos os campi e avaliação precedente à interrupção.

A fim de caracterizar a categoria desta Subseção 5.3, o planejamento atual da oferta foi construído a partir da consulta aos PDI, considerando ainda que o planejamento institucional atual da oferta de cursos pode indicar a retomada da trajetória do PROEJA EMI, ressaltando que “esse terreno de disputas [o texto das políticas] não é apenas conceitual; as disputas impregnam textos de condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes”. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 224).

As vagas planejadas estão apresentadas no Gráfico 9.

⁷⁷ Institutos Federais que iniciaram novo PDI em 2019: IFAL; IFAP; IFAM; IFC; IFCE; IFB; IFG; IFGOIANO; IFAM; IFMT; IFMS; IFNMG; IFMG; IFSMG; IFTM; IFPA; IFPR; IFSERTÃOPE; IFRJ; IFRN; IFRS; IFRR; IFSP; IFAR.

Gráfico 9. Vagas planejadas em cursos PROEJA EMI nos IF, série histórica 2019-2023



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Na análise do Gráfico 9 pode ser observado que no período de 2019 a 2023 foram planejadas a oferta de 37.481 novas vagas em cursos PROEJA EMI dos 38 IF, sendo que de 2019 a 2022 o crescimento anual das vagas foi numa curva ascendente, com um pequeno decréscimo no ano de 2023, representando a oportunidade de que um número significativo de pessoas jovens e adultas voltem a escola por meio de cursos de formação profissional integrados a EJA – PROEJA EMI.

Nos documentos institucionais de planejamento e de prestação de contas 19 IF se posicionaram sobre a oferta de cursos PROEJA EMI: IFRS (IFRS, 2018; PDI 2019-2023 IFRS, 2019, p. 87); IFSP (PDI 2019-2023 IFSP, 2019, p. 274; RG 2020 IFSP, 2021, p. 81; IFSP, 2021); IFCE (PDI 2019-2023 IFCE, 2019, p. 136; RGA 2019 IFCE 2020, p. 25; RGA 2020 IFCE, 2021, p. 23); IFC (PDI 2019 2023 IFC, 2019, p. 91); IFSULMG (PDI 2019-2023 IFSULMG, 2019, p. 112); IFFAR (PDI 2019-2023, IFFAR, 2019, p. 52; RGA 2019 IFFAR, 2020, p. 39); IFAL (RGA 2019 IFAL 2020, p. 12); IFRN (RGA 2019 IFRN, 2020, p. 32); IFPA (RGA 2019 IFPA, 2020, p. 53); IFRO (RGA 2019 IFRO, 2020, p. 31); IFBA (PDI 2020-2024 IFBA, 2020, p. 95; RGA 2020 IFBA, 2021, p. 86); IFPR ((PDI 2019-2023 IFPR, 2020, p. 33-35; RGA IFPR 2019, 2020, p. 37); IFS (PDI 2020-2024 IFS, 2020, p. 87-88); IFMS (RG 2020 IFMS, 2021, p. 21); IFPI (PDI 2020-2024 IFPI, 2020, p. 77; RGA 2020 IFPI, 2021, p. 16-18); IFPB (RGA 2019 do IFPB, 2020, p. 41); IFRR (PDI 2019-2023 IFRR, 2019, p. 53); IFSULRS (PDI 2020-2024 IFSULRS, 2020, p. 92); IFSC (PDI 2020-2024, IFSC, 2020, p. 169).

Nesses documentos os IF relacionados manifestaram compromisso com o aumento do percentual de oferta em relação a meta de 10%; elaboração dos Currículos de Referência para

a modalidade EJA; expansão de cursos PROEJA EMI; institucionalização da EJA integrada ou do PROEJA EMI nos IF; realização de Fórum do Ensino Médio Integrado e Encontro do PROEJA; constituição de uma política pública estável voltada para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, recolocando a EJA/EPT (PROEJA) como uma das ações de ensino prioritárias.

A partir de 2019, vários institutos relataram nos seus PDI ou RGA, como o IFMT (RG 2019 IFMT, 2020, p. 47), o IF Baiano (IFBAIANO, 2019, s. p.; PDI 2021-2025 IF BAIANO, 2021, p. 58) e o IFF (RG 2019 IFF, 2020, p. 44) sobre Diretrizes Institucionais e sobre a política de Educação de Jovens e Adultos.

Além dos compromissos assumidos pelos IF, o RGA de 2019 do IFMS relatou que o IF desenvolveu um “projeto experimental de curso no *campus* Coxim para atender à educação de jovens e adultos”. (RG IFMS, 2019, p. 60) que tem como objetivo de reduzir a evasão com a adoção de metodologias e organização curricular diferenciada. O projeto desenvolvido no IFMS prevê a certificação intermediária, uma vez que “a cada semestre finalizado, o aluno também poderá receber um certificado de qualificação profissional. Ao final do curso – após dois anos – ele é certificado como Técnico em Manutenção e Suporte em Informática”. (IFMS, 2019).

De acordo com o Catálogo Nacional de Curso Técnico (CNCT), é possível obter certificado antes de concluir um curso técnico por meio da certificação intermediária⁷⁸ – certificado concedido ao estudante que concluir com êxito uma das etapas de qualificação para o trabalho especificada no seu curso, conforme descrito em cada curso deste CNCT e desde que prevista no projeto pedagógico do curso da instituição ofertante. (BRASIL, 2020b).

Em que se pese o esforço institucional do IFMS, os princípios do PROEJA preveem a defesa da oferta na forma integrada dos cursos PROEJA EMI, prevendo desta forma um currículo também integrado.

Ainda sobre esta questão, o IFG regulamentou, por meio da Instrução PROEN nº 03, de 11 de setembro de 2019⁷⁹, que normatiza e orienta os procedimentos de certificação

⁷⁸ A partir de 2021, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, ao tratar da organização e funcionamento da Educação Profissional, regulamenta de forma explícita as saídas intermediárias, afirmando no Art. 4º que “A Educação Profissional e Tecnológica, com base no § 2º do art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004, é desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, **incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica** e cursos de especialização profissional técnica [...]”. (BRASIL, 2021a, grifo meu).

⁷⁹ O Art. 4º do documento tem por objetivo” I. Fortalecer o compromisso do IFG com a comunidade local e com o mundo do trabalho; II. Validar os conhecimentos e saberes para o desempenho de determinada atividade

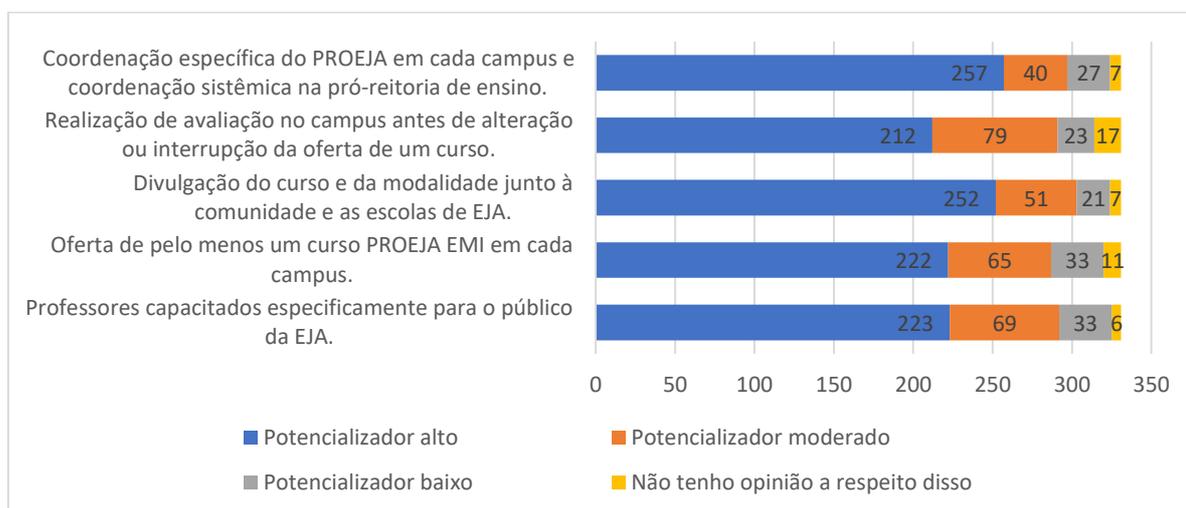
intermediária em cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do referido Instituto. (IFG, 2019).

Esta questão é contraditória, pois ao mesmo tempo que possibilita que o estudante, em caso de abandono do curso, em relação à formação profissional lhe possibilita a certificação do conhecimento aprendido em parte do curso, por outro lado enfraquece a concepção do currículo integrado que influencia na estruturação da organização curricular do curso.

Na análise observa-se que dos 24 PDI que tiveram início em 2019, aproximadamente 45% apenas manifestaram compromisso com a continuidade da oferta. Outros IF, como o IFTM (RG 2020 IFTM, 2021, p. 58) e IFPE não ofertam cursos PROEJA EMI, apenas cursos técnicos na forma concomitante e outros apenas cursos FIC, como: IFRR, IFGOIANO, IFTO (RG 2020 IFTO, 2021, p. 12-13), IFC. Nos IF: IFNMG, IFSULMG (RG 2020 IFSULMINAS, 2021, p. 36); IFMG, IFPR não foi identificado nenhum tipo de oferta PROEJA nos anos de 2019 e 2020.

A fim de identificar outras determinações que podem potencializar a consolidação do PROEJA EMI nos IF, a questão respondida pelos docentes participantes valorou, considerando a realidade do seu *campus*, considerando a escala: potencializador alto; potencializador moderado; potencializador baixo ou não tenho opinião a respeito disso, várias assertivas que foram sistematizadas em unidades de análise, apresentadas no Gráfico 10.

Gráfico 10. Fatores potencializadores para a consolidação do PROEJA EMI



Fonte: dados da pesquisa (2021).

profissional de modo significativo aos estudantes; III. Possibilitar a inserção do estudante em seu campo de formação; IV. Propiciar reposicionamento profissional do estudante-trabalhador; V. Proporcionar a atuação do estudante no mundo do trabalho, ao longo do processo formativo, ampliando as possibilidades de melhoria de sua condição socioeconômica; VI. Associar o conhecimento e a práxis; VII. Estimular o estudante para a continuidade dos estudos e conclusão do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. (IFG, 2019).

Para analisar os fatores potencializadores altos para a consolidação do PROEJA EMI, a primeira unidade de análise da categoria foi identificada como “coordenação específica,” que obteve 257 das 331 respostas possíveis –78% aproximadamente, a partir da assertiva: existência de coordenação específica do PROEJA em cada *campus* e coordenação sistêmica na Pró-reitoria de Ensino.

A existência de coordenação específica para o PROEJA representa um aspecto que divide opiniões, pois por um lado pode representar um esforço institucional, com a institucionalização de cargo/função, infraestrutura etc., de mais um Programa na instituição. Por outro lado, pode significar um conjunto de ações focadas nas especificidades da oferta de cursos de formação profissional integrados à modalidade da EJA.

Na análise dos documentos institucionais, não foi identificado nenhum Instituto Federal que tenha institucionalizado a coordenação pedagógica específica no período analisado na subseção 5.3, embora desde 2010 várias iniciativas tenham sido identificadas, como segue: IF Fluminense institucionalizou a Coordenação Específica do PROEJA desde 2010 (PDI 2010-2014 IF Fluminense, 2010); IFAC desde 2011 (RG 2011 IFAC, 2012); IFAL – desde 2012 (RG 2012 IFAL, 2013); IFSC – desde 2012; (Resolução IFSC 2017, 2018); IFAP – desde 2013 (RG 2013 IFAP, 2014); *campus* Januária do IFNMG – desde 2014 (RG 2014 IFNMG, 2015); IFSULMG – desde 2015 (RG 2015 IFSULMG, 2016); IFAM – desde 2016 (RG 2016 IFAM, 2017) e IFMA – desde 2017. (RG 2017 IFMA, 2018).

A segunda unidade de análise da categoria fatores potencializadores foi “divulgação” que obteve 252 de 331 – aproximadamente 76%, das respostas como fator potencializador alto. Na análise da assertiva: divulgação do curso e da modalidade junto à comunidade e as escolas de EJA foram consideradas as várias ações que no ano de 2019 foram desenvolvidas para divulgação dos cursos PROEJA ou outras ações ligadas ao Programa.

Na análise dos documentos institucionais observou-se que o IFMA planejou realizar o Fórum do PROEJA ao longo de todo PDI (2019-2023) (PDI 2019-2023 IFMA, 2019, p. 301) e o IFS, no seu PDI 2020-2024, estabeleceu a realização de fóruns e pesquisas sobre o Programa. (PDI 2020-2024 IFS, 2020, p. 72-73).

Outra ação de divulgação importante é o trabalho de socialização dos cursos PROEJA EMI em Administração do *campus* Sapucaia do Sul do IF Sul-rio-grandense. De acordo com informações do sítio IF Sul-rio-grandense em 2019, o *campus* Sapucaia do Sul lançou mais uma edição do livro “Histórias que merecem ser contadas”, organizado pela professora Suzana Trevisan do curso PROEJA EMI em Administração, com o objetivo de valorizar as experiências de vida dos (as) estudantes, aprimorar a capacidade de expressão através da escrita

e fomentar o gosto pela leitura. (IFSUL, 2019).

Em 2020, foi lançada uma edição nacional, com as histórias dos educadores no Encontro Nacional da EJA- EPT⁸⁰, com o título “Histórias que merecem ser contadas: experiências de educadores e educadoras na EJA-EPT”. (IFSUL, 2020).

No ano de 2019 foi realizado entre 3 e 5 de dezembro, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a coordenação do Instituto Federal do Paraná (IFPR, 2019) o II Encontro Nacional da EJA EPT (Proeja)⁸¹ da Rede Federal e representou um momento importante de reflexão.

Diante da necessidade de fortalecer e avançar na oferta dessa modalidade nas instituições da Rede, o encontro tem como objetivos manter atualizados os diálogos intersetoriais e interinstitucionais, as trocas de experiências educativas, a identificação da unidade no diverso, ou seja, daquilo que vai se constituindo como a identidade da EJA-EPT na Rede Federal, bem como o levantamento dos principais obstáculos que essa modalidade enfrenta nas diferentes instituições da rede. (IFPR, 2019a).

Para analisar os determinantes potencializadores da consolidação do PROEJA EMI, a terceira unidade de análise “capacitação docente” foi construída tendo como referência as 223 das 331 respostas – 67%, considerando este fator como sendo um potencializador alto, a partir da assertiva: professores capacitados especificamente para o público da EJA.⁸²

Em relação a necessidade de capacitação sobre PROEJA, na análise dos documentos deste período do Momento IV, o IFRR (PDI 2019-2023 IFRR, 2019, p. 109); o IFSP (RG 2019

⁸⁰Para mais informações sobre o Projeto e sobre as edições consultar: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/editaisedocumentos/2018/item/324-historias-que-merecem-ser-contadas> e <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/1842-edicao-nacional-do-livro-historias-que-merecem-ser-contadas-e-lancada-no-encontro-nacional-da-eja-ept>.

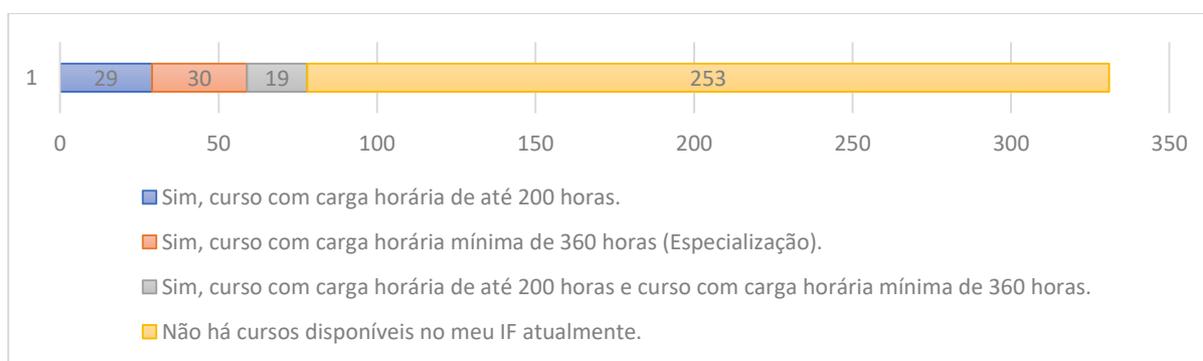
⁸¹ Para registro histórico, o 1º Encontro Nacional da EJA foi realizado entre 21 e 23 de maio de 2018, no *campus* Goiânia do Instituto Federal de Goiás, com a promoção de debates sobre o balanço de 11 anos de implantação da EJA na Rede Federal e teve na comissão organizadora, representantes dos IF da Região Centro-oeste e articulação com o CONIF. (IFG, 2018). O III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), realizado sob a coordenação do Instituto Federal de Alagoas de forma totalmente *on line*, entre 01 e 04 de outubro de 2020, discutindo o tema “Tempos de Aprendizagens: uma reflexão sobre acesso, permanência e êxito dos estudantes da EJA/EPT”. (IFAL, 2020). O IV Encontro Nacional da EJA EPT (PROEJA) da Rede Federal aconteceu entre 08 e 11 de novembro de 2021 e tendo como objetivo fortalecer e avançar nos diálogos intersetoriais e interinstitucionais daquilo que vai se constituindo como a identidade da EJA-EPT na Rede Federal e, sob a coordenação do IFAM, discute o *tema* “EJA-EPT Resiste: Por uma política de oferta da formação integral e integrada.” (IFAM, 2021).

