

COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO

Fabiana Ilha Raimundo

**CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EJA EPT NA REDE
FEDERAL DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (RS)**

Santa Maria, RS
2022

Fabiana Ilha Raimundo

**CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EJA EPT NA REDE
FEDERAL DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (RS)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientadora Prof^a Dr^a Mariglei Severo Maraschin

Santa Maria, RS
2022

Raimundo, Fabiana Ilha

Caminhos, possibilidades e perspectivas da EJA EPT na rede federal de ensino no estado do Rio Grande do Sul (RS) / Fabiana Ilha Raimundo.- 2022.

175 p.; 30 cm

Orientador: Mariglei Severo Maraschin

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2022

1. Educação Profissional. . 2. EJA EPT (PROEJA) 3. Políticas 4. Rio Grande do Sul. I. Severo Maraschin, Mariglei II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, FABIANA ILHA RAIMUNDO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Fabiana Ilha Raimundo

**CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EJA EPT NA REDE
FEDERAL DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (RS)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Santa Maria, 07 de outubro de 2022:

Mariglei Severo Maraschin, Dr^a. (UFSM)
(Presidente Orientador)

Francisco Nilton Gomes de Oliveira, Dr^o. (UFSM)

Siomara Cristina Broch, Dr^a. (IFFar)

Claudio Rodrigues do Nascimento, Dr^o. (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

DEDICATÓRIA

Ao meu pai ~~do~~ coração, Walter:

Ainda não assimilei sua tão recente ausência, mas tenho certeza de que está em paz.

De coração, dedico esta conquista!

AGRADECIMENTOS

Uma vez ouvi: Você nunca será nada na vida. Preciso concordar, muito provavelmente não serei! E ninguém deveria ter a pretensão de ser, pois apesar de acharmos que temos o controle nas mãos, a vida nos prepara grandes surpresas. E lidar com as surpresas da vida não tem sido fácil, porém a presença de algumas pessoas, mesmo que em determinados momentos tenham me desafiado, trouxe-me até aqui. Dos laços construídos, meus agradecimentos serão representados por alguns nomes.

Ao IFFar:

Neiva Frizon Auler: Quando assumi o cargo, lá em 2009, ela me perguntou qual era a minha formação e de pronto respondi que tinha apenas o ensino médio. E ela, olhando-me cordialmente, falou: “Você precisa estudar, se formar”. Com o passar do tempo, estando em um ambiente educacional, entendi o significado daquele encontro. Mais tarde retomei os estudos e ela me incentivou a realizar o Mestrado. Assim, Prof^a Neiva, só me resta agradecer. Obrigada!

Lucimar Socorro Moral: Não esqueço jamais quando você me falou: “Monte teus horários e submeta à administração, faça tua graduação. Vá em frente! Você me ensinou muito e foi fundamental para a construção e resultado dessa caminhada. Obrigada, amiga!

Aos familiares/amigos da vida:

Ao meu esposo Glauber e aos meus 6 filhos (Madonna, Max Mimi, Amora, Zeus, Ralf e Apolo) de quatro patas: Enquanto eu escrevia, reescrevia e escrevia novamente, você tomou conta de tudo e de todos, inclusive de familiares a quem você não devia nenhuma obrigação. Manteve-se firme, realizando tarefas que nunca imaginei ver-te fazendo, deixou de lado seus projetos para que eu pudesse finalizar o meu. Obrigada. E quanto aos meus filhos, agradeço pelo amor recebido e por nunca imporem condições.

Prima Zandra Moraes. Em vários momentos você escutou, mas também me fez repensar algumas atitudes que construíram minhas decisões. Sempre que precisei você esteve presente. Obrigada!

Amiga Maria Enilda Rodrigues: Enilda, desde sempre, você me acolheu do seu jeito, foi dura quando precisou ser, mas manteve-se sempre presente com aquelas ligações intermináveis, porém necessárias. Obrigada!

Fatima Pinto (minha irmã de coração): Nossa história é uma das poucas que iniciou no trabalho e seguiu para a vida pessoal. Sempre estamos em contato e nunca esqueci o quão importante você foi e continua sendo nas minhas conquistas. Obrigada!

Valéria Brener Lamaison (Dinda dos bichos): Que atende 24 h para orientar sobre meus filhos e também ouvir essa criatura aqui. Teu suporte me ajudou a manter a concentração e o equilíbrio em momentos que só as energias e motivação recebidas por ti, mantiveram tudo em ordem. Obrigada!

Ao PPGEPT:

Gládis Borin: Você é referência no PPGEPT e me acolheu desde o primeiro e-mail. Que fique registrado meu reconhecimento pois você sempre esteve à disposição, orientando minhas demandas, fazendo inclusive a ponte necessária para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada!

Aos colegas do Mestrado:

Rosimara Cargnin: Não poderia nominar nossa relação mesmo que virtual com um único adjetivo, pois o que construímos foi um misto cheio de significado. Soubemos respeitar nosso espaço, nossos momentos, nossas incertezas e angústias. Pela partilha em todo o período, obrigada!

À minha orientadora:

Prof^a Dr^a Mariglei Severo Maraschin: A valorização do teu trabalho muito provavelmente seja realizada pelos resultados inquestionáveis na tua atuação quando discentes concluem o Mestrado e logo são aprovados no Doutorado, ou então quando várias publicações em eventos e revistas são aprovadas. Sim, isso tudo é resultado e merece destaque no PPGEPT! Mas o que te torna diferente dos demais, é que você faz acontecer a **Transformação** da vida dos teus alunos e isso é raro. Basta passear pelos teus egressos e buscar pelos relatos. Nunca esqueça disso!