⁸² Mesmo que não seja o período de análise, é importante destacar a iniciativa do IF Baiano, por meio da Resolução nº 52/2018, que definiu que “as propostas formativas devem contemplar a discussão sobre a EJA articulada à Educação Profissional, os sujeitos da EJA e suas peculiaridades e a integração curricular como organização das atividades didático-pedagógicas, envolvendo todos os sujeitos responsáveis pelo curso no *campus* – professores, técnicos (as) administrativos (as) e gestores (as)”. (IF 2018 Baiano, 2019, p. 33). Neste Instituto, “é fundamental garantir, na jornada de trabalho dos (as) professores (as), tempo específico para a formação continuada, através do planejamento da Política de Capacitação de Servidores (as)” (Resolução IF Baiano, 2018, p. 33).

IFSP, 2020, p. 30) e o IFRN (RG IFRN, 2018, 2019, p. 50) se comprometeram em realizar capacitação docente para o PROEJA e sensibilização para a prática pedagógica nessa modalidade de ensino ou já indicaram ações em desenvolvimento.

Considerando a importância da formação continuada de forma específica para o PROEJA foi perguntado também sobre a existência de cursos de formação continuada para o PROEJA EMI oferecida pelos IF na atualidade, a partir das seguintes opções: curso com carga horária de até 200 horas; curso com carga horária mínima de 360 horas ou ambos, como apresentado no Gráfico 11.

Gráfico 11. Oferta de formação continuada para o PROEJA EMI com financiamento institucional



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Na análise do Gráfico 11, é possível observar que 76% – 253 dos 331 docentes participantes responderam que não há formação continuada específica sobre o PROEJA sendo ofertada no seu *campus* ou IF, o que demonstra a necessidade atual de capacitação.

A quarta unidade de análise da categoria fatores potencializadores “oferta em todos os campi” obteve 67 % das respostas – 222 das 331 respostas possíveis como fator potencializador alto, a partir da assertiva “oferta de pelo menos um curso PROEJA EMI em cada *campus*”.

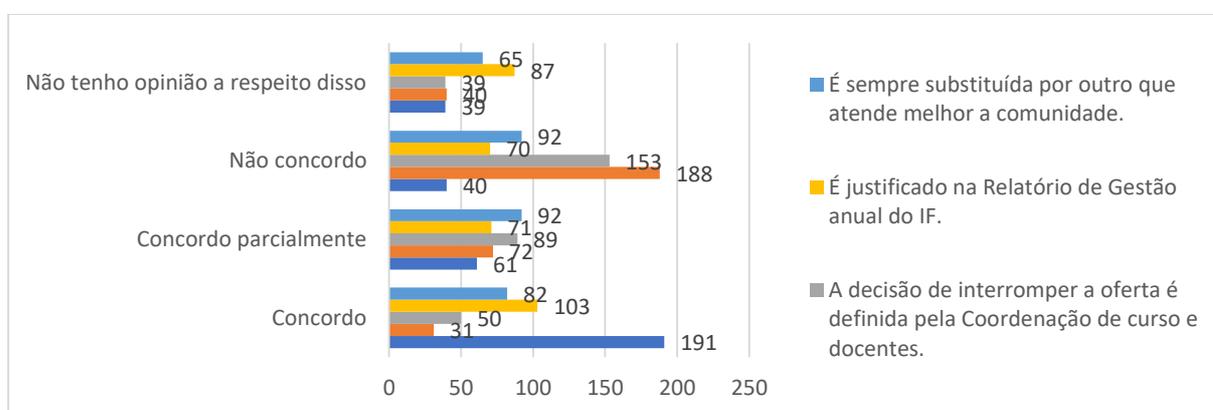
Em 2019⁸³ o IF Farroupilha (RG 2019 IFFAR, 2020, p. 39); o IFSP (RG 2019 IFSP, 2020, p. 30) e o IFBA (PDI 2020-2024 IFBA, 2020, p. 95) se comprometeram com a oferta de pelo menos, 1 (um) curso EJA/EPT (PROEJA) Técnico EMI. Além disso, neste período os Institutos Federais: IFAM (PDI 2019-2023 IFAM, 2019, p. 133); IFMA (PDI 2019-2023

⁸³ Vários IF já haviam feito esta previsão nos seus documentos institucionais: IFPI, em 2010 (PDI 2010-2014 IFPI, 2010); IFRJ, em 2011 (PDI 2011-2013 IFRJ, 2011); IF Farroupilha em 2014 (PDI 2014-2018, IFFAR, 2014); IF também em 2014 (PDI 2014-2018 IFB, 2014); IFPA em 2015 (RGA 2015 IFPA, 2016); IFPA em 2015 (RGA 2015 IFPA, 2016); IF Baiano em 2018 (RGA 2017 IF Baiano, 2018) e o IFPR também em 2018 (RGA 2018 IFPR, 2019b).

IFMA, 2019, p. 90) e IF Fluminense (RGA 2019 IFF, 2020, p. 57-58) defenderam a oferta de cursos PROEJA nos seus RGA e ou PDI.

Para analisar a categoria fatores potencializadores da consolidação do PROEJA EMI, a quinta unidade de análise é “avaliação precedente à interrupção da oferta”, que obteve 64 % – 212 das 331, respostas como fator potencializador alto e foi analisada com a resposta à assertiva: considerando que a oferta de PROEJA EMI prevista no PDI pode sofrer mudanças e a realidade do seu *campus*, atribua seu grau de concordância sobre a suspensão de um curso PROEJA, a partir das afirmações a seguir: concordo; concordo parcialmente; não concordo; não tenho opinião a respeito disso, como apresentado no Gráfico 12.

Gráfico 12. Procedimentos para suspensão de curso PROEJA EMI nos IF



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A respostas dos participantes permite observar que, na maioria dos IF – 191 respostas dos 331 participantes, o processo para suspensão de um curso PROEJA é necessária aprovação no seu Conselho Superior, demonstrando conhecer o § 3º do Art. 2º que afirma: “os IF terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior [...] (BRASIL, 2008).

Em relação a suspensão seguida sempre de substituição por outro curso PROEJA EMI que atende melhor à necessidade da comunidade, apenas 82 dos 331 participantes responderam que concordam com a afirmação, seguidas das outras respostas: 92 participantes concordam parcialmente; 92 participantes não concordam. A variação das respostas pode representar que esta ação ainda pode não ter um processo regulamentado em parte dos IF, já que não parece ser desconhecimento da temática, uma vez que apenas 65 dos 331 participantes responderam que não tem opinião sobre isso.

Na análise dos documentos observou-se que a alteração, a substituição ou a suspensão

de um curso PROEJA foram regulamentadas por meio de Resolução específica no IFMS (RGA 2019 IFMS, 2020, p. 5; IFMS, 2016, p. 10-11) e no IFG (PDI 2019-2022 IFG, 2019, p. 24).

Para finalizar a pesquisa empírica foi realizada uma entrevista com um gestor atual da SETEC/MEC, abordando o planejamento atual da Secretaria para o PROEJA. Para tanto, foi perguntado quais estratégias têm sido fomentadas para colaborar na implementação do PROEJA nos IF, principalmente do PROEJA EMI?

O P5, em um primeiro momento, relatou ações mais gerais, como a

[...] revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, o que particularmente a gente aqui na SETEC entendeu como uma ação extremamente prioritária e assim atuamos, né?! [...], especialmente na perspectiva em que, particularmente a SETEC entende que deveria ser prioritária, de que a EJA deveria ser sempre oferecida de modo articulado com a EPT, podendo aí ter diferentes composições de articulação [...], mas sempre dialogado com isso. (P5, 2021).

De forma complementar informou que,

Em termos de ações de política, muito infelizmente, de forma triste, eu digo que a gente não tem nenhuma ação estruturada para a educação de jovens e adultos. A gente não conseguiu chegar a ela, porque, bom, primeiro que ficamos focados bastante na questão da estruturação de condições para apoiar as redes estaduais na oferta do itinerário da formação técnica e profissional de uma forma mais ampla. (P5, 2021).

Considerando que o PROEJA atende a um público específico da modalidade EJA, o P5 afirmou que na SETEC/MEC

[...] nós não temos aqui na secretaria nenhum público específico que tenha uma destinação de política. Então, tudo que a gente está fazendo é nesse eixo de fortalecer a Educação Profissional de forma geral. [...]. Obviamente, um público aí é o público da educação de jovens e adultos, né, e a gente sabe que essas iniciativas contribuem com eles. Mas, não há nenhuma iniciativa específica programada para a ação. (P5, 2021).

Em relação a ação para Educação Profissional articulada à EJA, o P5 também afirmou

A única que tem e está em desenvolvimento já desde final de 2019, é uma ação em apoio... em articulação e apoio à SEB (Secretaria de Educação Básica), que desenhou uma estratégia de buscar apoio nos IF para que eles pudessem apoiar redes municipais na oferta de programas de educação de jovens e adultos, fundamental 2, com qualificação profissional. [...]. Então, é a única ação que tem envolvimento aqui da SETEC e que inclusive está lá na diretoria de desenvolvimento da Rede Federal. [...]. Então, é a única iniciativa específica pra EJA sobre essa... esse estímulo, digamos assim, essa provocação que a própria SEB trouxe [...]. A SETEC é isso. (P5, 2021).

A ação citada pelo P5 é uma iniciativa faz parte de um projeto-piloto coordenado pelas secretarias SEB e SETEC do MEC e vem sendo desenvolvida desde 2019⁸⁴, com ações similares à do PROEJA FIC, mas se diferencia ao incluir no Projeto Básico como primeira ação a mobilização municipal da gestão, dos docentes e dos estudantes e ainda o monitoramento da permanência e os encontros regionais como obrigatórios.

Alguns Institutos registraram a ação em seus Relatórios de Gestão Anual, a respeito da Transferência Eletrônica Disponível (TED), como o IFAM (RG 2019 IFAM, 2020, p. 19); o IFRS (RG 2020 IFRS, 2021, p. 64).

Outro aspecto abordado na entrevista com o gestor P5 foi em relação ao acompanhamento da SETEC/MEC das ações que vem sendo desenvolvidas pelos IF, no âmbito do Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM 2010-2022). (BRASIL, 2009d),

Eu não posso dizer que não houve. Eu posso dizer que aqui na diretoria, de políticas, eu inclusive [...] gostaria de conhecer.... Eu não conheço esse termo de compromisso. Talvez isso esteja sendo acompanhado pela diretoria de desenvolvimento da rede federal, porque é o lócus, a princípio, que tem essa atribuição de fazer esse acompanhamento mais geral daquilo que é específico da Rede. Eh, não sei. Na diretoria, eu desconheço esse termo. Mas, eu acho que era bem importante de conhecer. [...] Gente, eu nunca ouvi falar nesse termo. (P5, 2021).

A SETEC é regida pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, tem na sua estrutura três diretorias: “1. Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 2. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Profissional e Tecnológica; e 3. Diretoria de Articulação e Fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica”. (BRASIL, 2019c).

Suas competências estão listadas no Art. 16 do referido Decreto, em quais pode-se destacar:

I - Formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar as políticas públicas de Educação Profissional e tecnológica, **nos diferentes níveis e modalidades** de ensino [...]; II - Formular, **coordenar e implementar programas** e ações destinados ao desenvolvimento da Educação Profissional e tecnológica, **nos diferentes níveis e modalidades de ensino**, especialmente

⁸⁴ Dinheiro direto na fonte. Dez IF receberam mais de R\$ 16 milhões para investimentos em ações de capacitação profissional de alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada a pessoas que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada [...]. (BRASIL, 2019d). Esta ação vem sendo desenvolvida desde 2019 em todas as regiões do Brasil pelos Instituto Federal de Alagoas, do Amazonas, de Brasília, do Espírito Santo, de Goiás, do Maranhão, do Pará, do Rio Grande do Norte, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, de São Paulo e, posteriormente, foi ampliada para os Institutos: Farroupilha, Sul-rio-grandense, do Ceará, do Mato Grosso, do Sul de Minas Gerais, do Sertão Pernambucano e do Tocantins. (BRASIL, 2019d).

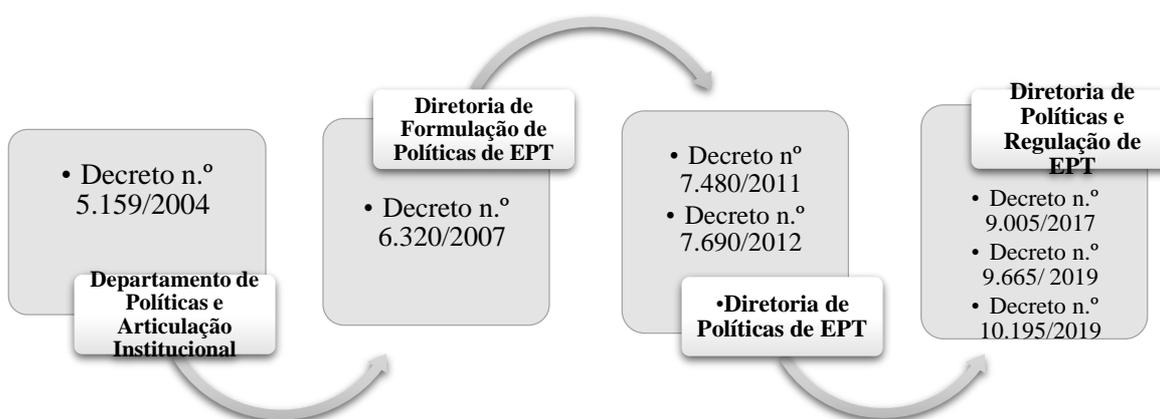
em relação à **integração com o Ensino Médio, à educação de jovens e adultos** [...]. (BRASIL, 2019c, grifos meu).

Percebe-se pela leitura do Artigo 16 do Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que o PROEJA, como um Programa que se encontra em vigência por um decreto presidencial, se enquadra entre as atribuições da SETEC/MEC, mas a partir da fala do participante 5, cabe a pergunta: qual a Diretoria, atualmente, é a responsável pela coordenação, monitoramento, avaliação do PROEJA, de forma ampla – nos vários sistemas de ensino, dentro da Secretaria?

No ano de 2006 quando foi formulado, ele estava sendo coordenado pela Departamento de Planejamento e Articulação Institucional da SETEC/MEC, como determinado no Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. (BRASIL, 2004f),

A Figura 20 apresenta as mudanças na estrutura organizacional da SETEC/MEC na diretoria responsável pela coordenação nacional do PROEJA.

Figura 20. Estrutura organizacional da SETEC/MEC (2004-2019)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Desde 2017, mesmo com as alterações posteriores ao Decreto n.º 9.005, de 14 de março de 2017, que ampliou a denominação da DPEPT para Diretoria de Políticas e Articulação de ETP – ambas no ano de 2019, por meio do Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a) e do Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c), vem se mantendo a denominação e as competências desta Diretoria, com destaque para a expressa no art. 18 do referido Decreto: “I – Formular e **apoiar programas** e ações destinados ao desenvolvimento da Educação Profissional e tecnológica, **nos diferentes níveis e modalidades de ensino, especialmente quanto à integração com o Ensino Médio, à educação de jovens e adultos** [...]”. (BRASIL, 2019c, grifos meus).

Em relação à Diretoria citada pelo Participante 5, refere-se à Diretoria de

Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, à qual compete as seguintes atribuições no Art.17 do Decreto.

[...] II - Orientar, apoiar e supervisionar as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, **quanto ao cumprimento** de sua missão institucional e **das políticas da Educação Profissional e tecnológica;**

[...] IV - **Implementar as ações necessárias ao desenvolvimento, ao acompanhamento e à avaliação** de planos, **programas** e projetos desenvolvidos nas instituições da **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;**

[...] VIII - propor e aprimorar os indicadores para o **monitoramento e avaliação da gestão** das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. [...]. (BRASIL, 2019e, grifos meus).

Analisando as competências das duas diretorias, é notório que as competências da DPAEPT são mais amplas no que compete à formulação e apoio à programas para desenvolvimento da EPT do que a DDRF, nos termos do Art.17 e Art. 18 do Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c) e, desta forma, ratifica-se o entendimento de que cabe à Diretoria e Articulação da EPT o acompanhamento do PROEJA.

A última questão da entrevista discutiu sobre a possibilidade de ampliação da oferta do PROEJA EMI nos IF como prioridade no contexto das políticas da SETEC/MEC para a EPTNM. O primeiro aspecto da resposta do P5 tem como foco o público do PROEJA EMI e não o Programa em si.

Para mim, o tratamento... não do Proeja, mas da educação de jovens e adultos tem para mim o mesmo peso, o mesmo valor que a gente vem trabalhando em relação a reconhecimento de saberes e competências, de certificação profissional. Porque, na prática, esse público também é um público trabalhador. [...]. Então, para mim, essa é uma entrada que oportuniza essa possibilidade aí de que a educação, o reconhecimento de saberes seja uma porta de entrada para talvez trazer um novo diálogo na Educação de Jovens e Adultos. (P5, 2021).

A seguir, a resposta aborda o Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006d),

[...] em relação especificamente ao Decreto PROEJA, eu posso te dizer que ele, ali, traz essa concepção toda, o propósito dele é esse; e eu acho que ele foi bastante importante, muito emblemático desde [...] a promulgação da lei, de trazer isso: olha, a EJA deve ser organizada, articulada com a EPT, né?! Então, eu acho que o... mais do que o Decreto com o Programa, eu acho que o princípio de organização da política, ele é fantástico [...]. E aqui, todas às vezes que a gente chega, a gente fala: gente, mas tem o Decreto do PROEJA. Eu acho que ele tem essa simbologia, né?! A exibição do Programa em si, eu não posso te falar, porque eu não tenho informações, não tenho... (P5, 2021).

Especificamente em relação a oferta do PROEJA EMI nos IF como prioridade no contexto das políticas da SETEC/MEC para a EPTNM.

No máximo o que eu posso te dizer é, mesmo estando na cadeira, né, digamos assim, que poderia, né, tentar retomar isso, não é que a gente não tenta, mas a gente não tem fôlego, não tem fomento. Tudo que a gente está fazendo aqui são coisas que a gente está buscando escolher estratégias, eh... que dê menos.... Nosso foco não é fomento, não é matrícula, não é quantitativo. [...]. Então, essa tem sido mais a nossa prioridade aqui em termos na linha da Diretoria. Aí, vai para fomento: não tem dinheiro. Esse é o ponto. Então, o que a [...] Diretoria de fomento tem priorizado é repactuação porque [...] tem muito dinheiro parado na ponta, né?! (P5, 2021).

No contexto atual do foco das ações da SETEC/MEC, há de se considerar que o PROEJA não foi substituído oficialmente pelo PRONATEC ou outro programa, como é feito quando se muda uma gestão federal. A questão a ser considerada é que não houve a substituição por outro desenho de política pública que melhor atendesse à necessidade de formação dos jovens e adultos.

Na análise de uma política pública, observa-se que a permanência de uma diretriz prioritária do Programa depende, também,

[...] da continuidade dos seus atores definidores. Quando o quadro de atores que definem a diretriz prioritária se altera abrupta ou radicalmente, a chance de “abandono” daquela diretriz é grande. Mudanças de grupos políticos no governo, em especial a entrada de grupos com visões muito distintas do papel do Estado na condução das políticas públicas, tendem a gerar mudanças significativas ou mesmo a rejeição das diretrizes prioritárias. (OLIVEIRA; COUTO, 2019, p. 74).

Assim, diante da descontinuidade política acarretada pela mudança no âmbito do Governo Federal é algo previsto no processo democrático e, conseqüentemente, na gestão dos ministérios e secretarias, resta o questionamento: quem sustenta a discussão e a luta pelos direitos no caso do descaso para que se cumpram as determinações legais?

No que tange à SETEC/MEC restou, do ponto de vista legal, um decreto a ser cumprido, com metas acordadas também no Termo de Acordo de Metas (TAM), desconhecido pela DPAEPT, e, portanto, sem acompanhamento e sem cobrança direta por parte do MEC.

Uma pesquisa⁸⁵ realizada no sítio eletrônico do Ministério da Educação, em 22 de

⁸⁵ No site do MEC, entre os Programas e Ações da SETEC há menção à: Novos Caminhos; Fortalecimento da Governança da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Implementação do Novo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Novo Sistec); Educação no Mundo 4.0 - EDMU4.0; Reformulação da Política de Certificação Profissional - Re-Saber, mas não há menção ao PROEJA.

outubro de 2021, levou a identificação de que há um apagamento da história e da memória do PROEJA, e de outras ações, do endereço eletrônico institucional do Ministério da Educação. As ações realizadas, os documentos elaborados não existem mais. Apenas o Decreto nº 5.840/2006 aparece no *link* Legislação e Atos Normativos.

Desta forma, considerando as discussões e análises realizadas na busca da avaliação da trajetória do PROEJA EMI, pensar no processo de implementação de uma política pública ou de um Programa com seus princípios é pensar, de um lado, na totalidade em que está inserido, pois ainda que haja leis e regulamentos em âmbito nacional, o desenvolvimento é feito no interior de cada escola – influenciada por contextos, permeados por disputas, por hierarquias, com decisões ou não decisões podem envolver conflitos, consensos e adesão, sensibilização à ideia para que de fato, se materializem a partir do entendimento sobre o direito dos jovens e adultos, mesmo que disputado no corpo a corpo de cada processo decisório, uma vez que implementar uma política é um processo interativo mediado por muitos atores.

Por outro lado, há o papel do MEC como coordenador nacional do PROEJA, com prerrogativas de monitorar seu desenvolvimento, uma vez que ainda que exista um decreto, um termo de acordo de metas, uma lei de criação dos Institutos, o direito a Educação Básica integrada a Educação Profissional, se faz necessário que haja controle social ou institucional porque nem toda disputa se ganha em nível institucional.

Portanto, cabe ao pesquisador, ao educador ou ao gestor – a partir do seu lugar de fala, buscar assegurar o direito à educação e dar voz aqueles que não conseguem se expressar, pois mesmo em meio às contradições, a educação encontrará seu caminho se for assumida como um ato de coragem, como nos ensina Freire (2015) ou será encontrada pelos que não desistem de sonhar em ter um futuro concreto, como nos inspira e desafia Gomes Júnior (2017).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um mundo em que seja menos difícil amar. (FREIRE, 1987).

No ano de 2011 [...] fui aprovada para fazer o PROEJA - Curso Técnico em Recursos Humanos Integrado ao Ensino Médio. A partir da realização deste curso, eu aprendi que nunca é tarde para realizar meus sonhos e que cada aprendizado transforma em simples o que eu acreditava ser difícil. E não parei, quis subir mais alguns degraus desta escada. (COLERAUS⁸⁶, IFSUL, 2017, p. 43).

Com o objetivo de sistematizar as discussões realizadas ao longo desse estudo são tecidas estas Considerações Finais e defendida a seguinte tese: a trajetória do PROEJA EMI é marcada – no âmbito dos Institutos Federais – por condicionantes impostos pela lógica capitalista e suas derivações no âmbito da educação e, em consequência da correlação de forças, a oferta de cursos no âmbito do Programa é inibida.

Cabe, de início, considerar a contradição de sua gênese que se pautou por princípios de uma política inclusiva, numa perspectiva contra hegemônica, fundamentada no seu Documento-base que, além da sua estrutura organizacional, estabeleceu suas concepções e definiu seus princípios – que defendem uma formação integrada e integral e defendem a Educação de Jovens e Adultos como um direito constitucional básico, inserida de forma orgânica nos sistemas de ensino.

A fim de contextualizar o estudo recorre-se mais uma vez à problemática que vem perpassando toda sua construção: o baixo percentual da oferta de cursos PROEJA, a interrupção da oferta e até mesmo a não oferta, em que pese a determinação de documentos legais que estabelecem percentuais mínimos de matrículas no âmbito desse Programa, em função da necessidade de atendimento aos jovens e adultos que estão fora do sistema educacional e, no âmbito do recorte desta pesquisa, por meio da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA (PROEJA EMI).

⁸⁶ “De filho para mãe e de mãe para filho”, autora Cleusa Sirlei Coleraus, estudante do curso PROEJA EMI do *campus* Restinga, do IFRS. Orientadora: Divane Floreni Soares Leal, 2017.

Retoma-se, assim, ao objetivo geral de avaliar a trajetória do PROEJA EMI nos IF, no período de 2005 a 2020, tendo como referência a estrutura organizacional e político-social do Programa. A fim de atingir este objetivo, elegeu-se três objetivos específicos, discutidos ao longo das seções deste estudo, problematizados com questões norteadoras, com o intuito de explorar os aspectos contraditórios dos dados produzidos, construindo, desta forma, o referencial teórico de forma dialética.

O primeiro deles: discutir o contexto das mudanças desencadeadas pela Reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, que influenciaram a (não) formulação de políticas públicas educacionais para o jovem adulto trabalhador buscou responder ao questionamento: em que medida as mudanças no Estado brasileiro, desencadeadas a partir de marcos históricos da década de 1990, foram determinantes para a (não) formulação de políticas públicas educacionais para o jovem adulto trabalhador.

A busca por essa resposta ancorou-se na discussão das bases da reestruturação produtiva no modo de produção capitalista: a acumulação flexível, o estado neoliberal, a globalização e suas implicações para as políticas públicas de educação, no contexto da Reforma do Estado brasileiro e das reformas educacionais, passou pela discussão do conceito de políticas públicas e as políticas educacionais, no contexto da análise de políticas públicas e, por fim, os marcos históricos, nos aspectos legais e políticos da EP e da EJA no Brasil, a partir da década de 1990, e seus movimentos que levaram à subordinação ao neoliberalismo e à (não) materialização do direito constitucional à Educação Básica e à formação profissional.

Percebe-se que as mudanças da configuração do capitalismo, pautadas no regime de acumulação flexível, trouxeram novas demandas para os trabalhadores, exigindo mais qualificação para adequação aos novos métodos de trabalho ao mesmo tempo que as alterações nas relações de trabalho e a diminuição das políticas de proteção e de direitos foram desfavoráveis a eles.

No âmbito das políticas públicas educacionais e do direito à educação consagrado como direito público subjetivo pela nossa Constituição Federal, ainda se tem um caminho longo na efetivação deste direito, uma vez que as ações governamentais, materializadas em programas pontuais e descontínuos, com foco naquelas formuladas para o jovem adulto trabalhador, a partir da década de 1990, sofreram a influência do contexto político, econômico e social do Estado brasileiro, sendo marcadas, no âmbito da Educação Profissional pela formação estrita de mão-de-obra para o mercado de trabalho, com cursos aligeirados, a partir da definição do Decreto nº 2.208/1997.

Já na Educação de Jovens e Adultos, ações e campanhas voltadas à erradicação do

analfabetismo sem a inserção orgânica desta modalidade, ainda que considerada um direito constitucional, nos sistemas públicos de ensino.

Desta forma, influenciadas pelo contexto da subordinação ao neoliberalismo, de forma destacada a partir da década de 1990, justificadas pelos condicionantes históricos, analisados do ponto de vista regulatório e político, implicaram na (não) materialização do direito educacional, instituído a partir da Constituição Federal de 1988 e na legislação da educação brasileira.

O segundo objetivo específico deste estudo é o de analisar os marcos políticos e regulatórios da EP e da EJA e se seus movimentos criaram condições para a materialização, do ponto de vista da política pública, da integração entre essas modalidades, buscando responder ao seguinte questionamento: os marcos políticos da EP e da EJA, nos anos iniciais do século XXI, criaram condições para a materialização da integração destas modalidades por meio do PROEJA?

A busca por essa resposta estruturou-se na discussão da aproximação da EP com a EJA, no início do século XXI, do ponto de vista político e a partir dos desdobramentos em marcos regulatórios do Programa e a influência dos atores políticos e sociais na sua formulação. E, para finalizar, discuti as ações do MEC para a implantação do PROEJA EMI (2005-2008) e as principais medidas adotadas para a implantação inicial do Programa pelos IF e está caracterizada como Momento I (2005- 2008) da trajetória do PROEJA.

Desta forma, observa-se que o movimento regulatório para a EP e para a EJA, sistematizados em pareceres e resoluções CNE e homologadas pelo MEC, no período de 1990 a 2010, e do ponto legal – perpassado pelo viés histórico, que conduziram as políticas públicas para a EPT e para a EJA, indicam que o contexto da sua formulação e da implementação se fundamentaram na fragmentação e descontinuidade, evidenciando os desafios para a educação de brasileiros, jovens e adultos trabalhadores, de direitos proclamados, mas nem sempre efetivados, apesar do aceno de um novo contexto de regulação da educação brasileira a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Neste sentido, o papel da educação ainda apresenta-se como uma estratégia importante na busca da superação das novas necessidades postas pelo mundo globalizado e, portanto, compreender histórica, política e socialmente a EP e a EJA, por meio de sua retrospectiva histórica permitiu recordar o quanto essas modalidades são campos em disputa, que revelam seus conflitos e embates no movimento legal, regulatório e político que ao longo do tempo e das mudanças sociais lhes são impostas ou forjadas pelas lutas sociais.

Considera-se ainda que a formulação do PROEJA ocorreu num momento complexo

de pressão por mudanças no governo do início do século XXI e que, mesmo demonstrando abertura ao diálogo e uma postura mais democrática, foi permeada por contradições no âmbito do governo federal, bem como sua implementação nos próprios IF, entre a imposição da oferta, via decreto, em uma rede de EPT centenária e de afirmação e o atendimento de um direito dos trabalhadores à elevação de sua escolaridade e formação profissional.

Por fim, o último objetivo específico é o de analisar as disputas, no âmbito do Governo Federal e no contexto dos IF, que produziram oscilações na oferta do PROEJA EMI considerando do recorte temporal deste estudo. Para tanto, foram identificadas e analisadas as contradições entre as normatizações dos documentos legais e os dados da oferta de vagas PROEJA EMI que está sendo executado nos IF.

A partir desta visão geral, partiu-se para análise mais detalhada de cada momento histórico posterior. O Momento II (2009-2011) foi analisado a partir do Documento-base do PROEJA EMI, como orientador da implantação e as ações do MEC como indutor do PROEJA e as implicações políticas dessas ações, sistematizadas na categoria de análise “ações para implantação” e das unidades de análise: monitoramento, formação docente e financiamento.

Em relação aos aspectos identificados nas entrevistas e no questionário que as ações de apoio planejadas para a implantação do PROEJA EMI, nos seus primeiros anos de institucionalização, observou-se que as propostas planejadas por meio do seu Documento-base e desenvolvidas pela SETEC/MEC até o período aproximado de 2011, representaram uma importante estratégia que, além de ser um apoio político e financeiro para a implantação, incentivou a criação de uma rede de pesquisa, de construção da produção do conhecimento sobre duas modalidades que até então eram desenvolvidas e pesquisadas de forma separada.

Desta forma, este conjunto de ações evidenciou uma mudança de postura na política governamental, em que pesem os determinantes de uma política econômica que continuava obedecendo aos imperativos sistema capitalista.

No âmbito das políticas educacionais, emergiam posturas mais democráticas de gestão, mediadas pelo diálogo e discussão das diferentes perspectivas relacionadas às temáticas em debate, ainda que tais temas não estivessem isentos de tensões, de interesses antagônicos e de projetos distintos de sociedade.

A partir de 2012 essas ações foram descontinuadas, influenciadas principalmente pela troca de gestores na SETEC/MEC que, mesmo quando procuraram dar continuidade ao planejado anteriormente, muitas vezes priorizaram o foco da sua gestão em outras ações do Programa ou até mesmo de outros Programas.

Na síntese da análise dessas ações do Governo Federal para apoio à implantação do PROEJA EMI nos IF, considerando a opinião dos ex-gestores da SETEC/MEC, a análise dos documentos e a contribuição dos docentes, por meio do questionário, tiveram importância para o seu momento histórico da implantação e repercutiram nos primeiros anos de sua trajetória de forma positiva, contribuindo para a evolução da oferta de vagas PROEJA EMI nos IF entre 2009 e 2011 e demonstraram a relevância para o Governo Federal do desenvolvimento desta política pública para jovens e adultos, apesar das contradições que envolveram a formulação do PROEJA, desde 2005 – como já discutido.

No entanto, isso não significa dizer que não houve dificuldades de implantação do PROEJA EMI nos IF como as já apresentadas e até mesmo as não apresentadas, uma vez que não apresentar as razões do não cumprimento do planejado e as dificuldades para isso diz muito sobre o (não) lugar do PROEJA em muitos Institutos. Uma delas refere-se ao não cumprimento das novas vagas planejadas nos PDI (2019-2023), no qual foi observado um planejamento ascendente, representando um passo importante no compromisso da ampliação da oferta do PROEJA EMI.

Contudo, mesmo neste momento em que se está analisando o desenvolvimento do PROEJA nos seus primeiros anos e com a identificação da importância das ações fomentadas para isso, já pode ser notado uma variação entre as vagas planejadas e as vagas de fato ofertadas pelos IF, tendo sido planejadas 25.125 novas vagas e apenas 14.741 foram ofertadas. Como consequência, mais de 10 mil jovens e adultos poderiam ter tido a chance de fazer um curso PROEJA EMI e não tiveram.

A partir da identificação dessa variação das vagas é de se esperar que nos RGA analisados estivesse presente a justificativa para tal discrepância, considerando que ele é, por excelência, o documento de prestação de contas à comunidade escolar e aos órgãos de controle das ações realizadas frente ao planejado no PDI. Porém, essa não é a realidade encontrada, uma vez que apenas 5 IF apresentaram justificativas nos seus documentos institucionais. Assim, 33 dos 38 IF não demonstraram o cumprimento do planejado ou a justificativa pelo não cumprimento das suas próprias metas no período de 2009 a 2011.

Ainda sobre a implementação do Programa, considerando os dados até então analisados e ainda que o planejamento institucional é uma etapa do desenvolvimento de um IF que pode sofrer modificações, é fundamental não se perder de vista que mesmo que todos tenham a mesma institucionalidade, cada um deles está inserido em condições políticas, econômicas e didático-pedagógicas particulares e sofrem influências e disputas na comunidade acadêmica.

Neste sentido, as disputas pelo projeto de formação profissional integrada para jovens e adultos que represente uma possibilidade de uma inserção orgânica daqueles que, historicamente, estiveram à margem do sistema público de ensino, materializada naquele momento histórico no PROEJA, aconteceram tanto no Governo Federal quanto no interior de cada IF, dado que a mudança de gestão – ainda que seja um caminho democrático, pode trazer descontinuidades tanto no nível federal quanto institucional.

Seguiu-se a avaliação da trajetória do PROEJA EMI no Momento III (2012-2018) considerando a entrada de novos ingressantes a partir da variação das vagas planejadas e executadas, na qual constatou-se o não oferecimento de mais de 19 mil novas vagas planejadas, que demonstrou o atrofiamento da oferta, mesmo que em termo de planejamento tenha havido uma tentativa de recuperação a partir de 2015.

Para tanto, a análise buscou identificar os condicionantes internos e externos aos IF que foram determinantes no desenvolvimento do PROEJA EMI, a partir da categoria “fatores limitadores” e das unidades de análise: projetos concorrentes, dificuldades dos discentes; acesso inadequado e retração da oferta.