Agradeço por tudo e espero duas coisas:

Que seja incluída no PPGEPT a Disciplina da EJA EPT!

E que, Professora Mariglei, você sirva de inspiração para outros professores em todos os níveis, pela dedicação, acolhimento e pela humildade. Nesse momento em que a educação é duramente atacada, precisamos sensibilizar professores a serem **Transformadores** e não causadores da destruição de sonhos!

Por fim, agradeço imensamente a todos, aos meus guias e anjos que cuidam de mim. Acredito estar fazendo algo certo neste mundo tão cheio de incertezas e o

resultado desta positividade se encontra nas próximas páginas que compõem esta pesquisa. Obrigada.

RESUMO

CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EJA EPT NA REDE FEDERAL DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (RS)

AUTORA: Fabiana Ilha Raimundo

ORIENTADORA: Mariglei Severo Maraschin

O estudo, CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EJA EPT NA REDE FEDERAL DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (RS), apresenta-se como dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM/UFSM). Está associado à Linha de pesquisa LP1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica e ao grupo de pesquisa Transformação – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. O estudo buscou analisar indicadores, características e possibilidades da EJA-EPT no RS. Foram investigadas as concepções delineadas pelos instrumentos normativos e pelos indicadores sociais que se encontram disponibilizados em sites públicos. Para este estudo, foram pesquisadas instituições públicas federais que ofertam EJA EPT: três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nominados por Farroupilha, Rio Grande do Sul e Sul-rio-grandense e uma escola técnica federal, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Com isso, surgiu a problematização deste estudo: Quais são os indicadores, características e possibilidades da política de EJA EPT da Rede Federal (RF) de ensino no RS a partir do PNE 2014-2024? Os objetivos específicos assim se estabeleceram: construir a historicidade da política de EJA e EJA EPT no âmbito nacional, analisar quantitativamente a oferta e os indicadores da EJA EPT no RS e apresentar desafios e possibilidades da política de EJA EPT no RS. A metodologia apresentou-se pela abordagem de método misto, pois incorpora elementos qualitativos e quantitativos. Classificou-se em pesquisa documental e bibliográfica, pois implica estudar as características de uma população. Para tanto, foram produzidos dados por meios de legislações e sites que apresentaram indicadores educacionais e históricos. Já a análise ocorreu pela estatística descritiva. Os resultados deste estudo indicaram que tanto a oferta de cursos, quanto o percentual de inscritos tem sido pouco expressivo. As matrículas não alcançaram o percentual de 10% pela legislação vigente e a Meta 10 do PNE está muito longe de ser alcançada. Ademais, foi possível concluir que os indicadores e as características dos cursos demonstram que o caminho para a efetivação da política pública da EJA EPT ainda está sendo construído, sendo que os desafios e perspectivas para a melhora dessa modalidade devem ser planejados pela Gestão dessas instituições e fomentados pelo Ministério da Educação como parece estar acontecendo com a oferta contida no Edital 17/22, para que se constitua, enfim, em uma política de Estado. Conclui-se, também, que a EJA EPT carece de atenção pois mesmo com uma meta específica no PNE vigente não é possível apresentá-la como uma política pública consolidada perante a sociedade.

Palavras-chave: Educação Profissional. EJA EPT (PROEJA). Políticas. Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

PATHS, POSSIBILITIES AND PERSPECTIVES OF EJA EPT IN THE FEDERAL EDUCATION NETWORK IN THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL (RS)

AUTHOR: Fabiana Ilha Raimundo
ADVISOR: Mariglei Severo Maraschin

The study, PATHS, POSSIBILITIES AND PERSPECTIVES OF EJA EPT IN THE FEDERAL EDUCATION NETWORK IN THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL (RS), is presented as a dissertation of the Academic Master in Professional and Technological Education of the Industrial Technical College of the Federal University of Santa Maria (CTISM/UFSM). It is associated with the research line LP1: Policies and Management in Professional and Technological Education and with the research group Transformação – Group of Studies and Research in Public Policies and Pedagogical Work in Professional Education. The study sought to analyze indicators, characteristics and possibilities of EJA-EPT in RS. Conceptions outlined by normative instruments and social indicators that are available on public websites were investigated. For this study, federal public institutions that offer EJA EPT were researched: three Federal Institutes of Education, Science and Technology named by Farroupilha, Rio Grande do Sul and Sul-rio-grandense and a federal technical school, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. With that, the problematization of this study arose: What are the indicators, characteristics and possibilities of the EJA EPT policy of the Federal Network (RF) of education in RS from the PNE 2014-2024? The specific objectives were thus established: to build the historicity of the EJA and EJA EPT policy at the national level, to quantitatively analyze the offer and indicators of EJA EPT in RS and to present challenges and possibilities of the EJA EPT policy in RS. The methodology was presented by the mixed method approach, as it incorporates qualitative and quantitative elements. It was classified as documentary and bibliographical research, as it involves studying the characteristics of a population. For that, data were produced by means of legislation and websites that presented educational and historical indicators. The analysis was carried out using descriptive statistics. The results of this study indicated that both the offer of courses and the percentage of enrollees has not been very expressive. Enrollments did not reach the percentage of 10% by current legislation and Target 10 of the PNE is very far from being achieved. In addition, it was possible to conclude that the indicators and characteristics of the courses demonstrate that the path to the implementation of the public policy of EJA EPT is still being built, and the challenges and perspectives for the improvement of this modality must be planned by the Management of these institutions and promoted by the Ministry of Education, as seems to be happening with the offer contained in Public Notice 17/22, so that it becomes, finally, a State policy. It is also concluded that EPT EJA needs attention because even with a specific goal in the current PNE it is not possible to present it as a consolidated public policy before society.

Keywords: Professional Education. EJA EPT (PROEJA). Policies. Rio Grande do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicadores, características e possibilidades	19
Figura 2 - Análises abordadas.....	30
Figura 3 - Relações da pesquisa.....	31
Figura 4 - Características do planejamento estratégico	45
Figura 5 - Funções e conceito da EJA	63
Figura 6 - Eixos do Programa Novos Caminhos	79
Figura 7 - Sites utilizados para produção de dados	93
Figura 8 - Resumo das edições do CNCT.....	131
Figura 9 - CNCT – Importância nos segmentos	131
Figura 10 - Organização do CNCT.....	132
Figura 11 – Panorama Meta 10.....	147
Figura 12 – Considerações Finais – EJA EPT nas instituições pesquisadas.....	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil/RS para pessoas com 15 anos ou mais de idade (2016 a 2019)	32
Gráfico 2 – Percentual de cursos EJA EPT ofertados nas 5 regiões brasileiras (2017 a 2021)	36
Gráfico 3 – Percentual de matrículas EJA EPT ofertadas nas 5 regiões brasileiras (2017 a 2021)	37
Gráfico 4 - Estabelecimentos de EJA no RS, por dependência (2021)	39
Gráfico 5 – Desempenho das Instituições Públicas Federais sediadas no RS quanto ao percentual de ofertas de vagas para EJA EPT – (2017 a 2021)	40
Gráfico 6 - Evolução das matrículas EJA no RS (2011 a 2021)	86
Gráfico 7 - Evolução das matrículas EJA EPT da RF no RS, (2017 a 2021)	87
Gráfico 8 – Percentual de estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e cor ou raça no RS (2016 a 2019)	94
Gráfico 9 - Educação: <i>Ranking</i> por unidade administrativa – CTISM (2013 a 2019)	96
Gráfico 10 - Educação: <i>Ranking</i> por unidade administrativa - IFRS (2013 a 2019)	97
Gráfico 11 – Educação: <i>Ranking</i> da média aritmética por cidade sede do IFRS (2013 a 2019)	97
Gráfico 12 – Educação: <i>Ranking</i> da média aritmética total por período de tempo do IFRS (2013 a 2019)	98
Gráfico 13 - Educação: <i>Ranking</i> por unidade administrativa – IFSul (2013 a 2019)	99
Gráfico 14 – Educação: <i>Ranking</i> da média aritmética por cidade sede do IFSul (2013 a 2019)	99
Gráfico 15 – Educação: <i>Ranking</i> da média aritmética total por período de tempo do IFSul (2013 a 2019)	100
Gráfico 16 – Educação: <i>Ranking</i> por unidade administrativa – IFFar (2013 a 2019)	100
Gráfico 17 – Educação: <i>Ranking</i> da média aritmética por cidade sede do IFFar (2013 a 2019)	101
Gráfico 18 – Educação: <i>Ranking</i> da média aritmética total por período de tempo do IFFar (2013 a 2019)	102
Gráfico 19 – Renda: <i>Ranking</i> por unidade administrativa – CTISM (2013 a 2019)	102
Gráfico 20 – Renda: <i>Ranking</i> por unidade administrativa - IF RS (2013 a 2019)	103

Gráfico 21 – Renda: <i>Ranking</i> da média aritmética por cidade sede do IFRS (2013 a 2019).....	103
Gráfico 22 – Renda: <i>Ranking</i> da média aritmética total por período de tempo do IFRS (2013 a 2019).....	104
Gráfico 23 – Renda: <i>Ranking</i> por unidade administrativa – IFSul (2013 a 2019)....	104
Gráfico 24 – Renda: <i>Ranking</i> da média aritmética por cidade sede do IFSul (2013 a 2019).....	105
Gráfico 25 – Renda: <i>Ranking</i> da média aritmética total por período de tempo do IFSul (2013 a 2019).....	106
Gráfico 26 – Renda: <i>Ranking</i> por unidade administrativa – IFFar (2013 a 2019)....	106
Gráfico 27 – Renda: <i>Ranking</i> da média aritmética por cidade sede do IFFar (2013 a 2019).....	107
Gráfico 28 – Renda: <i>Ranking</i> da média aritmética total por período de tempo do IFFar (2013 a 2019).....	107
Gráfico 29 - ENCCEJA 2020 - Nível de Prova (Brasil)	111
Gráfico 30 - ENCCEJA 2020 – Percentual de Inscritos por Cor/raça declarada	112
Gráfico 31 - ENCCEJA 2020 - Atividade Profissional por gênero (Brasil)	113
Gráfico 32 - ENCCEJA 2022 - Nível de Prova (Brasil)	113
Gráfico 33 - ENCCEJA 2020/2022: Comparativo percentual de inscritos por Nível de Prova (Brasil)	114
Gráfico 34 - IFFar - Projeção quantitativo de alunos – PDI (2019 – 2026).....	120
Gráfico 35 - IFRS - Projeção quantitativo de alunos – PDI (2019-2023).....	122
Gráfico 36 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária por gênero (2017)	126
Gráfico 37 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária por gênero (2018)	127
Gráfico 38 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária x gênero (2019).....	128
Gráfico 39 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária x gênero (2020).....	129
Gráfico 40 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária x gênero (2021).....	129
Gráfico 41 – EJA EPT: Percentual de cursos ofertados em cada Instituição Pública Federal do RS (2017 a 2021).....	133