Em relação à retração da oferta, na análise foram identificados exemplos de IF que assumiram no nos documentos oficiais que o desafio é assumir a oferta não mais como uma formalidade para cumprir a lei, mas como um direito do jovem e do adulto de cada comunidade escolar onde há um *campus* de um IF da RFEPCT, de outro lado, há exemplos de instituições que fizeram o diagnóstico do não cumprimento da meta, apresentando uma análise crítica, ou a necessidade de encaminhamentos para buscar reverter a situação.

Porém, a situação mais problemática é a ausência de informações nos documentos oficiais sobre o que foi ou não realizado frente ao planejamento, pois se apenas 9 dos 38 IF fizeram o registro, a maioria se omite até de informar. Esta situação revela um silenciamento do PROEJA EMI nesses Institutos, como se fosse um problema que é ignorado, deixado de lado para não expor a situação e nem buscar resolvê-lo.

Considerando essa omissão e a importância do PDI como instrumento de planejamento e da mesma forma, do RGA forma de publicização das ações desenvolvidas, a realização periódica de auditoria interna poderia possibilitar um melhor monitoramento das ações realizadas, identificando discrepâncias e ausências.

Em relação aos projetos concorrentes, ganha destaque a institucionalização do PRONATEC, em 2011, como um fator limitador na ampliação da oferta de cursos PROEJA EMI, não especificamente no aspecto do financiamento, uma vez que, desde 2007, vem sendo

feito direto na matriz orçamentária de cada IF, mas sim da retirada do foco e esforço institucional da SETEC/MEC na continuidade das ações de apoio e incentivo ao PROEJA.

Isso posto, identifica-se mais uma contradição na trajetória do PROEJA EMI, pois mesmo que o PRONATEC tenha representado, naquele momento histórico, a desarticulação e descontinuidade de todas as ações que foram construídas, de esforço institucional de parte da equipe de gestores e servidores da SETEC/MEC, a sua inserção no conjunto de ações do PRONATEC, significava a sua sobrevivência enquanto preservação da sua base legal considerando que ele ainda precisava de apoio político, mesmo tendo a base legal que extrapola o desenho de Programa, como consta no § 3º do Art. 37 da LDB/1996, com a inclusão da Lei nº 11.741/2008.

Outro aspecto relevante foi a concorrência interna do PROEJA FIC como uma possibilidade de arranjo institucional para o cumprimento da meta em relação a oferta de cursos PROEJA na qual algumas instituições passaram a considerá-lo como uma possível porta de entrada nos IF, mas como a única possibilidade de oferta de vagas para jovens e adultos – fato que acarretou a diminuição de vagas no PROEJA EMI ou até mesmo a interrupção da sua oferta.

A partir de todas as considerações feitas até aqui é notório que várias determinações influenciaram a não inserção de mais jovens e adultos em cursos PROEJA EMI, tanto disputas no âmbito do MEC quanto aspectos internos de cada IF, pois um Programa formulado sob os fundamentos, princípios e concepções como os defendidos pelo PROEJA é uma política pública que exige vontade política, em primeiro lugar.

A implementação do PROEJA, ainda que o contexto político, histórico e social fosse favorável ao seu sucesso, enfrentou em vários contextos, um caminho extremamente árido para sua materialidade, necessitando mais do que as centenas de milhares de matrículas para sua efetivação, ainda que a realidade brasileira mostre e demonstre essa necessidade.

Neste sentido, realidade dos IF e a realidade do Estado brasileiro – marcado, de forma incontestável, nos últimos poucos anos da nossa história, pela destruição do que foi construído em termos de políticas públicas educacionais, demonstra uma incoerência histórica que precisa ser superada, considerando os milhões de brasileiros de direito à Educação Básica proclamado, mas não materializado.

Para concluir os momentos históricos da trajetória do PROEJA EMI nos IF – Momento IV (2019-2020), após a análise e discussão do que já foi feito, voltou-se o olhar para a oferta planejada de forma majoritária desde 2019, uma vez que dos 38 IF 22 deles iniciaram o desenvolvimento do seu PDI no ano de 2019, com vigência até 2023 e sobre os quais há possibilidade de adequação a análise pautou-se no planejamento do período de 2019-2023 e do

executado, a partir dos dados de 2019, buscando identificar as potencialidades de consolidação do PROEJA EMI considerando aspectos como a divulgação dos cursos, capacitação docente, oferta em todos os campi e avaliação precedente à interrupção da oferta que foram caracterizados como potencializadores alto para a consolidação do PROEJA EMI nos 38 IF.

Em relação ao planejamento de novas vagas, para o período de 2019 a 2023 foram planejadas a oferta de 37.481 novas vagas em cursos PROEJA EMI, sendo que de 2019 a 2022 o crescimento anual das vagas foi numa curva ascendente, com um pequeno decréscimo no ano de 2023, como vem sendo observado ao final da maioria dos PDI no seu último ano de planejamento, representando a oportunidade de que um número significativo de jovens e adultos voltem a escola por meio de cursos de EP integrados a EJA.

Nos documentos institucionais de planejamento e de prestação de contas observa-se que dos 24 PDI que tiveram início em 2019, apenas 10 deles manifestaram compromisso com a continuidade da oferta. No entanto, outros 2 IF não ofertam cursos PROEJA EMI, apenas cursos técnicos na forma concomitante e outros 4 apenas cursos FIC e em outros 4 não foi identificado nenhum tipo de oferta PROEJA nos anos de 2019 e 2020.

De forma geral, considerando a análise realizada no arcabouço legal: PDI, RGA, ou fazendo referência ao PNE (2014-2024) ou ao TAM (2009-2022) entre 2005 e 2020, observa-se que o compromisso com a oferta do PROEJA EMI, assumido por 23 dos 38 IF, determina ou reforça a necessidade de oferta de vagas em cursos PROEJA, frente ao papel social dos IF e ao direito de jovens e adultos que buscam a conclusão da sua Educação Básica na modalidade EJA.

Nos documentos analisados observou-se que quanto ao compromisso de oferta de novas matrículas em cursos PROEJA esteve presente em 6 IF de forma não explícita e ainda a ausência desse compromisso assumido de forma propositiva em outros 9 IF, embora em todos eles tenham sido ofertados cursos PROEJA EMI.

Cabe destacar que cada ação planejada representa um momento e um movimento histórico de cada um desses IF e até mesmo dos demais que não fizeram este planejamento e, portanto, manifestam seu compromisso político e histórico ou a falta dele, revelando as contradições do movimento da trajetória do PROEJA EMI, demonstrando que, entre o planejamento e a efetivado, há um caminho percorrido em relações contraditórias e conflitantes, relações de poder e disputas de projetos societários e, portanto, a disponibilização de novas vagas, por meio de editais públicos de seleção, nem sempre ocorreu conforme planejado nos PDI.

Em que pese as particularidades e com elas as limitações impostas pelo contexto

individual de cada IF e do seu arranjo produtivo local, é fato que há jovens e adultos – público potencial do PROEJA, em cada comunidade onde há um Instituto. Este fato se constitui em uma das maiores contradições nesta trajetória, uma vez que muitos tem deixado explícito em seus documentos de planejamento institucional o compromisso com a inclusão, mas que não tem se materializado nesta trajetória.

Pela análise realizada nesses documentos, apenas no planejamento de novas ofertas e, portanto, o quantitativo que os próprios IF, diante da sua realidade estrutural, organizacional, se comprometeram a fazer, desconsiderando o fato de que tal planejamento não corresponde, na maioria dessas instituições, ao atendimento das metas legais estabelecidas, observa-se o planejamento, ainda que tenha havido alguma oscilação, a oferta se manteve, mas longe do planejado e muito aquém do atendimento do direito à Educação Básica. A diferença entre o planejado e o ofertado representou mais de 30.796 oportunidades de acesso negadas, indicando que nem sempre o planejamento partiu do real contexto e possibilidades concretas de oferta ou a disputa interna não logrou êxito.

Assim, o caráter contraditório da oferta do PROEJA EMI frente ao seu planejamento é percebido quando todas as manifestações de compromisso com a oferta do PROEJA EMI e a demonstração da importância do atendimento ao direito à educação de jovens e adultos que interromperam sua trajetória escolar não se materializaram em vagas, em novas oportunidades, como observado nos documentos analisados.

No que diz respeito ao posicionamento da SETEC/MEC sobre a possibilidade de ampliação da oferta do PROEJA EMI nos IF como prioridade no contexto das políticas da SETEC/MEC para a EPTNM, a entrevista revelou que há um desconhecimento do TAM pelo participante da pesquisa e não há outro tipo de ação – de apoio, de fomento, de monitoramento em relação ao PROEJA EMI, justificado pela falta de folego e de fomento na Diretoria.

A entrevista ainda revelou que parece existir um não-lugar do PROEJA na SETEC/MEC, uma vez que na Diretoria de Políticas e Articulação da EPT ele não encontra apoio e na Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal ele ficaria reduzido ao acompanhamento das instituições da RFEPCT, nos termos das atribuições destas diretorias.

Este não-lugar também pode ser percebido no sítio eletrônico do MEC, uma vez que quando um cidadão buscar informações sobre o PROEJA não encontrará nada além da menção ao Decreto que o instituiu, demonstrando um apagamento da sua memória, em âmbito nacional.

No que tange ao MEC restou, do ponto de vista legal, um decreto a ser cumprido, com metas acordadas também no Termo de Acordo de Metas, desconhecido pela DPAEPT, e, portanto, sem acompanhamento e sem cobrança direta por parte do MEC ao IF que não vem

demonstrando esforços para a consolidação do PROEJA.

Considerando o contexto atual do MEC, no qual não há uma ação específica de acompanhamento e apoio ao PROEJA, uma vez que o apoio financeiro, como já discutido, foi considerado importante, não apenas pelo aspecto do recurso orçamentário, mas também da demonstração de apoio político pela SETEC/MEC, as análises realizadas ao longo deste estudo, demonstrando no movimento histórico da trajetória do PROEJA EMI, seu caráter contraditório, indicam a necessidade premente de fortalecer por dentro – a partir dos próprios IF, inseridos na RFEPCT, a institucionalidade do PROEJA, uma vez que nas instituições onde a implementação avançou ou não foi deixado de ofertar se deveu à pressão de grupos que disputam os espaços e ou a vontade política no nível de cada IF.

Apresenta-se como prioritário o estabelecimento de um caminho de novo compromisso com a educação de jovens e adultos trabalhadores pelos IF, enquanto Rede, que pode envolver, dentre outras, as seguintes ações:

- a) Identificação dos espaços de interlocução, como os Encontros Nacionais da EJA-EPT (PROEJA) já realizados, buscando materializar os encaminhamentos do encontro atual, avaliando a cada encontro posterior o que já foi conquistado e superado;
- b) Fortalecimento da modalidade por meio de discussões internas, eventos formativos ou fóruns permanentes de discussão locais e regionais;
- c) Assunção frente ao direito por parte das instituições ofertantes – no caso em questão os IF e o acompanhamento da sua execução por parte do MEC, uma vez que no caso do PROEJA, não se verifica a necessidade de mudanças nas diretrizes prioritárias do Programa;
- d) Estabelecimento de Diretrizes para a política de EJA ou documento orientador, como já realizado por vários IF;
- e) Realização de busca ativa para identificação do público do PROEJA EMI.
- f) Integração com outros programas – como EJA-FIC Fundamental e ou projetos de reconhecimentos de saberes como porta de acesso à formação técnica integrada à EJA de nível médio.
- g) Criação de espaço interativo do PROEJA, por meio de alguma plataforma para sistematizar e disseminar informações, materiais produzidos, pesquisas, práticas pedagógicas.

Quando o PROEJA foi formulado, por se tratar de um Programa destinado a jovens e adultos que em algum momento da sua vida interromperam sua trajetória de vida escolar e, considerando o desejo da política proposto, ele entrou nos IF por força de um decreto presidencial, mas por outro lado trouxe para esses espaços considerados de excelência, a

possibilidade de se repensar e reinventar e, neste sentido, exigiu da comunidade escolar e gestão o compromisso da “reconstrução coletiva de espaços que já estavam acomodados na organização da escola.” (NOBILE, 2010, p. 160).

No construto histórico desses dezesseis anos, desde a Portaria nº 2.080/2005, passando a ser instituído via Decreto nº 5.478/2005, tendo suas características revistas e ampliadas por meio do Decreto nº 5.840/2006, a trajetória desvelada neste estudo aponta que, embora tenha havia mudanças no desenho do Programa – algo previsto na análise de políticas públicas, como a tentativa de implementação do PRONATEC EJA, a marca significativa da implementação reside na diversificação da oferta, ampliando as possibilidade de cumprir a meta legal com a oferta de cursos concomitantes e de formação inicial e continuada, em detrimento de cursos PROEJAEMI, o que leva a descaracterização da inserção orgânica nos sistemas de ensino, pois a oferta concomitante depende da realização de parcerias com secretarias estaduais e ou municipais de educação.

No período de análise deste estudo, não há como desconsiderar o impacto transformador do PROEJA EMI na vida – não apenas acadêmica, das centenas de milhares de pessoas jovens e adultas que passaram pelo Programa. Na mesma esteira, não há como desconsiderar que ele não atingiu a escala necessária frente a vergonhosa realidade brasileira, inserida num sistema capitalista que coloca a luta pela sobrevivência à frente da formação acadêmica, mesmo quando se fala apenas da Educação Básica, direito constitucional, coloca a formação restrita para o mercado de trabalho e, muitas vezes, do subemprego à frente da formação humana integral.

Desta forma, o Programa que foi formulado para ser um ponto fora da curva de programas e ações que historicamente foram desenvolvidos no nosso país – tanto em relação a EJA quanto a EPT, pautando em princípios e concepções inclusivas fez a diferença para os que conseguiram acessar e, acessando conseguiram permanecer e concluir – dado que as condições adversas não estão apenas no acesso, que nasceu querendo ser grande, ser política pública e ressignificar a EJA, enfrentou e vem enfrentando as contradições os condicionantes do sistema capitalista e, esta disputa por projetos de sociedade e de educação, vem ganhando espaço em alguns IF enquanto que em já deixou a luta já perdeu espaço.

No entanto, há milhões de jovens e adultos sem Educação Básica, invisibilizados em seus subempregos, silenciados na sua condição de sobreviventes no capital, com seus sonhos adormecidos e considerando que as políticas sociais – e dentre elas as educacionais, são resultado das históricas e contraditórias relações entre Estado e sociedade, em diferentes contextos históricos, se não há vontade política deve haver o tensionamento.

Cabe aos que militam – cada um (a) no seu espaço, mas alinhados em busca da defesa

da política pública de EJA para além de campanhas e ações e na defesa da formação profissional para além da formação estrita para o mercado, continuar a caminhada no esperar freiriano, pois se a formulação da política pública não garante a sua implementação como prevista, a mesma força que age para descaracterizar também pode fortalecê-la pela vontade política dos que estão a frente desta implementação.

Ancorado nas pesquisas bibliográfica, documental e empírica e metodologicamente pautado na avaliação em profundidade (Rodrigues, 2006, 2011) e tendo como pressupostos as categorias do método do materialismo histórico-dialético, considera-se que este estudo atingiu seu objetivo de avaliar a trajetória do PROEJA EMI nos IF, no período de 2005-2020, identificando, em seus quatro momentos da trajetória, as disputas que permearam sua implementação.

Para tal feito, as categorias contradição, historicidade, mediação e totalidade juntas, possibilitaram compreender o movimento da trajetória do PROEJA EMI, objeto deste estudo, como síntese de suas contradições, considerando a mediação como dimensão das suas particularidades para se chegar à totalidade e determinar o seu movimento real, por meio de seus condicionantes históricos que não determinantes da sua historicidade, mas dela partem para que se possa focar o olhar no que ainda pode ser construído, sem aceitar o que parece estar determinado, pois o PROEJA traz em sua formulação os princípios de uma política inclusiva, numa perspectiva contra hegemônica que inspira um olhar esperançoso e sonhador para o que ainda está por vir, como na epígrafe destas Considerações Finais.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, agosto de 2001. p.15-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CGkRcsCcsynSwtSRsj44LBf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2019.
- ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula. **Análise do Proeja no IFCE - campus Fortaleza**: possibilidades e dificuldades da institucionalização. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A Organização dos IF de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional brasileira**, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS9AZGC8><http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9AZGC8>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os IF de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18289>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2000.
- ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. Avaliação de Políticas Públicas: elementos estratégicos de gestão da coisa pública. *In*: IV Jornada Internacional de Políticas Públicas - Neoliberalismo e Lutas Sociais: Perspectivas para as Política Públicas. **Anais [...]**. São Luís, 2009. p. 1-9. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos_OLD/9.%20Estado,%20Lutas%20Sociais%20e%20Políticas%20P%C3%ABlicas/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS_%20ELEMENTO%20ESTRAT%C3%89GICO%20DE%20GEST.%20DA%20COISA%20P%C3%9ABLICA.pdf. Acesso em: 3 out. 2019.
- ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre, CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253566/1/Deitos_RobertoAntonio_D.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, out. / dez. 2010. p. 1381-1416. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 set. 2019.
- AVELINO, Daniel Pitangueira de; FONSECA; Igor Ferraz da; POMPEU, João Cláudio Basso. O lugar do povo: análise do projeto de participação social do plano diretor da reforma

do aparelho do Estado. *In: Reformas do estado no Brasil: trajetórias, inovações e desafios.* CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; SILVA, Mauro Santos. Brasília, DF: CEPAL: Rio de Janeiro: Ipea, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37248&Itemid=444. Acesso em: 24 fev. 2022.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 49-71. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2019.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. Educação de jovens e adultos e Educação Profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, agosto 2015. p. 107-118. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182>. Acesso em: 19 set. 2018.

AZEVEDO, Sérgio. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In.* SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. *et al.* (org.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003. p. 38-44.

BALL, Stephen John, MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/264044968>. Acesso em 16 abr. 2020.