Gráfico 42 - EJA EPT: Percentual de vagas ofertadas para EJA EPT em cada Instituição Pública Federal do RS (2017 a 2021)	134
Gráfico 43 - Percentual de inscritos na EJA EPT (2017 a 2021).....	135
Gráfico 44 - Percentual de evasão por Instituição Pública Federal no RS (2017 a 2021)	137
Gráfico 45 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2017	138
Gráfico 46 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2018.....	138
Gráfico 47 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2019.....	139
Gráfico 48 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2020.....	140
Gráfico 49 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2021	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Taxa de escolarização(%) por Grupo de idade – Brasil/RS (2016 a 2019)	33
Quadro 2 - Finalidades do ENCCEJA	109
Quadro 3 - Critérios para realização do ENCCEJA.....	109
Quadro 4 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDI/UFSM 2016-2026).....	117
Quadro 5 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDU/CTISM 2020-2023).....	118
Quadro 6 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDI/IFFar 2019-2026)	119
Quadro 7 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDI/IFRS 2019-2023).....	121
Quadro 8 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDI/IFSul 2020-2024)	122

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – RS (2021).....	38
Mapa 2 – Instituições públicas federais que ofertam EJA EPT no RS	43
Mapa 3 - Percentual de Inscritos ENCCEJA 2020 - por Região Brasileira.....	110

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
2.1 OS MOVIMENTOS QUE INSPIRARAM ESTE ESTUDO.....	22
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	28
2.3 A PESQUISA NO SEU ESPAÇO/ABRANGÊNCIA	31
3. A POLÍTICA DE EJA E EJA EPT: HISTORICIDADE EM ATOS E FATOS	44
3.1 O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA	45
3.2 MARCOS RELEVANTES ANTERIORES À CF/88.....	51
3.3 MARCOS RELEVANTES POSTERIORES À CF/88	58
3.4 A EJA EPT a partir do Decreto de criação	67
4. PANORAMA ATUAL DA EJA E EJA EPT	86
4.1 OS INDICADORES SOCIAIS QUE FAZEM A EJA EPT	90
4.2 A EJA EPT no PDI das Instituições pesquisadas.....	115
4.3 CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES MATRICULADOS.....	124
4.4 CURSOS E EVASÃO ESCOLAR.....	130
5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EJA EPT NO RS	143
5.1 A EJA EPT NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	143
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – CURSOS OFERTADOS PELAS IFS (2017 A 2020)	171
APÊNDICE B – INSTITUIÇÕES SELECIONADAS PELO EDITAL 17/22	173
APÊNDICE C – NOTA OFICIAL DO CONIF	174

CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EJA EPT NA REDE FEDERAL DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (RS)

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo, CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EJA EPT NA REDE FEDERAL DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (RS), apresenta-se como dissertação do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) do Colégio Técnico Industrial (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizado no estado do Rio Grande do Sul (RS). Seu conteúdo está associado à Linha de Pesquisa LP1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica e também ao contexto do grupo de pesquisa **Transformação** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional.

A temática escolhida relacionou-se com Educação, mundo do trabalho, jovens e adultos. No decorrer deste estudo, foram analisados sujeitos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo apropriado. Nesse aspecto, a relação existente entre educação e desenvolvimento profissional esteve presente em toda a pesquisa.

Ademais, o mundo contemporâneo apresenta-se pela dinâmica dos sentidos e esses, sejam profissionais ou acadêmicos, estabelecem uma relação importante, como admite Raimundo (2021, p. 207):

Não há como separar esses eventos: a formação profissional e a acadêmica. Não há como designá-los mutuamente excludentes e que nada pertence a ambas as partes. Assim, a formação acadêmica e a profissional estão inter-relacionadas visto que uma depende da outra por meio de ações, reações e aprendizados.

Essa relação mundo do trabalho e formação profissional, além da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 até 2024, instituído com a publicação da Lei nº 13.005/2014, motivaram esta pesquisa. Percebe-se que o mundo do trabalho se apresenta cada vez mais dinâmico e exigente, demandando por profissionais qualificados e é através da formação profissional que os cidadãos constroem sua capacidade de aprendizado. Assim, inserem-se na sociedade como sujeitos preparados para ocupar espaços de trabalho e, por conseguinte, obtêm renda para suprir suas necessidades. Ademais, pela capacidade de aprendizado, são

sujeitos que, por meio da educação, transformam a realidade e o meio social a que pertencem, além de modificar sua trajetória e também a de todos aqueles que os cercam contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Com relação ao PNE, consta na Meta 10 a temática inerente à pesquisa. Trata-se do alcance percentual em oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas para a educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Além disso, nessa meta, são estabelecidas 11 estratégias que perpassam diversos pontos.

Essas estratégias relacionam-se com a manutenção do programa, expansão de matrículas, fomento de cursos para integração da EJA com a EPT, ampliação de oportunidades para jovens e adultos com deficiência e nível de escolaridade, implantação do programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para que seja garantida a acessibilidade à pessoa com deficiência, diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, fomento à produção de material didático, fomento à oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, institucionalização do programa nacional de assistência ao estudante, orientação para a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, implementação de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores.

Assim, desde 2005 tem-se a oferta de EJA EPT na Rede Federal (RF) e algumas indagações revelam-se importantes para este estudo: Como está atualmente a oferta? A política de EJA nacional configura-se neste espaço/tempo também como uma política no RS? O índice relacionado à oferta de vagas na RF para a EJA EPT preconizado pelo Decreto nº 5.840/06 está sendo cumprido? Quais são os dados atuais de matrículas, cursos e evasão desta política no RS? Como as instituições planejam a continuidade da oferta? Como estão os índices da meta 10 do PNE no RS? Quais as perspectivas da EJA EPT no RS?

Tais questionamentos surgiram com o desenvolvimento desta pesquisa e estão interligados ao PNE que se estabelece por um espaço que excede períodos de tempo sendo denominado uma política de Estado pois ultrapassa governos. Ademais, os pontos abordados no PNE, por intermédio de estratégias, transformam-se em ações que foram determinadas a fim de combater os desafios oriundos da meta estabelecida, para que a consecução da proposta no seguimento determinado seja

atingida. Com base no PNE, em outros documentos relacionados à EJA EPT e nos questionamentos sobre dados atualizados relacionados à política, surgiu a problematização que ora se apresenta: *Quais são os indicadores, características e possibilidades da política de EJA EPT da Rede Federal de ensino no RS, a partir da publicação do PNE 2014-2024?*

Com a problematização determinada, o *objetivo geral* compreendeu em analisar os indicadores, características e possibilidades da política de EJA EPT no Rio Grande do Sul, a partir da publicação do PNE 2014-2024. De modo a atingir esse objetivo, foram delineados *objetivos específicos*: construir a historicidade da política de EJA e EJA EPT no âmbito nacional, analisar quantitativamente a oferta e os indicadores da EJA EPT no RS e apresentar desafios e possibilidades da política de EJA EPT no RS.

Pela relação existente entre problematização, objetivos geral e específicos, os indicadores sociais tiveram papel fundamental para a produção de dados nesse estudo, pois corroboraram com Jannuzzi (2009, p. 15) quando o autor esclarece que

os indicadores permitem reconstituirmos um retrato aproximado de determinadas dimensões da realidade social vivenciada. [...] podem permitir o monitoramento da mudança social na comunidade. [...] pode nos fornecer uma visão geral da situação social da comunidade ou região de interesse, indicadores construídos ou selecionados com base em critérios técnicos também podem retratar de forma aproximada tal situação.

Dessa combinação de fatores traduzidos por indicadores, foi possível extrair o conceito de características, pois essas se apresentam por dados capazes de fornecer informações para monitorar o assunto pesquisado, por exemplo, o número de analfabetos da **Região Sul**. Já as possibilidades apontam para a análise da política pública a fim de, nesse caso, ampliar as possibilidades de escolarização e profissionalização, tornando política pública efetiva. Em síntese, apresenta-se a Figura 1.

Figura 1 – Indicadores, características e possibilidades

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS	POSSIBILIDADES
Oferecem dados sejam quanti/qualitativos que apontam caminhos para a avaliação de políticas públicas * Nº inscrições * Evasão * Matrículas	Mapeamento da situação atual do fenômeno estudado * Idade do alunos * Gênero * Cursos ofertados	Análise das dimensões relevantes para o futuro da política pública * Metas e desafios

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Consoante a isso, na busca pelas respostas para a problematização e a fim de atingir os objetivos propostos pela pesquisa, foi realizada uma análise documental e bibliográfica¹, de forma física ou online (tendo como meio de acesso o uso da internet), para que fosse possível produzir dados relacionados ao campo do estudo. Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa, foi fundamental utilizar ferramentas metodológicas para que as estratégias deste estudo atingissem seus objetivos e possuísem validade científica.

A construção desta dissertação contou com a leitura de estudiosos da temática, bem como se deu através da análise de documentos de caráter histórico e legal. Foram utilizados aportes teóricos, a fim de representar fundamentos com suporte na literatura, obtendo embasamento para as hipóteses, para que as interpretações pudessem ser realizadas. Das interpretações, apresentaram-se caminhos que, por intermédio da pesquisa e das investigações, foram sendo construídos. De posse das bases conceituais que possibilitaram atingir aos objetivos estabelecidos, foram concebidas relações capazes de trazer respostas para a problemática apresentada.

Nesse ponto, para atender ao anteriormente exposto, importa citar a diferenciação de metodologia e métodos de Gerhardt e Silveira (2009, p. 13):

A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

Consoante a isso, e a fim de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre a EJA EPT. Assim sendo, este estudo fundou-se pela apresentação da proposta do tema a ser pesquisado, a problematização e os objetivos geral e específico.

No Capítulo 02, são apresentados os referenciais teórico-metodológicos mediante três subitens: o movimento que inspirou esta investigação, com um breve histórico sobre a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, o desenvolvimento da pesquisa e a pesquisa no seu espaço/abrangência. Já o Capítulo 3 estabeleceu a política da EJA EPT pela historicidade em atos e fatos e teve sua

¹ A análise dos textos que foram transcritos nesta pesquisa reflete exatamente o que constam em originais disponíveis, portanto não sofreram qualquer correção/revisão linguística.

composição constituída por 4 subitens: o conceito de política pública, pelos marcos relevantes anteriores e posteriores à Constituição Federal/1988 (CF/88) e pela EJA EPT a partir do seu respectivo Decreto de criação sob o nº 5478/2005. Partiu-se para o Capítulo 4, que tratou do panorama atual da EJA e EJA EPT, sendo elaborado a partir de 4 subitens que trataram sobre os indicadores sociais que fazem a EJA EPT, a EJA EPT no PDI das instituições pesquisadas, características dos estudantes matriculados e do subitem cursos, evasão. Por último, o Capítulo 5 tratou dos desafios e possibilidades da EJA EPT no RS, tendo como subitem a EJA EPT no PNE.

Desse modo, a fim de delinear este estudo, partiu-se para as etapas da pesquisa que foram determinadas pelo histórico da EJA EPT, verificando-se documentos relevantes, atos e fatos históricos, além de eventos e também pela produção de dados, quando se analisaram indicadores qualitativos e quantitativos como matrículas, procura pelo curso, evasão, tipos de cursos, historicidade de cursos (antigos e recentes), oferta de EJA Integrada, e também outros dados que foram inseridos no decorrer da pesquisa como idade, gênero, raça.

2. REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De início, foram analisados aspectos relacionados à trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora, a aproximação com a EJA EPT, as bases metodológicas, o espaço/abrangência da pesquisa e sendo possível inferir que todos esses fatores remetem ao ponto central deste estudo, a política pública da EJA EPT.

Também, foi possível verificar que todos esses elementos estão interligados. A trajetória pessoal foi sendo apresentada e vários pontos se assemelham com a trajetória daqueles que cursam a EJA EPT. Já a trajetória profissional foi sendo construída a partir da atuação enquanto servidora pública da RF de ensino. As bases metodológicas foram construídas pela vivência acadêmica durante o desenvolvimento do Mestrado. O espaço/abrangência apontou para o território no qual se localizam as instituições que ofertam EJA EPT no RS.

Nesse sentido, foi imperativo por todos os aspectos, anteriormente expostos, que a construção desta pesquisa fosse desenvolvida a partir de convicções da pesquisadora, pela sua identificação com a EJA EPT e também pela temática **política pública**.

Assim, Rua (2009, p. 19) sustenta que “as políticas públicas (policy) são uma das resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos”.

Este capítulo teve por objetivo, num primeiro momento, descrever a trajetória acadêmica e profissional desta pesquisadora e sua aproximação com a EJA EPT. Posterior a isso, as bases metodológicas foram utilizadas para o desenvolvimento deste estudo. Dando seguimento, foi feita uma explanação sobre a pesquisa e seu espaço/abrangência, situando o leitor geograficamente no Brasil e delimitando a pesquisa no estado do RS.

Consoante a isso, a relação existente entre a pesquisadora e sua atuação profissional que está ligada à esfera educacional consolidaram o interesse pela temática.

2.1 OS MOVIMENTOS QUE INSPIRARAM ESTE ESTUDO

Estar aqui, escrevendo esta dissertação, expõe, sem dúvidas, meu sentimento de esperança para que muitos brasileiros, assim como eu, possam melhorar suas

condições de sobrevivência com auxílio da educação. Filha de pais que se separaram na minha infância e que sequer concluíram o ensino fundamental, criada apenas pela mãe e posteriormente pelo padrasto, acredito estar representando uma parcela significativa de brasileiros, cujos laços familiares, de certa forma, foram rompidos ou fragilizados. Quando criança, as necessidades foram muitas e, dessas, a principal foi a falta de apoio emocional e afetivo. Precocemente, após as aulas do ensino fundamental, precisava cuidar da rotina da casa, fazer/esquentar o almoço, tomar banho e ainda realizar as atividades escolares por conta própria. Entendo que aquelas atividades, normalmente realizadas por **adultos**, não me prejudicaram enquanto criança, porém a falta da presença dos pais diuturnamente, talvez tenha sido o principal fator para que, aos 15 anos, já estivesse buscando renda por intermédio do trabalho.

Devido a isso, o empenho pela educação nunca foi uma opção, mas sim uma necessidade, visto que, ao iniciar no mundo formal do trabalho logo após o término do ensino fundamental, precisava qualificar-me urgentemente. Essa qualificação foi realizada principalmente com auxílio de dois cursos: um de datilografia (1991) e outro de rotinas do departamento comercial (1992). Além disso, a única forma de aliar estudos com o trabalho foi cursar o ensino médio no turno da noite, para que durante o dia pudesse trabalhar. Confesso que abandonei alguns sonhos, dentre eles o de frequentar a escolinha de voleibol e também o desejo de cursar Medicina Veterinária, pois eram atividades que, naquela época, precisariam de muita dedicação e eu já estava comprometida com as responsabilidades que precisei assumir.

Naquele tempo, nunca tive incentivo para prosseguir com os estudos. Mesmo assim, após a conclusão do ensino médio, algum tempo depois, no ano de 1996, iniciei o curso de Técnico em Contabilidade noturno, na Escola Estadual Maria Rocha, em Santa Maria (RS). Das lembranças que tenho sobre a turma, recordo que vários colegas tinham idade acima do padrão para realizar um curso técnico e a grande maioria não vislumbrava um curso superior em suas vidas.

De certa forma, aqueles estudantes que buscavam uma formação técnica à noite, traziam características e similaridades citadas por Arroyo (2017, p.22-23) no livro *Passageiros da noite – do Trabalho para a EJA*:

As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de

transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes. São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, no início da noite, irem para a EJA. Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos.

Assim, nós que frequentávamos o curso técnico em contabilidade, também carregávamos uma jornada diária de trabalho no fim da tarde. Estávamos presentes nas filas, à espera do ônibus para chegar ao curso e, ao final da noite, realizávamos o trajeto inverso quando retornávamos para nossos lares. Muitas vezes, antes do descanso, ainda cumpríamos a rotina de afazeres domésticos, pois aquele espaço entre a jornada de estudo e a próxima jornada de trabalho, era o único tempo **vago** para atender nossas necessidades. Já no amanhecer, recomeçávamos nossa rotina no limiar da noite e início do dia.

Tempos depois, no ano de 2003, realizei vestibular para Ciências Contábeis na UNIFRA, localizada em Santa Maria (RS), atual Universidade Franciscana (UFN). Cursei apenas três semestres, pois fiquei desempregada e não consegui manter o pagamento com regularidade das mensalidades.

Mesmo que a relação com a educação convencional tenha sido interrompida, sempre tive uma rotina de estudos, pois buscava a aprovação em concursos públicos. No ano de 2006, fui aprovada na primeira fase do concurso de agente penitenciário da Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE), porém fui reprovada no teste de aptidão física. Depois dessa reprovação e sem conseguir trabalho formal, permaneci estudando para ingresso na área pública. Em outubro de 2008, realizei concurso público para o cargo de assistente em administração do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), atual Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Nesse concurso, fui aprovada em primeiro lugar, tendo entrado em exercício em fevereiro do ano de 2009, no Campus localizado na cidade de São Vicente do Sul (RS).