BARACHO, Maria das Graças. **Formação profissional para o mundo do trabalho**: uma travessia em construção? 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22528>. Acesso em: 2 out. 2019.

BARACHO, Maria das Graças; NOBILE, Vânia do Carmo. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional** (livro eletrônico), Natal: IFRN, 2020. 223p. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1935>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em Educação Profissional. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

BISOL, Cláudia Alquati. Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. **Estudos de Psicologia I**. Campinas I 29 (Supl.), outubro - dezembro 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/YVK8vN6zrs86PSDHpzyvnnh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In: Serviço social*: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009. Disponível em <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021. p. 1-19.

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

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, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997**.

Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996 e no Decreto Federal nº 2.208/1997 [...]. Brasília, DF, 1997b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC64697.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em nível nacional. Brasília, DF, 1997c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=62311-rceb00-4-99-pdf&category_slug=marco-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.791, de 22 de julho de 2003**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/aceso_informacao/pdf/d4791-1.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Tecnológica. Educação Profissional. Seminário Nacional de Educação Profissional. Concepções, experiências, problemas e propostas. Documento Base. *In. Anais [...]*. Brasília, DF, junho de 2003b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002266.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Tecnológica. Educação Profissional. Seminário Nacional de Educação Profissional. Concepções, experiências, problemas e propostas. Relatório Final. Brasília, DF: *In. Anais [...]*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC/PROEP. Brasília, DF, setembro de 2003c. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002266.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento à Sociedade, de 9 de fevereiro de 2004**. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta de Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, abril de 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/lei/110.861.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Sistema,n%C2%BA%209.394%2C%20de%2020%20de. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 3.584, de 18 de maio de 2004**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, acrescido pelo art. 47 da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Brasília, DF, 2004d. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=219670. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 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, DF, 2004e. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004f. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 2004g. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 07 de dezembro de 2004**. Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2004h. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14357-pceb036-04&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004i. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Brasília, DF, 2005a. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 2.080, de 13 de junho de 2005.** Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF, 2005b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **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, DF, 2005c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 15 de setembro de 2005.** Dispõe sobre a inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Brasília, DF, 2005d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 061/2005/CGSIFEP/DPAI/SETEC/MEC, de 26 de outubro de 2005.** Assunto: Repasse de Recurso para implantação do Proeja. Brasília, DF, 2005e. (Digitado).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 27 de outubro de 2005.** Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto Nº 5.154/2004. Brasília, DF, 2005f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, DF, 2005g. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 29, de 24 de novembro de 2005.** Aprova, em caráter excepcional, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado “Sistema S”, para o fim específico de expandir o âmbito de ação do PROEJA, objeto do Decreto nº 5.478/2005, do Parecer CNE/CEB Nº 20/2005 e da Resolução CNE/CEB Nº 4/2005. Brasília, DF, 2005h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb029_05.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria Ministerial nº 208, de 1º de dezembro de 2005.** Portaria de nomeação do grupo de trabalho para elaboração do Documento Base – PROEJA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2 de dezembro de 2005i, seção 2, p. 25. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_portproeja.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005.** Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e

Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, crédito suplementar no valor global de R\$ 422.037.761,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente [...]. Brasília, DF, 2005j. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11249.htm. Acesso em 30 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos. Síntese de resultados.** Brasília, DF, 2005k. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proeja_sintese.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, DF, 2005l. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao_folder.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 2 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Documento Base PROEJA EMI.** Brasília, DF, fev. 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida, IRELAND, Timothy (org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004.** Brasília, DF: UNESCO-MEC, nov. 2006d. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf. Acesso em: 2 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Convênios para implantação do PROEJA. In: Ações do PROEJA 2006.** Brasília, DF, 20006e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1487-proeja2006&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resultado da Chamada Pública de projetos programa de apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos Edital nº 03/2006 PROEJA CAPES-SETEC.** Brasília, DF, 2006g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resultado.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício nº 156/ CGPEPT /DPAI/ SETEC/ MEC, de 17 de janeiro de 2007.** Assunto: Solicitação de informação e atualização de dados relativos à oferta de cursos PROEJA. Brasília, DF, 2007a. (Digitado).

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IF de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007, de 24 de abril de 2007.** Chamada Pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Documento Base do PROEJA.** Brasília, DF, set. 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em 2 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, de 12 de dezembro de 2007.** Chamada Pública para recebimento de propostas para constituição dos IF de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2007e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II.** Brasília, DF, 2007f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto de Inserção Contributiva.** Brasília, DF, 2007g. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1492-projeto-oficial-insercao-contributiva-proeja&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007.** Chamada Pública para recebimento de propostas para a oferta de cursos de capacitação de profissionais. *In: Ações do PROEJA 2007.* Brasília, DF, 2007h. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1488-proeja2007&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA:** de Programa à política pública. Brasília, DF, 2007i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproveja2007.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL **Decreto n.º 6.320, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007j. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm#art6. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2008, de março de 2008. Chamada Pública para recebimento de propostas para a oferta de cursos de capacitação de profissionais. *In: Ações do PROEJA 2008.* Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1489-proeja2008&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diálogos PROEJA. *In: Ações do PROEJA 2008.* Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1489-proeja2008&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 116, de 31 de março de 2008.** Divulga a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC Nº 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos IF de Educação, Ciência e Tecnologia, Brasília, DF, 2008c. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-116-2008_206029.html. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **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, DF, 2008d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC, de 19 de junho de 2008.** Projeto de Lei que promove o reordenamento da atual rede de instituições federais de Educação Profissional e tecnológica mediante a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2008e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/118%20%20MP%20MEC.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 3.775, de 23 de julho de 2008.** Institui

a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os IF de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008f. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização**. Brasília, DF, 2008g. (Digitado).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os IF de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008h. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Especialização PROEJA. *In: Ações do PROEJA 2009*. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1490-proeja2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, 08 de abril de 2009**. Convite às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC). Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1498-edital-convite-proeja&Itemid=30192. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria Ministerial nº 194, de 03 de julho de 2009**. Divulga a relação das instituições cujas propostas foram classificadas no âmbito do processo de seleção de que trata o Ofício convite nº 40/2009. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1499-resultado-proeja&Itemid=30192. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos firmado entre o Ministério da Educação e os IF de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9775042-Termo-de-acordo-de-metas-e-compromissos-ministerio-da-educacao-institutos-federais.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Brasília, DF, 2009e. Disponível em: http://www.adurrj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6,**

de 7 de abril de 2010. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, 2010a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável. Marco de Ação de Belém:** Brasília, DF, abr. 2010b. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642rceb03-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes.** Brasília, DF, 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 1º Encontro Nacional PROEJA FIC: Diálogos de Experiências. *In: Ações do PROEJA 2010.* Brasília, DF, 2010e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1490-proeja2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Fóruns Regionais de Pesquisa e Experiência em PROEJA. *In: Ações do PROEJA 2010.* Brasília, DF, 2010e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1490-proeja2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate.** Brasília, DF, 2010f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações do PROEJA 2011.** Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=64451>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício circular nº 21/2011/DPEPT/SETEC/MEC, de 10 de fevereiro de 2011.** Assistência ao estudante do PROEJA – Diretrizes 2011. Brasília, DF, 2011b. Disponível em:

https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Of%e3%adcio-Circular-n%e2%ba-21.2011-Assist%e3%ancia-Estudantil-IF_fev_2011-1.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício circular nº 42/2011/GAB/SETEC/MEC, de 03 de maio de 2011**. Assistência Estudantil – complementação de orientações contidas no ofício circular nº 21/2011. Brasília, DF, 2011c. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Assunto_-Assistencia-Estudantil_-complementação-de-orientações-contidas-no-ofício-circular-n.º-21-2011.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 2011d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7480.htm#. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício-Convite nº 104/2011/GAB/SETEC/MEC, de setembro de 2011**. Convite à abertura de novas turmas para cursos PROEJAFIC de cursos já aprovados, por meio de aditivo ao Ofício Convite nº 40, de abril de 2009. Brasília, DF, set. 2011e. (Digitado).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...] e dá outras providências, Brasília, DF, 2011f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito**. Brasília, DF, 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/publicacoes>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 103/2012–DPEPT/SETEC/MEC, de 21 de novembro de 2012.** Orientações para a oferta de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* PROEJA para profissionais dos sistemas públicos de ensino. Brasília, DF, 2012e. (Digitado).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto de Assessoria Técnica e Pedagógica pela SETEC/MEC.** Projeto de Inserção Contributiva para os cursos Proeja da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2012f. (Digitado).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 005/2013–DPEPT/SETEC/MEC, de 10 de janeiro de 2013.** Formação PROEJA – Esclarecimentos. Brasília, DF, 2013a. (Digitado).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 168, de 7 de março de 2013.** Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 [...]. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-168-de-7-de-marco-de-2013-30414048-30414048>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF, 2013d. Disponível em: https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013811152818250pronatec_eja_documento_referencia_2013.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PRONATEC EJA.** Apresentação em Power Point. Brasília, DF, out. 2013e. (Digitado).

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria SETEC nº 45, de 23 de dezembro de 2013.** Institui e regulamenta o Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (CONPEP). Brasília, DF, 2013f. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/64473754/dou-secao-1-24-12-2013-pg-37>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. **Manual do PDE Interativo 2013.** Brasília, DF, 2013g. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo2013/manuais/ManualPDEInterativo2013.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5, de 25 de abril de 2014.** Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=269742>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014.** Institui a Política Nacional de Participação Social – PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS, e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 817, de 13 de agosto de 2015.** Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Mec-817-2015-08-13.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Presidenta anuncia a oferta de 2 milhões de vagas para cursos gratuitos no Pronatec.** Brasília, DF, 9 mar. 2016a. Sítio do MEC: <http://portal.mec.gov.br>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/34611-presidenta-anuncia-a-oferta-de-2-milhoes-de-vagas-para-cursos-gratuitos-no-pronatec>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6:** tema central e oficinas temáticas. Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA BRASIL+6. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <https://www.catedraunescoej.com.br/documento/efbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria SETEC/MEC nº 14, de 11 de maio de 2016.** Designa membros titulares e suplentes e aprova regimento interno do Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica - CONPEP. Brasília: MEC, 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/32141-legislacao-e-atos-normativos-da-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal.** Brasília, DF, 2016d. Sítio do MEC: <http://portal.mec.gov.br>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 9.005, de 14 de março de 2017.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9005.htm#art10. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de

educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2018/lei/L13632.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.632%2C%20DE%206,aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm#art9. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Casa Civil. Presidência da República. **Exposição de Motivos nº 19/CC/PR, de 11 de abril de 2019**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Exm/Exm-Dec-9759-19.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, DF, 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm#art10. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos recebem mais de R\$ 16 milhões para investimentos na educação de jovens e adultos**. Brasília, 18 dez. 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/institutos-recebem-mais-de-r-16-milhoes-para-investimentos-na-educacao-de-jovens-e-adultos-1>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança, 2019e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto básico para a transferência eletrônica disponível – TED para desenvolvimento de ações para implementação da política de educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional**. Brasília, DF, 2019d. (Digitado).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal [...], 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Portaria interministerial MEC/ME nº 1, de 31 de março de 2021**. Estabelece os parâmetros referenciais anuais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2021. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/me-n-1-de-31-de-marco-de-2021-311668400>. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 684, de 11 de agosto de 2021**. Publica a listagem de atos normativos inferiores a decreto revisados e revoga atos normativos do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2021c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-684-de-27-de-agosto-de-2021-341348320>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021c. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em: 22 out. 2021.

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 e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2021d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550>. Acesso em: 1º dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lançamento do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT)**. You tube. Brasília, DF, 2021e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JU5c6VjTG6g>. Acesso em: 1º dez. 2021.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2021f. Disponível em:

<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CABRAL NETO, Antônio. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional**. Natal, 2012. (Digitado).

CACHO, Mylenna Vieira. **O curso de Especialização em Proeja – CEFET/RN (2007) e suas relações na vida profissional e acadêmica dos concludentes**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016. Disponível em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/848/Mylenna%20Vieira%20Cacho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Observatório da Educação. **Edital 049/2012/CAPES/INEP**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-049-observatorioeducacao-2012-pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CAPES. Programa Observatório da Educação. **Resultado do Edital 049/2012/CAPES/INEP**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-049-2012-obeduc-resultadofinal-pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-CAPES/SETEC. **Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006**, outubro de 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editalproeja-capessetec-032006-pdf/view>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações da Capes**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 19 set. 2018.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. Nilo Peçanha e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no contexto da primeira república (EAAs): 1910-1941. *In*: 7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós-graduação em História Econômica. **Anais [...]**, 2018. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/ix-encontro-de-pos-graduacao-em-historia-economica>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. 2017. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/pt-br.php>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Preparar para o trabalho e para o tempo livre: tensões e desafios da Educação Profissional no Brasil no final do século XX, na perspectiva dos trabalhadores**. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253332>. Acesso em: 28 set. 2018.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Uma política da Educação Profissional para o Brasil,**

no final do século XX: a perspectiva dos trabalhadores. Brasília/DF: **Linhas Críticas**, v. 6, n. 11, 2012. p. 7-22 Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2845/2552>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG - campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1134>. Acesso em: 28 set. 2018.

CARDOSO, Cícera Romana. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes/PROEJA/IFRN: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25623/1/CiceraRomanaCardoso_TESE.pdf. Acesso em: 28 set. 2018.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 347, de 3 de junho de 2008.** Aprova critérios para concessão de bolsa-auxílio para alunos do curso PROEJA do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/1656-resolucoes-2008>. Acesso em: 28 set. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria. **Mediações Históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores.** Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica. p. 33-49. *In.*: LEITE, José Yvan Pereira; MOURA, Dante Henrique; MEDEIROS NETA, Olívia de (org.). Dossiê a produção do conhecimento em Educação Profissional – Plano Nacional de Educação (2014-2024). **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 1-228, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/109>. Acesso em: 8 jan. 2021.

CIAVATTA, Maria. *et al.* **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da Educação Profissional.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_5c8a0e960be015. Acesso em: 8 jan. 2021.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO (CONCEFET). Manifestação do CONCEFET sobre os IF de Educação, Ciência e Tecnologia. *In.*: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008. p.147-156.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de Auditoria anual de contas do Ministério da Educação.** Exercício de 2018. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/download/855453>. Acesso em: 5 set. 2021.

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da política de integração: Educação Profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos IF de educação em Santa Catarina. Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#/>. Acesso em: 1 maio 2019.

COUTO, José Cláudio Diniz. Descontinuidade das ações públicas em educação. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. Anais [...]*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 4 a 8 de outubro de 2015. Pôster. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT05-3650.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

COUTO, José Cláudio Diniz. Descontinuidade das políticas públicas em educação: ações políticas, financiamento e alternância de Poder. *In: 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (ANPED Sudeste). Anais [...]. Campus Dom Bosco, Universidade Federal de São João Del-Rei. 12 a 15 de outubro de 2014. Pôster. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/josc3a9-clc3a1udio-diniz-couto.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.*

CUNHA, Luiz Antônio **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP. Brasília, DF: FLACSO, 2000. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44571>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito a Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *In.: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, jul. 2002, p. 245-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva Jur, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2108910/mod_resource/content/1/D%20DALLARI%20-%20Elementos%20TGE.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

DEITOS, Roberto Antônio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas/ 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253566>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE; PUC-SP, 2001, p. 15-42. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253566/1/Deitos_RobertoAntonio_D.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. *In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires/AR: CLACSO, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 97-169, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092005000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2020.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Conexões e desconexões: em 105 anos de Educação Profissional no Brasil**. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1491>. Acesso em 20 jun. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional.”** São Paulo: Globo, 2010. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zwYVnjpzRVAV3gbMEleux_0McBeeleYH/view. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, agosto de 2002. p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação de política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 99-118, set. / dez.1986.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA RFEPT. **O PDI como ferramenta de gestão: orientações para elaboração**. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/documentos-norteadores/texto-o-pdi-como-ferramenta-de-gestao-orientacoes-para-elaboracao-1-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

FÓRUM EJA BRASIL. Relatório Síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. SESC Venda Nova, Belo Horizonte/MG, 21 a 24 de agosto de 2002. *In: Encarte do boletim mensal Informativo em Rede da Ação Educativa*, n.48. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_belo_horizonte_2002.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

FÓRUM EJA BRASIL. **Relatório-síntese do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. VIII ENEJA. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 30 de agosto a 2 de setembro de 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2028>. Acesso em: 20 maio 2021.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja – IFES**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: UFES, 2010. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_44_RONY%20CL%20C1UDIO%20DE%20OLIVEIRA%20FREITAS.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. [Recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública na atualidade: lições da história. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o equilíbrio da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro/RJ, v. 16, n. 46, p. 235-254, abril de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 19 maio 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo 30 anos depois**: Regressão social e hegemonia às avessas. Trabalho Necessário. Niterói/RJ, n. 20, ano 13, 2015. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja**: balanço e perspectivas. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, out. 2016. p. 56-70. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/In:dex.php/HOLOS/article/view/4984/1569>. Acesso em: Acesso em: 10 maio 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). Apresentação. *In*: **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. p. 29-51. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.), **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v.26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Subsídios para organizar avaliações da Ação Governamental. **Textos para discussão**, Brasília, n. 776: IPEA, 2001. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/72/82>. Acesso em: 20 set. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSSI, Alcides. Fernando. **Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito**. AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas, ano I, vol.1, n.1, jan. jun., 2008. p. 29- 39. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22513/1/2008_art_afgussi.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. **Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação**: uma abordagem antropológica. *Desenvolvimento em Debate*, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897>. Acesso em 25 fev. 2022.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo. Loyola, 1993.

HARVEY, David. O neoliberalismo em julgamento. *In*: HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: BOITEMPO, 2011.