Entre a realização da prova e minha nomeação, foi publicada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a RF de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dessa maneira, com a publicação da referida lei, o CEFET transformou-se em Instituto Federal (IF).

Apura-se do texto legal que criou os Institutos Federais (IFs), o estabelecimento de diretrizes que definem a atuação e também os objetivos para essa autarquia e, dentre esses, a EJA é contemplada no artigo, inciso I:

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

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

Nesse ponto, mesmo que indiretamente, minha trajetória profissional passa pela EJA. Depois de nomeada, permaneci em exercício naquela cidade até 2010, quando fui convidada e removida para exercer minhas atividades profissionais na Reitoria do IFFar, localizada em Santa Maria (RS).

Em meados do ano de 2011, senti necessidade de retomar os estudos acadêmicos. Por alguns meses, um frequentei curso preparatório para ingresso na UFSM via vestibular. No processo seletivo, fui aprovada e ingressei no ano de 2012 no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis. Em 2015, tornei-me bacharela antecipadamente, pois aproveitei várias disciplinas que havia cursado na UFN.

Concomitantemente, em 2014, iniciei o curso Técnico em Cooperativismo pelo Colégio Politécnico da UFSM, na modalidade EaD (Educação a Distância) e concluí em 2015. Já no ano de 2017, iniciei o Curso de Especialização em Gestão Pública pela UFSM, na modalidade EaD, pois acreditava que essa formação contribuiria muito para minha prática enquanto servidora pública e cidadã. Conclui a pós-graduação em 2018, recebendo a titulação de Especialista em Gestão Pública pela UFSM.

Entre o início do curso técnico em contabilidade e o curso de especialização em Gestão Pública, coincidentemente ou não, tive vários problemas de saúde: acidente de moto, cirurgia na coluna, artroscopia de quadril, cirurgia no rosto e retirada de tumor de mama. Por vezes pensei em desistir, porém consegui concluir todos esses processos educacionais aos quais me submeti. Não foi fácil vencer, mas sabia que meu futuro dependeria da conclusão daqueles estudos.

Sempre acreditei que, mesmo nos piores momentos, o ser humano encontra motivação e busca forças com tanta intensidade que é impossível mensurar. Para mim, em alguns momentos, foi a necessidade de superar questões de saúde que foram obstáculos inesperados. Em outros momentos, pode ter sido a vontade de querer conquistar um futuro melhor para mim e meus familiares. No entanto, acredito

que para cada um a motivação é diferente. Essa motivação é composta por memórias de vida e sentimentos que ocupam um espaço singular na história de cada um de nós.

Com relação à minha experiência com a EJA, essa é praticamente inexistente. Talvez minha trajetória possua alguns traços que remetam ao perfil do aluno dessa modalidade de ensino, pois quando cursei Técnico Contábil, vários colegas já tinham filhos, trabalhavam na área, mantinham uma rotina intensa durante o dia, porém precisavam daquela formação profissional, sendo assim, fundamental o retorno aos estudos. Essa similaridade com os alunos da EJA corrobora com Raimundo (2021, p.213):

A vontade de aprender era uma característica comum a vários colegas e acredito que é essa vontade que motiva a todos os alunos da EJA que têm uma coragem enorme e “um querer” diferenciado. [...] para o aluno da EJA, aquele ambiente escolar ficou distante por tanto tempo e traz lembranças muitas vezes traumatizantes. Colocar o pé em sala de aula depois de tantos anos, ir contra todas as dificuldades impostas pela sociedade, pela família, pelos filhos, é o que dá sentido a toda essa “teimosia”.

Nesse sentido, a teimosia foi o referencial para concluir o curso. Essas ideais, curiosidades e também o aprendizado fazem parte dos alunos da EJA. Esse aprendizado é único e específico, como nos ensina Freire:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 2011. p.46)

Assim, seguindo minha trajetória acadêmica, no ano de 2019, a EJA se faz presente à experiência obtida, quando decidi cursar a Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - Ênfase Gestão, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Campus EaD - Polo CTISM. Dessa experiência, surgiram novas reflexões acerca de minha trajetória acadêmica e profissional. A principal reflexão decorreu da constatação de que mesmo não tendo realizado estudos na modalidade de ensino EJA, de certa forma fui uma privilegiada, pois consegui concluir meus estudos no tempo e idade praticamente apropriado.

Percebi ainda, que o mundo contemporâneo, com toda a tecnologia existente, ainda é deficiente e omissos. Sobre isso, Ciavatta (2012, p. 67) confirma que

Chamam a atenção nos dias atuais as necessidades de aprendizado científico-tecnológico à medida que avança o conhecimento científico e sua aplicação na forma de novas tecnologias, em paralelo com a educação profissional voltada ao mercado e um sistema educacional com graves deficiências.

Nessa seara, constata-se que ainda persiste a falta de planejamento no gerenciamento dessa política pública para que os desprovidos de oportunidades possam progredir seus estudos. Acrescenta-se a isso a falta de atratividade na condução dos cursos existentes. Essa atratividade poderia contribuir para que o acesso, permanência e êxito fossem significativos.

Winter (2021, p. 74) infere que

Uma política de acesso, permanência e êxito é direito de homens e mulheres ao longo da vida. Esses termos estão presentes, nas políticas de EPT; por isso, consideramos importante esclarecer o que entendemos sobre cada um deles e como eles se configuram com o estudo que estamos nos propondo. Por ACESSO, entendemos os estudantes que procuram e matriculam-se no curso. Por isso, é importante uma boa divulgação acerca da oferta de vagas e de como funciona o processo seletivo, para que um maior número de pessoas tenha acesso à modalidade. [...]