HÖFLIN, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cafajeste*. **CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2019.

IASI, Mauro Luís. O método: categorias fundantes no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**. v.17, nº 32, jan. abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28302/16433>. Acesso em: 16 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 43). Rio de Janeiro: IBGE, 2020.148p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Auditoria Interna. Relatório de Auditoria nº 002/2018**. Gestão dos cursos ofertados no IFAC, 2018. Disponível em: https://www.ifac.edu.br/aceso-a-informacao/auditorias/relatorios-anuais/relatorio_de_auditoria_002-2018_-_gestao_de_cursos_1.pdf/view. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2010. Rio Branco, 2011. Disponível em:
<https://esic.cgu.gov.br/sistema/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=AjIkZgMZTQY=>
Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2011. Rio Branco, 2012. Disponível em:
<https://esic.cgu.gov.br/sistema/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=AjIkZgMZTQY=>
Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018. Rio Branco, 2014. Disponível em:
<http://portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/144-pdi-2014-2018>. Acesso em: 2 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ.
Conselho Superior. **Resolução nº 013/2014, de 03 de abril de 2014.** Aprova a Regulamentação dos Cursos Técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Disponível em: <https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/2038-resolucao-n-13-2014-consup>. Acesso em: 7 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ.
Conselho Superior. **Resolução nº 51/2019, de 29 de maio de 2019.** Aprova as Diretrizes indutoras para os cursos técnicos na modalidade PROEJA no período de dois anos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Disponível em: <https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/2108-resolucao-n-51-2019-consup>. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2012. Manaus, 2013. Disponível em:
http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/institucional/arquivos-1/relatorio-de-gestao-2012_ifam.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2013. Manaus, 2014. Disponível em:
http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/institucional/arquivos-1/relatorio-de-gestao-de-2013_ifam.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2014. Manaus, 2015. Disponível em:
http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/institucional/arquivos-1/relatorio-de-gestao-de-2014_ifam_versao-2-9_revisaotcu.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2015. Manaus, 2016. Disponível em:
http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/institucional/arquivos-1/relatorio-de-gestao-de-2015_ifam_final-01042016.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2016. Manaus, 2017. Disponível em:
<http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/relatorio-de-gestao>.
Acesso em: 22 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2018. Manaus, 2019. Disponível em:
<http://nuvem.ifam.edu.br/~reitoria/rg2018.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2009. Salvador. 2010. Disponível em:
<https://portal.ifba.edu.br/proap/transparencia-arquivos/relatorios-de-gestao-do-ifba/2009-relatorio-de-gestao-institucional-plano-de-metas-2009-2010-e-avaliacao-2009.rar/view>.
Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2010. Salvador. 2011. Disponível em:
<https://portal.ifba.edu.br/proap/transparencia-arquivos/relatorios-de-gestao-do-ifba/2010-relatorio-de-gestao-institucional.pdf/view>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2018. Salvador. 2019. Disponível em: Acesso em:
<https://portal.ifba.edu.br/proap/transparencia-arquivos/relatorios-de-gestao-do-ifba/2018-relatorio-de-gestao-tcu.pdf/view>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2009. Salvador, 2010. Disponível em:
<https://ifbaiano.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2019/11/RELATORIO.GESTAO.2009-consolidado.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO.
Conselho Superior. **Resolução nº 52/2019, de 10 de outubro de 2019.** Aprova a Política de Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano. Disponível em:
https://ifbaiano.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2019/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-52_2019-OS-CONSUP_IFBAIANO-com-anexo.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025.** Democracia, Cooperação e Governança. Salvador, 2021. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/Resolucao-117.2021-com-anexo.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2012. Brasília, 2013. Disponível em:
https://www.ifb.edu.br/images/PRDI/CGPL/relatorio%20de%20gestao_2012_versao_final_enviado_tcu.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2014. Brasília, 2015. Disponível em:
https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/Relatorio_Gestao_2014_verso_eContas_publico.pdf

icado_tcu_resolucao(SN).pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3933/Plano_de_Desenvolvimento_Institucional_2014_2018_IFB.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2015**. Brasília, 2016. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/IFB%20%20Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015%20\[publicado%20no%20Portal%20do%20TCU\].pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/IFB%20%20Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015%20[publicado%20no%20Portal%20do%20TCU].pdf). Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/Relatorio%20de%20Gestao%20IFB%202016.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/Relat%c3%b3rio%20de%20Gest%c3%a3o%202017_vers%c3%a3o_final%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/Relat%c3%b3rio%20de%20Gest%c3%a3o%202017_vers%c3%a3o_final%20(1).pdf). Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/PDI_2019_2023_do_IFB_Versao_6_6_Final%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/PDI_2019_2023_do_IFB_Versao_6_6_Final%20(1).pdf). Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Blumenau, 2014. Disponível em: http://ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2014/05/PDI_IFC.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2018**. Blumenau, 2019. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Instituto-Federal-Catarinense-Relatorio-de-Gestao-2018-2.pdf>. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2012**. Fortaleza, 2013. Disponível em: Acesso em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/processo-de-contas/processo-de-contas-exercicio-2012>. Acesso em: 10 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. Fortaleza, 2009. (Digitado).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018-pdf/view>. Acesso em: Acesso em: 10 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ.
Resolução nº 100, de 27 de setembro de 2017. Aprova o Regulamento para criação, suspensão de oferta de novas turmas, reabertura e extinção de cursos do IFCE. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2017/100-17-aprova-o-regulamento-para-criacao-suspensao-de-oferta-de-novas-turmas-reabertura-e-extincao-de-cursos-do-ifce.pdf/view>. Acesso em: 17 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018.** Vitória, 2014. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2011. Santa Maria, 2012. Disponível em: http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201361516165192relatorio_de_gestao_2011_versao_tcu.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA.
Conselho Superior. **Resolução nº 102/2013, de 02 de dezembro de 2013.** Define as Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional técnica de nível médio no Instituto Federal Farroupilha. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/4650/cc0a7c9291d2fe508a346da4328c6375>. Acesso em: 20 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018. Santa Maria, 2014. Disponível em: http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2014816145120955pdi_2014_2018.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2017. Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/documentosiffar>. Acesso em: 15 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2018. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/documentosiffar>. Acesso em: 15 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2019. Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/documentosiffar>. Acesso em: 15 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014. Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/arquivos/pdi-2010-2014.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2011. Campos dos Goytacazes. 2012. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/aceso-a-informacao/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao->

2011.pdf/view. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2012.** Campos dos Goytacazes. 2013. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2013/resolucao-n-05-2013/view>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2013.** Campos dos Goytacazes. 2014. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2014/resolucao-n-o04-de-28-de-marco-de-2014/view>. Acesso em: 24 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 07/2019, de 28 de fevereiro de 2019.** Estabelece as Diretrizes Institucionais de Articulação da Educação Profissional com Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2019/resolucao-6>. Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Edital nº 3, de 23 de outubro de 2019.** Edital institucional de apoio a projetos de busca ativa para o desenvolvimento de ações de extensão do IF Goiano. Dispõe sobre as normas e instruções para seleção de projetos para o desenvolvimento de Busca Ativa do público-alvo das ações de extensão com concessão de bolsas de apoio a discentes no IF Goiano. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/160-noticias-antiores/12945-divulgado-edital-de-apoio-financeiro-a-projetos-de-busca-ativa-na-area-de-extensao.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Consulta pública para levantamento de demanda para implantação do PROEJA com questionário on-line.** Goiânia, 16 set. 2019. Site: <https://www.ifgoiano.edu.br>. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/186-ultimas-noticias-posse/12625-consulta-publica-para-novos-cursos.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2011.** Goiânia, 2012. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/relatoriogestao2011.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016.** Goiânia, 2012. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Plano de Ação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica – EJA-EPT e para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (2018-2019).** Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/8433/Plano%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20EJA-EPT-PROEJA.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS.
Instrução PROEN nº 03, de 11 de setembro de 2019. Normatiza e orienta os procedimentos de certificação intermediária em cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás – IFG. Disponível em:
https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%208_2020%20-%20REI-PROEN_REITORIA_IFG.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2009.** Campo Grande. 2010. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2009.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2013.** Campo Grande. 2014. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2013.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2014.** Campo Grande. 2015. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2014.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL. Conselho Superior. **Resolução nº 025/2016, de 15 de abril de 2016.** Aprovação das Diretrizes de criação, alteração e extinção dos cursos técnicos no IFMS. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/diretrizes/diretrizesaberturaalteracaoextincaocursostecnicosresolucao025de15042016.pdf/view>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática,** Coxim, MS, abril de 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursostecnicos/projetopedagogicocursotecnicointegradomanutencaosuporteinformaticaprojecoximresolucao016de27082014.pdf>. Acesso em: 20 set.2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL. **Coxim implementa mudanças para reduzir evasão na Educação de Jovens e Adultos.** Coxim, 6 jun. 2019. Site: <https://www.ifms.edu.br>. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/noticias/coxim-implementa-mudancas-para-reduzir-evasio-na-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 21 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2020.** Campo Grande. 2021. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-do-ifms-2020.pdf>. 21 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2011.** Belo Horizonte, 2011/2012.

Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/acesso-a-informacao/auditorias/2011-ifmg.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2017**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/acesso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-2017-versao-final-26-04-18-1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2020**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/conselho-superior/resolucoes/2021/resolucao-no-005-2021-aprovacao-e-publicacao-do-relatorio-de-gestao-2020>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2009**. Montes Claros. 2010. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2011/relatorioGestao/IFNMG2009.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2014**. Montes Claros. 2015. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/relatorio-gestao>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. Belém, 2009. Disponível em: <https://prodin.ifpa.edu.br/documentos/institucional/2011-1/345-pdi-ifpa-2009-2013/file>. Acesso em: 16 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2015**. Belém, 2016. Disponível em: <https://prodin.ifpa.edu.br/relatorios/1374-relatorio-de-gestao-ifpa-2015/file>. Acesso em: 16 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2016**. Belém, 2017. Disponível em: <https://prodin.ifpa.edu.br/relatorios/1288-rg-ifpa-2016-completo-30-04-2017/file>. Acesso em: 16 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. **II Encontro Nacional da EJA-EPT (Proeja) da Rede Federal**, 2019a. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/ii-encontro-nacional-da-eja-ept-proeja-da-rede-federal-comeca-hoje-3/>. Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2018**. Curitiba, 2019b. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-de-2018-1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2019**. Curitiba, 2020b. Disponível em:

<http://info.ifpr.edu.br/prestacao-de-contas/2019-2/>. Acesso em: 21 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2009. João Pessoa, 2005. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014. João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2013. João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://prodin.ifpa.edu.br/relatorios/1293-relatorio-de-gestao-ifpa-2013/file>. Acesso em: 25 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2015. João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://prodin.ifpa.edu.br/relatorios/1374-relatorio-de-gestao-ifpa-2015/file>. Acesso em: 26 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2017. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://prodin.ifpa.edu.br/relatorios/1373-relatorio-de-gestao-de-2017/file>. Acesso em: 26 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2010. Recife, 2011. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/aceso-a-informacao/auditorias/processos-de-contas/relatorio-de-gestao-2010.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. **Resolução nº 87/2013, 9 de dezembro de 2013.** Aprova o Regimento Interno do Fórum Permanente do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2013/resolucao-87-2013-aprova-regimento-forum-proeja.pdf/view>. Acesso em: 9 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2009. Teresina, 2010. Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014. Teresina, 2010. (Digitado).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2010. Teresina, 2011. Disponível em: <http://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/auditorias/RelatoriodeGesto2009.pdf> Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2015. Teresina, 2016. Disponível em:
<http://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/auditorias/RelatoriodeGestao2015.pdf>
Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2016. Teresina, 2017. Disponível em:
http://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/auditorias/tcu_ifpi-relatorio-gestao-2016.pdf
Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.
Relatório de Gestão Anual. Exercício 2017. Teresina, 2018. Disponível em:
http://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/auditorias/copy_of_23102018idSisdoc_14394019v119RelatorioGestao.pdf
Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024. Teresina, 2020. Disponível em:
http://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024_-_anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view. Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Conselho Superior. **Resolução nº 09/2010, de 19 de maio de 2010.** Aprova o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil – PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Disponível em:
https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/ConSup/Resolucoes2010/arquivo_completo_-_res_09-_2010-_aprova_regulamento_proeja.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013.** Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://migra.ifrj.edu.br/webfm_send/492. Acesso em: 20 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011-2013.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://migra.ifrj.edu.br/webfm_send/492. Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2011.** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/u345/2011_-_relatoriogestao.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2013.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/u347/2013_-_relatoriogestao.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2017.** Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/u345/2017_-_relatoriogestao.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Portaria nº 249/2018, de 19 de julho de 2018.** Designa os integrantes, a comissão gestora e aprova o regimento interno do Fórum de EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – FEJA-IFRJ. Disponível em: <http://boletimdeservico.ifrj.edu.br/ifrj/boletim/download/14227>. Acesso em: 15 de nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Resolução nº 49/2014, de 19 de dezembro de 2014.** Autoriza a criação do curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de jovens e Adultos (PROEJA), na modalidade à distância [...]. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2014/resolucao-no-49-2014/at_download/file. Acesso em: 14 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2015.** Natal, 2016. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/2015-relatorio-de-gestao/view>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2016.** Natal, 2017. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/2016-relatorio-de-gestao/view>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Ensino, Pesquisa, Extensão. **Deliberação nº 9/2018-CONSEPEX/IFRN**, de 30 de maio de 2018. Aprova a proposta do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação Profissional. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consepex/deliberacoes/2018/deliberacao-no-09-2018/view>. Acesso em: 19 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2014.** Bento Gonçalves, 2009. (Digitado).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2014.** Bento Gonçalves, 2015. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2014.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Fórum do Ensino Médio e Encontro do PROEJA reforçam o Ensino Médio e Integrado e Proeja como prioritários no IFRS.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/forum-do-ensino-medio-e-encontro-do-proeja-reforcam-o-ensino-medio-e-integrado-e-proeja-como-prioritarios-no-ifrs/>. Acesso em: 19 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013.** Vilhena, 2013. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwJWhzXfJhFMfBGBQSKfLvZbZss?projector=1&messagePartId=0.1> Acesso em: Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Vilhena, 2014. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/1795-pdi/file>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022**. Vilhena, 2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/planejamentoestrategico-nav/8362-pdi-2018-2022>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2009**. Boa Vista, 2010. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/auditorias/rg/relatorios-2009>. Acesso em: 21 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2011**. Boa Vista, 2012. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/contas-anuais/relatorio-de-gestao-do-exe>. Acesso em: 21 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Boa Vista, 2014. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2014-2018>. Acesso em: 21 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. **Foco no aluno – Permanência e êxito é tema de encontro no IFRR**. Boa Vista, 27 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/reitoria/noticias/foco-no-aluno-2013-permanencia-e-exito-e-tema-de-encontro-no-ifrr>. Acesso em: 21 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2019**. Vilhena, 2020. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/relatorio-de-gestao>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. **Primeiro Curso EJA do IFRO tem duração de dois anos e meio**. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/noticias/4161-primeiro-curso-eja-do-ifro-tem-duracao-de-dois-anos-e-meio>. Acesso em: 13 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. Conselho Superior. **Resolução nº 11/2013, 18 de abril de 2013**. Aprovar as ações que incentivam a oferta de cursos PROEJA. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consum2013/cs_resolucao11_2013_aprova_acoes_proeja\(2\).pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consum2013/cs_resolucao11_2013_aprova_acoes_proeja(2).pdf). Acesso em: 15 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2015-2019>. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA

CATARINA. Conselho Superior. **Resolução CEPE nº 186/2017, de 19 de dezembro de 2017.** Aprova *ad referendum* a alteração do Documento Orientador da EJA no IFSC.

Disponível em:

<https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/0/Documento+orientador+da+EJA/9e247a75-4e1b-46e7-9881-a3d0d586126a?version=1.0>. Acesso em: 20 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024.** Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://discovirtual.ifsc.edu.br/index.php/s/vllxabFbpUZIqCf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. *Campus* Caçador. **Resolução nº 029/2017, de 5 de outubro de 2017.**

Estabelece o compromisso do *campus* na oferta de cursos PROEJA. Disponível em:

https://www.ifsc.edu.br/documents/35993/1806701/29_2017.pdf/36036417-4e4f-45bd-82e3-3f8d4040c6cd?version=1.0. Acesso em: 20 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2014.** São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/34-pdi.html?download=86%3Apdi>. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2012.** São Paulo, 2013. Disponível em:

<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>
Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2014.** São Paulo, 2015. Disponível em:

<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>
Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018.** São Paulo, 2014. Disponível em:

<https://drive.ifsp.edu.br/s/q5OTjVodbqaDjcK#pdfviewer>. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2015.** São Paulo, 2016. Disponível em:

<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>
Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução n.º 40/2015, de 2 de junho de 2015.** Aprova diretrizes para os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. Disponível em:

https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2015/Resol_40_Aprova_Diretrizes_cursos_proeja.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

Relatório de Gestão Anual. Exercício 2016. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/prd/RelatorioGestao2016TCU.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023.** São Paulo, 2019. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg#pdfviewer>. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2019.** São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/RG2019/RelatorioDeGestao2019_TCU_v2.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **IFSP promove I Seminário Currículo de Referência para a Modalidade EJA.** São Paulo, 9 abr. 2021. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/2123-ifsp-promove-i-seminario-curriculo-de-referencia-para-a-modalidade-eja>. Acesso em: 15 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2011.** Aracajú, 2012. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/planejamento-e-gestao/relatorio-de-gestao>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2012.** Aracajú, 2013. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/1Documentos/2013/4-abril/Relatorio_Gestao_2012_Finalizado_em_13032013.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2007.** Petrolina, 2008. Disponível em: https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF_Sertao-PE/Documentos/Auditorias/Exercicio%20de%202007.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2013.** Petrolina, 2014. Disponível em: https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF_Sertao-PE/Documentos/Auditorias/Exercicio%20de%202013.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2018.** Petrolina, 2019. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/E-SIC/RelatorioGestao-2018.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023.** Petrolina, 2019. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Pro-Reitorias/Prodi/PDI/Resoluo%20n%2013.PDI%202019-2023.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2012.** Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/relatorios-de->

gestao/relatorio-de-gestao-2012.pdf/view. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014.2-2019**. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2015**. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2015.pdf/view>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2016**. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2016.pdf/view>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2017**. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2017.pdf/view>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2018**. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2018.pdf/view>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2019**. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2019_compressed.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SUL MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2014**. Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Institucional/relatoriodegestao2014.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SUL MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2015**. Pouso Alegre, 2016. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/acoes_e_programas_/Relatorio_de_Gestao_IF_SuldeMinas_-_2015.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SUL MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2016**. Pouso Alegre, 2017. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/auditoria/relatoriodegestao/Relatorio_de_Gestao_Exercicio_2016.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SUL MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2017**. Pouso Alegre, 2018. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/acoes_e_programas_/idSisdoc_14362835v1-

67_-_RelatorioGestao_1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2013**. Palmas, 2014. Disponível em: <http://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2013-ifto.pdf/view>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. **Portaria normativa nº 02/2014/REITORIA/IFTO, de 13 de agosto de 2014**. Dispõe sobre o atendimento, no âmbito do IFTO, do Termo de Metas e Compromissos firmado entre o Instituto Federal do Tocantins e o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e dá outras providências. Disponível em: <http://ifto.edu.br/centrais-de-conteudos/documentos-institucionais/portaria-normativa/2014-1/portaria-normativa-2-2014.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Histórias que merecem ser contadas**. Sapucaia do Sul, RS. v. 3, n.1, 2014. Disponível em: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/editaisedocumentos/2018/item/324-historias-que-merecem-ser-contadas>. Acesso em 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Histórias que merecem ser contadas**. Sapucaia do Sul, RS. v. 4, n.2, 2017. Disponível em: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/editaisedocumentos/2018/item/324-historias-que-merecem-ser-contadas>. Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Histórias que merecem ser contadas**. Sapucaia do Sul, RS. v. 5, n.1, 2018a. Disponível em: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/editaisedocumentos/2018/item/324-historias-que-merecem-ser-contadas>. Acesso em 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Histórias que merecem ser contadas**. Sapucaia do Sul, RS. v. 6, n.1, 2019a. Disponível em: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/editaisedocumentos/2018/item/324-historias-que-merecem-ser-contadas>. Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Relatório de Gestão Anual. Exercício 2018**. Pelotas, 2019b. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1051-resolucao-014-2019>. Acesso em: 21 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Histórias que merecem ser contadas**. Sapucaia do Sul, RS. v. 7, n.1, 2020. Disponível em: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/1842-edicao-nacional-do-livro-historias-que-merecem-ser-contadas-e-lancada-no-encontro-nacional-da-eja-ept>. Acesso em 20 out. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. Ensaio: Políticas Públicas em Educação. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João

dos Reis.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Trabalho, Formação e Currículo**. São Paulo: Xamã, 1999, v. 1, p. 121-140. Disponível em:
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T21SF/Sandra/A%20reforma%20do%20ensIn:o%20%E9cnico%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de Inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96. Especial, out. 2006. p. 877-910. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 18 jan. 2020.

LACERDA, Claudio Virote; AMORIM, Rodrigo de Freitas. **O estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu sobre o PROEJA (2007-2014)**. Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6337>. Acesso em: 2 jan. 2019.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas, SP: Ed. Arte Escrita, 2012. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/document/442446189/Lejano-2012-Parametros-para-analise-de-politicas-A-fusao-de-texto-e-contexto>. Acesso em: 18 fev. 2022.

LIMA, Erika Silva; SILVA, Francisca Natália da; SILVA, Lenina Lopes Soares. Educação Profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 119-129, ago. 2015. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3185>. Acesso em: 16 out. 2021.

LIMA, Luciana Leite; D'Ascenzi, Luciano. Implementação e avaliação de políticas públicas: intersecções, limites e continuidades. In: LOTTA, Gabriela. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019. Disponível em:
https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. In: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Programa Salto para o futuro. **Boletim 07**, maio. jun., 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para uma EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v. 32, n. 116, setembro de 2011. p. 689-704. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. **Revista Retratos da Escola**, 4 (7), 2010. p. 245-258. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/84>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MACHADO, Maria Margarida. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja:

impactos da implementação do programa. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013. p. 41-76.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de jovens e adultos - Relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**. 7 (13), 2013, p. 429-451. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/312>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei Nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Dossiê: 20 Anos de LDB. 10 (19), 2016, p. 429-451. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. Posfácio. *In*: NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento (org.). **Sujeitos da Especialização Proeja em foco: entre concepções e práticas**. Natal: Caule de Papiro, 2019. Disponível em: https://res.cloudinary.com/caule-de-papiro/image/upload/v1625617729/SUJEITOS_DA_ESPECIALIZACAO_PROEJA_EM_FOCO_entre_concepcoes_e_praticas_78e8ba782c.pdf. Acesso em: 7 out. 2021.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos C.; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico metodológicos**. p.143-172. *In*: BALL, Stephen John, MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/264044968>. Acesso em 16 abr. 2020.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira Campinas/SP: Editora Alínea, 2007. Disponível em: <https://br1lib.org/book/3656756/dd06ec?id=3656756&secret=dd06ec&dsorce=recommend>. Acesso em 15 maio 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARON, Neura Maria Weber. **Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA: a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil**. Tese. (Doutorado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/589>. Acesso em: 28 nov. 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2008. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf.

Acesso em: 14 maio 2020.

MARX, Karl. **O capital**. 3 ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%20Karl.%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo.pdf. Acesso em 14 maio 2020.

MARASCHIN, Mariglei Severo; Liliana Soares, FERREIRA. Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: histórico e perspectivas. *In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Anais [...]*. UFMA, São Luís do Maranhão, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT18_426.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2021.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fuji. **Educação Básica e Educação Profissional do Trabalhador Jovem e Adulto**: desafios da Integração. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104818>. Acesso em: 5 nov. 2020.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais *et al.* A Educação Profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 172-189, nov. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/In:dex.php/HOLOS/article/view/6982>. Acesso em: 28 nov. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia; SANTOS, Nilton César dos. Métodos, técnicas e relações em triangulação. p. 71-103. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO; Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/In:dex.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da Educação Básica. *In: MOLL, Jaqueline et al. Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: a formação da Identidade dos IF**, 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21409>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, 2006. p. 117-128.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Ed. Ijuí, 2016.

MOURA, Dante Henrique. PROEJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. *In: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Programa Salto para o futuro. Boletim 07*, maio jun., 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/In:dex.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 20 set. 2019.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 114-129, maio 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS%20/article/view/914/536>. Acesso em: 21 set. 2018.

NASCIMENTO, José Mateus do; BEZERRA, Heriberto Silva Nunes; LIMA, Paloma Freitas da Silva de. Integração Entre Teoria e Prática no Contexto da Especialização Proeja – Cefet/RN. *In: NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento (org.). Sujeitos da Especialização Proeja em foco: entre concepções e práticas*. Natal: Caule de Papiro, 2019. Disponível em: https://res.cloudinary.com/caule-de-papiro/image/upload/v1625617729/SUJEITOS_DA_ESPECIALIZACAO_PROEJA_EM_FOCO_entre_concepcoes_e_praticas_78e8ba782c.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Apresentação. *In: NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento (org.). Sujeitos da Especialização Proeja em foco: entre concepções e práticas*. Natal: Caule de Papiro, 2019. Disponível em: https://res.cloudinary.com/caule-de-papiro/image/upload/v1625617729/SUJEITOS_DA_ESPECIALIZACAO_PROEJA_EM_FOCO_entre_concepcoes_e_praticas_78e8ba782c.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

NOBILE, Vânia do Carmo. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8445?mode=full>. Acesso em: 18 jan. 2019.

NOBILE, Vânia do Carmo Nobile. **Mulheres Mil no IFRN: capacitando para mudança**. *In: X Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste: Políticas Educacionais e Conjuntura Nacional: impactos, tensões e perspectivas*. Recife: UFPE, 2018. v. 1. Disponível em:

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero5/1comunicacao/Capitulo01/VaniaDoCarmoNobile-Eixo1Com.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

NOBILE, Vânia do Carmo; MOURA., Dante Henrique. A produção do conhecimento sobre o PROEJA nas teses de doutoramento (2009-2018). *In: V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora. Anais [...].* IFRN, Natal, 2019. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/referencia.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. Continuidade e Descontinuidade Administrativa no Cotidiano da Gestão Pública Brasileira: uma Revisão Bibliográfica. *In: Encontro de Administração Pública e Governança. Anais [...].* São Paulo, 22 a 24 de novembro de 2006a. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENAPG377.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e Descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos.** 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp003110.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

NORONHA FILHO, Ananias. **Avaliação do processo de implementação do Proeja: a experiência do campus Boa Vista-centro do Instituto Federal de Roraima.** Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2016. Disponível em: [http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/.](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/) Acesso em: 2 fev. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas.** Brasília, v.11, n.20, jan. jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3214>. Acesso em: 2 maio 2019.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. *In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique e FERREIRA, Maria José de Resende (org.). EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA.* 1 ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda., 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; SCOPEL, Edna Graça. Uma década do Proeja: sua gênese, balanço e perspectivas. **HOLOS, [S. l.]**, v. 6, p. 120-144, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/In:dex.php/HOLOS/article/view/4998>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de; COUTO, Cláudio Gonçalves. Diretrizes prioritárias e fases da implementação: como mudam as políticas públicas. *In: LOTTA, Gabriela. Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil.* Brasília: Enap, 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira (org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação**

Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira (org.). **Perspectivas da Educação Profissional técnica de nível médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora Moderna, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira; SILVA, Caetana Juracy Rezende. Apresentação. IF: um futuro por armar. *In: SILVA, Caetana Juracy Rezende (org.). **Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/4713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. IF de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Revista Linhas Críticas**, vol. 16, n. 30. Brasília: UnB, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/In:dex.php/In:hascriticas/article/view/3568>. Acesso em: 9 out. 2020.

PAIVA, Jane. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. *In: Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes*. Programa Salto para o futuro. **Boletim 16**. Brasília/DF, setembro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 9 out. 2019.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009a.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenários de mudanças**. *In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009b.

PAIVA, Jane. **Desafios da formação de educadores na perspectiva da Integração da Educação Profissional e EJA**. *In: OLIVEIRA, Edna Castro de. EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 45-65.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. p. 67-107. *In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*** [online]. Rio de Janeiro/RJ: Editora FIOCRUZ, 2006. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>. Acesso em: 2 out. 2018.

PAULO NETTO, José. **Relendo a teoria marxista da história**. Palestra. Anais do IV Seminário Nacional do HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas. “História, Sociedade e Educação no Brasil”, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://marxismo21.org/wpcontent/uploads/2015/10/Teoria-social-JP-Netto.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2011.

PAULINO, Robério. Desregulamentação, desindustrialização e reconcentração de renda na crise dos EUA. **Economia Política do Desenvolvimento**. v. 5, 2014. p. 77-106.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **IF de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no brasil: a Inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n°. 139, abr.-jun. 2017. p.309-330. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00309.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

PROGRAMA DE GOVERNO 2002: um Brasil para todos. **Programa de governo 2002: uma escola do tamanho do Brasil**. Partido dos Trabalhadores. Diretório Nacional. S.I., 2002. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RODRIGUES, Léa Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. Revista de Avaliação de Políticas Públicas (AVAL). Editora: Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/article/view/3>. Acesso em: 18 fev. 2022.

RODRIGUES, Léa Carvalho. **Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas: perspectivas, limites e desafios**. Revista Eletrônica de Classe Sociais (CAOS), João Pessoa: UFPB, n. 16, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/47029>. Acesso em: 18 fev. 2022.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas**. Desenvolvimento em Debate, v.4, n.1, p.103-115, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31893>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: PUC-PR, vol. 6, n° 19, set. / dez. 2006. p. 37-50. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1582335-As-pesquisas-denomIn:adas-do-tipo-estado-da-arte-em-educacao.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

Brasília: ENAP/Ministério do Planejamento, 1997. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/PagIn:as/default/RUA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC, Brasília: CAPES: UAB, 3.ed. rev. atua., 2014. 130p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/145392>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. **De patinho feio a cisne: desafios da implantação de uma política Institucional para o Proeja no IFAL**. Tese (Doutorado em Interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134917>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. In: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, 2003. p. 131-152. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/In:dex.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima; Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen John, MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1 ed. v. 1, p. 174-197. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Caetana Juracy Resende; LEMES, Julieta, SILVA, Vânia do Carmo Nobile. Entre o discurso governamental e o cotidiano escolar, uma composição polifônica: as vozes dos atores na proposta de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos. In: ZORZI, Fernanda, PEREIRA, Vilmar Alves (org.). **Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

SILVA, Danilma de Medeiros. O PRONATEC e a proposta de atuação na EJA: algumas inquietações sobre os rumos do PROEJA. In: III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional. **Anais [...]**. IFRN, Natal, 2015. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2016/01/Artigo-6.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Frederico Barbosa da; JACCOUD, Luciana, BEGHIN, Nathalie. **Políticas sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias**, p. 373-409. In: JACCOUD, Luciana (org.) **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2009. Disponível

em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Livro_Questao_Social.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, Lenina Lopes Soares; AZEVEDO, Marcio Adriano. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina e Caribe e particularidades brasileiras. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 250-260, maio 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928>. Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Maria Abádia da; BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. **Controle Social em Educação Básica Pública Social**. *Jornal de Políticas Educacionais*. N° 8, julho/dezembro de 2010, p. 91-97. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n8_9.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

SILVA, Paulo Junior Barbosa da; TORRES JÚNIOR, Paulo; NOGUEIRA, Tiago Amorim; GUSSI, Alcides Fernando. Para quê, como avaliar em profundidade? Análise das dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas de uma nova perspectiva de avaliação. *In: V Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas. Anais [...]*, Natal, RN. Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2019. Disponível em: https://zone.inatto.com/acp.root/acp_data/anais2020/trabalhos/st17/20_para_que_como_avaliar_em_profundidade_analis.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

SOBRINHO, Moisés Domingo. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_In:st_educ.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, dezembro de 2006. p. 20-45. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2021.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira, COSTA, João Paulo Veiga da. Construção de Instrumentos qualitativos e quantitativos. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SOUZA, Leila D'arc de. **A reforma do Estado e a cultura da gestão empresarial na escola pública (1999-2004)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3163>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **A relevância da suspeição**: pequeno ensaio sobre avaliação política de políticas públicas, fev. 2013. Texto para debate e circulação interna. (Digitado).

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Acórdão 2267, de 13 de dezembro de 2005. TC-004.550/2004-0. Relatório de Auditoria Operacional e de Legalidade. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC**. Brasília: TCU, 2005. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordaocompleto/Ac%25C3%25B3rd%25C3%>

25A3o%2520n%25C2%25BA%2520480%252F2005%2520%2520TCU%2520%2520Plen%25C3%25A1rio/%2520DTRELEVANCIA%2520asc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520asc/1/%2520. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Acórdão n.º 480, de 27 de abril de 2005. TC-004.550/2004-0. Relatório de Auditoria Operacional e de Legalidade. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC.** Brasília: TCU, 2005XX. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo/Ac%25C3%25B3rd%25C3%25A3o%2520n%25C2%25BA%2520480%252F2005%2520%2520TCU%2520%2520Plen%25C3%25A1rio/%2520DTRELEVANCIA%2520asc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520asc/0/%2520>. Acesso em: 21 jan. 2021.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1.ed. 14 reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

UFCE. **Núcleo Multidisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas – NUMAPP.** Disponível em: <https://mapp.ufc.br/pt/numapp/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de estado.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO: 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3917>. Acesso em: 31 mar. 2019

VITULLO, Gabriel Eduardo. Ascensão, auge e decadência do neoliberalismo na América Latina. **Cadernos Pet. Artigos Acadêmicos**, v. 5, 2011, p. 31-48.

WU, Xun; RAMESH, M.; HOWLETT, Michael, FRITZEN, Scott. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos.** Pangea Centro de Tradução, Interpretação e Idiomas Ltda. Brasília: Enap, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor (a),

O/A senhor (a) está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa de doutorado “**Avaliação da trajetória do PROEJA EMI nos IFS (2005-2019)**” desenvolvida pela discente Vânia do Carmo Nobile, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional PPGP/IFRN, sob orientação do Drº Dante Henrique Moura.

O referido estudo doutoral tem como objetivo avaliar a trajetória da implementação do PROEJA EMI nos Institutos Federais, no período de 2009 a 2019, tendo como referência a estrutura organizacional, político-social e ideológica que dão suporte ao Programa.

Para a realização desse estudo qualitativo serão adotados os seguintes procedimentos: análise dos documentos institucionais, entrevista semiestruturada e aplicação de questionários aos (às) participantes. Dessa forma, para as entrevistas precisaremos contar com a participação voluntária de gestores e gestoras da Secretaria de Educação Profissional (SETEC/MEC).

Assim sendo, ao decidir participar voluntariamente, através deste Termo e de sua assinatura, o (a) senhor (a) reconhece que entende e aceita todos os aspectos tratados neste documento. Também é possível que desista a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso implique prejuízo ou penalidade.

Se houver qualquer mínimo desconforto em razão de respostas às entrevistas, o respondente tem o direito de não mais responder. Após finalizar o processo, os resultados estarão à disposição do (a) participante. Esclarecemos, novamente, que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Para proteger os dados de suas respostas aos questionamentos e evitar possíveis riscos decorrentes da pesquisa, informamos que eles serão tratados sob sigilo e utilizados somente para fins acadêmicos e científicos. Sua identificação não será revelada em nenhuma das publicações e o material coletado será guardado de forma segura pela pesquisadora.

Este documento será impresso em duas vias. Uma ficará com o senhor e a outra com a pesquisadora responsável. Qualquer dúvida que possa ter sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (84)997003748 e/ou pelo *e-mail* vania.nobile@gmail.com.

Em caso de concordância com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitamos sua assinatura no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos sua colaboração e nos disponibilizamos em entregar à Instituição os resultados da pesquisa.



Vania do Carmo Nobile
Doutoranda em Educação do PPGP/IFRN

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, xxxx, declaro que, após ter lido e compreendido este Termo de Consentimento, bem como terem sido esclarecidos os objetivos e o modo como serão coletados os dados na pesquisa doutoral **Avaliação da implementação do PROEJA EMI nos IFS (2009-2019)**, concordo em participar desse estudo e autorizo o uso das informações prestadas por mim para o desenvolvimento da tese de doutorado, acima referida, e das publicações científicas dela decorrentes.

xxx, 02 de agosto de 2021.

DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **VANIA DO CARMO NOBILE**, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, sob matrícula de nº 2019, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto aos gestores e ex-gestores da SETEC/MEC tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da tese de doutorado em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciar o seu conteúdo.

Natal/RN, 02 de agosto de 2021.



Vania do Carmo Nobile
Doutoranda em Educação do PPGP/IFRN

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE (IFRN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP)

Título da pesquisa: Avaliação da trajetória do PROEJA EMI nos IF (2005-2020).

Objetivo: avaliar a trajetória da trajetória do PROEJA EMI nos IF, no período de 2005 a 2020, tendo como referência a estrutura organizacional e político-social que dão suporte ao Programa.

Doutoranda: Vânia do Carmo Nobile.

Orientador: Drº Dante Henrique Moura.

Participantes: Gestores do PROEJA (âmbito da SETEC/MEC).

Participante 1 (Momento I / Momento II / Momento III)

Data de realização da entrevista: 17/08/2021, das 9 às 10.

Participante 2 (Momento I / Momento II / Momento III)

Data de realização da entrevista: 09/08/2021, das 8:30 às 9:30.

Participante 3 (Momento I / Momento II / Momento III)

Data de realização da entrevista: 21/0/2021, das 15:30 às 16:30.

Participante 4 (Momento III)

Data de realização da entrevista: 04/09/2021, das 15 às 16.

Participante 5 (Momento IV)

Data de realização da entrevista: 07/10/2021, das 10 às 11.

BLOCO A – AÇÕES DA SETEC/MEC PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA

Formação docente para o PROEJA

Monitoramento das metas nos documentos legais (pela SETEC/MEC)

Financiamento da oferta nos IF

(Q1)

No período de 2005 a 2011, SETEC/MEC fomentou várias iniciativas para apoiar a implantação do PROEJA. De que forma você considera que estas ações influenciaram o planejamento dos cursos PROEJA EMI para o cumprimento das suas metas?

(Q2)

Entre estas ações, uma de destaque foi a formação continuada, de vários níveis (aperfeiçoamento, *lato e stricto sensu*). Você considera que a interrupção do financiamento pela SETEC/MEC interrompeu também a formação continuada nos IF? Ou você tem conhecimento que esta formação foi assumida pelos IF?

(Q3)

Você considera que a formação continuada do docente para o trabalho no PROEJA nos IF ainda é necessária?

(Q4)

Em relação ao financiamento, os recursos poderão ter origem no orçamento da União – recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais – em acordos de cooperação com organismos

internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2007, p. 61-62). (Documento-base do PROEJA EMI). Houve (ou era previsto que tivesse) financiamento externo? (interministeriais ou internacionais). Em caso afirmativo, quais?

(Q5)

Em relação ao acompanhamento da oferta e o controle social da implementação nacional do PROEJA havia a determinação no Decreto nº 5.840/2006 de que isso fosse feito por um comitê nacional, com função consultiva e ainda a previsão de organizar um núcleo gestor, como consta no Documento-base do PROEJA EMI (2007). Você considera que a não constituição destas instâncias pode ter dificultado o monitoramento da oferta pela SETEC/MEC ou até mesmo influenciado a não realização de uma avaliação do PROEJA?

BLOCO B – FATORES LIMITADORES

Projetos concorrentes

Retração da oferta

(Q1)

Em 2009 a SETEC/MEC fomentou a oferta do PROEJA FIC. Você considera que o incentivo a esta oferta, juntamente com a possibilidade legal da oferta concomitante, tenha influenciado o planejamento da oferta para o cumprimento do Termo de Acordo de Metas, mas com a consequente redução da oferta dos cursos PROEJA EMI?

(Q2)

Na sua visão, por que a oferta do Proeja EMI nos IF teve uma fase de crescimento (até 2011), mas, depois houve um declínio, com diminuição da oferta a partir de 2012.

(Do ponto de vista da SETEC e considerando o contexto dos IF).

(A mudança de foco na política da Secretaria, por exemplo, com a implantação do PRONATEC, em 2011, pode ter contribuído para que os Institutos fossem menos cobrados quanto a manter ou expandir a oferta de PROEJA?)

Q (3)

Após 15 anos de institucionalização do PROEJA pelo Decreto nº 5840/2006, em geral, a oferta ainda é baixa na RFEPCT. Quais aspectos você identifica como limitadores para a consolidação do PROEJA?

BLOCO C – PLANEJAMENTO E OFERTA ATUAL DO PROEJA EMI

Estratégias para a consolidação

Q (1)

Quais estratégias têm sido fomentadas pela SETEC/MEC para colaborar na implementação do PROEJA nos IF, principalmente na forma de curso técnico integrado ao Ensino Médio (PROEJA EMI)? (Tem havido algum tipo de acompanhamento do TAM (2010-2022) pela SETEC?)

Q (2)

Na sua visão, a ampliação da oferta do PROEJA EMI nos IF deve ser prioridade no contexto das políticas da SETEC/MEC para a EPTNM?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

PESQUISA SOBRE A TRAJETÓRIA DO PROEJA EMI NOS IF

Olá, professor (a)!

Primeiramente quero agradecer sua primeira contribuição nesta pesquisa - seu ato voluntário de abrir o link do formulário: muito obrigada!

Meu nome é Vania do Carmo Nobile, sou docente do IFRN e atualmente trabalho no *campus* Macau.

O PROEJA é minha temática de estudo desde 2008 no mestrado e a partir de 2019 como doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN).

O objetivo da aplicação deste questionário é saber como você, docente, que trabalha ou já trabalhou em cursos PROEJA EMI em um dos IF da Rede Federal, compreende a implementação e o desenvolvimento de cursos PROEJA EMI no Instituto onde trabalha.

Trata-se de uma pesquisa em âmbito nacional, iniciativa pioneira relativa à temática. Isso torna sua participação ainda mais importante! Você levará apenas alguns minutos para responder e contribuirá de forma significativa para a pesquisa em desenvolvimento.

Após finalizar o processo, os resultados estarão à sua disposição.

ATENÇÃO: se você não é ou não foi professor (a) do PROEJA EMI não responda este formulário.

Endereço de e-mail *

Olá, professor (a).

Você é convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de doutorado intitulada “Avaliação da trajetória do PROEJA EMI nos IF (2005-2020)” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGP/IFRN), sob orientação do Drº Dante Henrique Moura.

O referido estudo doutoral tem como objetivo avaliar a trajetória do PROEJA EMI nos IF, no período de 2005 a 2020, tendo como referência a estrutura organizacional e político-social do Programa. Para a realização desse estudo qualitativo será adotada também a aplicação de questionários aos (às) participantes.

Dessa forma, precisaremos contar com a participação voluntária de docentes de cursos técnicos PROEJA, desenvolvidos na forma integrada (PROEJA EMI), nos IF de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esclareço ainda que todas as informações fornecidas são confidenciais, não havendo identificação dos respondentes e, portanto, sua identificação não será revelada em nenhuma das publicações e o material coletado será guardado de forma segura pela pesquisadora.

Para proteger os dados de suas respostas aos questionamentos e evitar possíveis riscos decorrentes da pesquisa, informamos que eles serão tratados sob sigilo e utilizados somente para fins acadêmicos e científicos. Sabemos ainda que toda pesquisa com seres humanos envolve risco, em tipos e gradações variadas e nesta pesquisa, mesmo que os pesquisadores não identifiquem riscos de ordem psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual previsíveis à sua participação, há a possibilidade de você se sentir desconfortável, inseguro (a), constrangido (a) ou cansado (a) em responder ao questionário.

Caso isso aconteça, você tem total liberdade para interromper a sua participação, mesmo que já tenha iniciado o preenchimento.

Você não terá nenhum prejuízo se isso acontecer, bastando fechar o formulário eletrônico (os dados informados não serão computados). Apesar desta pesquisa não trazer benefícios

diretos aos participantes sua contribuição será valiosa na avaliação da implementação do PROEJA EMI em 38 IF. Assim, a partir dos dados levantados, espera-se conhecer a trajetória do PROEJA EMI nos IF, no período de 2005 a 2020.

Qualquer dúvida sobre a pesquisa entre em contato comigo pelo telefone (84) 997003748 e/ou pelo e-mail vania.nobile@gmail.com que estarei à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de concordância com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estando de acordo em participar você reconhece que entende e aceita todos os aspectos tratados neste documento e, portanto, peço que responda SIM a próxima questão.

Agradecemos sua participação e disponibilidade.

CONSENTIMENTO À PARTICIPAÇÃO

Você concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?

Sim

Não

BLOCO 0 - PERFIL PESSOAL/PROFISSIONAL

(Q1). Sua faixa etária é:

Até 29 anos

Entre 30 e 39 anos

Entre 40 e 49 anos

Entre 50 e 59 anos

Acima de 60 anos

(Q2). Sobre sua formação acadêmica:

Licenciatura

Bacharelado

Tecnólogo

Possuo duas formações: bacharelado e licenciatura

Não possuo graduação

(Q3). Qual sua maior titulação?

Graduação finalizada ou em curso

Especialização finalizada ou em curso

Mestrado finalizado ou em curso

Doutorado finalizado ou em curso

Pós-doutorado finalizado ou em curso

(Q4). Identifique seu Instituto Federal atual:

Escolher uma entre 38 opções

(Q5) Vínculo junto ao Instituto Federal

40 horas – dedicação exclusiva

40 horas – efetivo

40 horas – temporário

20 horas – efetivo

20 horas – temporário

(Q6). Em qual período da implementação ocorreu ou vem ocorrendo sua experiência como professor de curso PROEJA EMI? (Pode marcar mais de 1 período).

Entre 2005 e 2008

Entre 2009 e 2011

Entre 2012 e 2018

() Depois de 2019

BLOCO I – AÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA EMI NOS IF

Financiamento da oferta nos IF

Formação docente para o PROEJA

Monitoramento da oferta

(Q7). No período de 2005-2012 a SETEC/MEC financiou várias ações para formação e capacitação sobre o PROEJA nos IF. Analise as alternativas abaixo e atribua níveis de importância dessas ações para a implantação do PROEJA EMI no seu *campus*.

Muito importante

Importante

Pouco importante

Não tenho opinião sobre isso

() Especialização PROEJA (2006-2012)

() Edital do PROEJA financiado pela CAPES para pós-graduação *stricto sensu* (2006-2009).

() Projeto de Inserção Contributiva (2007-2009)

() Chamadas Públicas para cursos de aperfeiçoamento (2010-2011)

() Seminários Regionais do PROEJA (2008-2010)

(Q8). Ainda em relação a estas ações para implantação, você participou, como estudante, de alguma ação de capacitação? (Pode marcar mais de uma).

() Especialização PROEJA (2006-2012)

() Especialização PROEJA (em outro período)

() Edital do PROEJA financiado pela CAPES para pós-graduação *stricto sensu* mestrado e doutorado (2006-2009)

() Projeto de Inserção Contributiva (2007-2009)

() Chamadas públicas para cursos de aperfeiçoamento (2010-2011)

() Seminários Regionais do PROEJA (2008-2010)

() Não participei

(Q9a). Atualmente há oferta de formação continuada para o PROEJA EMI oferecida pelo seu IF?

() Sim, curso com carga horária de até 200 horas.

() Sim, curso com carga horária mínima de 360 horas (Especialização).

() Sim, curso com carga horária de até 200 horas e curso com carga horária mínima de 360 horas.

() Não há cursos disponíveis no meu IF atualmente

() Desconheço.

(Se você respondeu NÃO HÁ à questão anterior, responda a próxima questão).

(Q9b). Sobre a formação continuada para o PROEJA, baseado na sua experiência como docente em cursos PROEJA, atribua seu grau de concordância com as afirmações a seguir:

A não oferta de formação continuada em PROEJA no meu *campus* dificulta a realização do trabalho docente.

Tenho interesse em participar de formação continuada em PROEJA de até 200 horas, caso seja oferecido no meu local de trabalho.

Tenho interesse em participar de formação continuada em PROEJA de pelo menos 360 horas, caso seja oferecido no meu local de trabalho.

Não tenho interesse em participar de formação continuada em PROEJA porque já tenho formação *lato sensu* em outra área.

Não tenho interesse em participar de formação continuada em PROEJA porque já tenho

formação *stricto sensu* em outra área.

Não tenho interesse em participar de formação continuada em PROEJA porque já realizei formação continuada sobre PROEJA.

- Concordo**
 Concordo parcialmente
 Não concordo
 Não tenho opinião a respeito disso

(Q10). Considerando que a oferta de PROEJA EMI prevista no Plano de Desenvolvimento (PDI) pode sofrer mudanças e a realidade do seu *campus*, atribua seu grau de concordância sobre a suspensão da oferta de um curso PROEJA, a partir das afirmações a seguir:

É necessária aprovação no Conselho Superior do IF.

É definida apenas pela Coordenação de curso e docentes.

É justificado no Relatório de Gestão Anual do *campus* e do IF.

É sempre substituído por outro que atenda melhor a comunidade.

- Concordo**
 Concordo parcialmente
 Não concordo
 Não tenho opinião a respeito disso

(Q11) Cada Instituto Federal tem a obrigação de ofertar de 10% da sua matrícula anual na forma de cursos do PROEJA (Decreto nº 5840/2006; Lei nº 11.892/2008, Termo de Acordo de Metas e Compromissos - TAM 2010-2022). Para atingir esta meta, os cursos podem ser ofertados em várias formatações. A partir da sua vivência no IF e experiência no PROEJA, atribua seu grau de concordância com as afirmações a seguir:

A oferta do PROEJA EMI é a que mais está relacionada às concepções e aos princípios do PROEJA, por isso deve ser priorizada.

A oferta técnica concomitante ao Ensino Médio é mais fácil de ser desenvolvida, pois apenas os professores da área técnica são do *campus*, por isso deve ser priorizada.

A oferta FIC integrada ao Ensino Médio é uma alternativa de formação ao curso técnico, por isso deve ser priorizada.

Oferta FIC integrada ao Ensino Fundamental é uma possibilidade ofertar mais vagas, pois tem carga horária menor, por isso deve ser priorizada.

- Concordo**
 Concordo parcialmente
 Não concordo
 Não tenho opinião a respeito disso

BLOCO III – FATORES LIMITADORES DA OFERTA

Fatores limitadores

(Q12). Após 15 anos de criação do PROEJA ainda é baixa sua oferta na maioria dos IF. Analise as alternativas abaixo e valere os possíveis aspectos que limitam a consolidação do PROEJA EMI, a partir da realidade do seu *campus*.

Ausência ou insuficiência de formação sobre PROEJA por parte dos docentes.

Não reconhecimento do PROEJA como parte da oferta regular do *campus*.

Cursos PROEJA diferentes dos ofertados no Ensino Médio Integrado ou Subsequente.

Forma de acesso que não atende a necessidade e o perfil do público da EJA.

Dificuldades pedagógicas e pessoais dos estudantes que levam ao abandono do curso.

Ausência ou insuficiência de assistência (pedagógica, social) ao estudante do PROEJA.

Existência de outros projetos e programas que concorrem com a oferta do PROEJA.

Divulgação insuficiente do curso PROEJA, causando baixa procura.

Ausência de coordenação específica para o PROEJA.

Oferta de apenas um curso PROEJA.

Dificuldades de ordem pedagógica por parte dos docentes para trabalhar com estudantes da EJA.

(Esta pergunta exige uma resposta por linha)

- Limitador alto**
- Limitador moderado**
- Limitador baixo**
- Não tenho opinião a respeito disso**

BLOCO III – FATORES POTENCIALIZADORES DA OFERTA

Capacitação docente

Oferta de pelo menos um curso PROEJA EMI em cada *campus*.

Divulgação do curso

Avaliação no *campus* antes de alteração ou interrupção da oferta de um curso.

Coordenação específica do PROEJA

(Q13). Considerando a necessidade de se pensar em estratégias que possam fortalecer a oferta do PROEJA, analise as alternativas abaixo e valere os possíveis aspectos que potencializadores para a consolidação do PROEJA EMI, a partir da realidade do seu *campus*.

Professores capacitados especificamente para o público da EJA.

Oferta de pelo menos um curso PROEJA EMI em cada *campus*.

Divulgação do curso e da modalidade junto à comunidade e as escolas de EJA.

Realização de avaliação no *campus* antes de alteração ou interrupção da oferta de um curso.

Coordenação específica do PROEJA em cada *campus* e coordenação sistêmica na pró-reitoria de ensino.

- Potencializador alto**
- Potencializador moderado**
- Potencializador baixo**
- Não tenho opinião a respeito disso**