Por PERMANÊNCIA, entendemos como a não interrupção nos estudos; dessa forma, é fundamental que ocorra um processo contínuo de acompanhamento individual dos estudantes, identificando suas dificuldades, para que não ocorra a evasão.

O ÊXITO é mais subjetivo, envolve a não evasão, a conclusão do curso no tempo proposto, o sucesso escolar, no sentido de contemplar também as inúmeras transformações que são vivenciadas na trajetória da EJA. Êxito no percurso escolar é êxito na apreensão de conhecimentos em sua relação com os modos de existência nas diversas formas societárias humanas.

Pela congruência dos três conceitos expostos, seria possível elevar os níveis de escolaridade e também capacitar a maior parte da população de jovens e adultos brasileiros que ainda não tiveram a oportunidade de adquirir formação educacional de forma geral e também quando essa está relacionada ao cunho específico da educação profissional.

Ademais, estar aqui, representa a intenção de poder contribuir para que possam ser realizadas reflexões e debates a fim de que sejam criados mecanismos capazes de ampliar e universalizar o processo formativo educacional, sua emancipação e a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho. Para Raimundo (2021, p.213),

A educação para esses alunos permite a continuidade dos estudos e concede uma forma de emancipação, pois possibilita uma formação integral e, em

decorrência, sua inserção no mundo do trabalho. Essa emancipação também está relacionada à independência econômica, possibilitando que esse aluno possa usufruir benefícios que a sociedade oferece. Ampliar a escolaridade é uma forma de reconhecimento social e também de aceitação como cidadão pertencente a uma sociedade que prevê deveres, mas também estabelece direitos irrenunciáveis como o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o reconhecimento social dá-se pela conquista de espaços negados historicamente a esse público, seja pela pressão econômica, seja pela discriminação vivenciada pelas camadas populares.

Diante do exposto, na qualidade de cidadã, estudante e servidora pública da área da educação, entendo que são necessários estudos e análises a fim de entender a trajetória dessa modalidade de ensino, desde o seu estabelecimento legal até os dias atuais, percorrendo cursos e percursos, além de analisar as perspectivas dessa temática tão importante para a população brasileira e gaúcha.

Assim sendo, na sequência, partiu-se para o próximo subitem.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este estudo alinha-se com a pesquisa documental, pois sua base de consulta correspondeu a uma infinidade de informações que estão contidas em diversas fontes. Nesse aspecto, é importante salientar que existe certa aproximação da pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica, como aponta Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas.

Sobre isso Fachin (2017, p. 137) explica que

A pesquisa documental corresponde a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam sua busca e sua identificação. Para a pesquisa documental, considera-se documento qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais em papel, madeira ou pedra, gravações, pinturas, incrustações e outros. São observados ainda os documentos oficiais, como editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios, ordem régia etc., e os documentos jurídicos oriundos de cartórios, registros gerais de falência, inventários,

Dessa forma, infere-se que a pesquisa documental se insere na pesquisa bibliográfica, acrescentando análises que complementam os estudos realizados, pois se constituem de materiais que não teriam tido tratamento anterior. Além disso, a existência dessa pluralidade de informações em momentos históricos díspares, evidenciam a temporalidade da pesquisa, retratando momentos com o intuito de tornar compreensível as mutações nos períodos de abrangência deste estudo.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, esse perpassou pela abordagem quantitativa e qualitativa, pois os dados produzidos possuem relação sistemática com os achados que apresentam resultados abrangentes de métodos e critérios que se utilizam da produção de dados e índices que foram retratados no estudo.

Nesse sentido, a abordagem quanti-quali estabelece um repositório misto de informações. Assim, Mattar e Ramos (2021) consideram que “a pesquisa com abordagem quanti-quali ou pesquisa de métodos mistos incorpora elementos das abordagens qualitativas e quantitativas, procurando, assim, gerar uma perspectiva mais completa dos fenômenos estudados”.

A metodologia foi definida pelos métodos aplicados que deram suporte aos dados pesquisados, configurando-se pela revisão bibliográfica e documental. Nesse sentido, observou-se que a teoria metodológica estabelecida pela ação realizada buscou relacionar-se com os documentos inerentes ao campo deste estudo. Andrighetto, Maraschin e Ferreira (2021, p. 2182) estabelecem com propriedade que

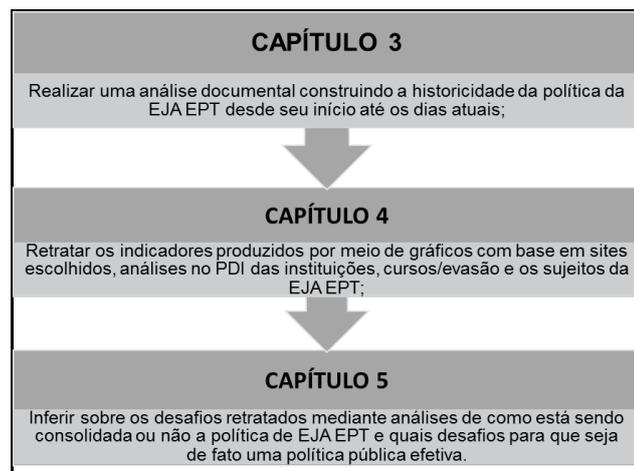
Estudar documentos exige atividades sistemáticas, quais sejam, contextualização e seleção dos documentos; leitura inicial para confirmar a importância do documento; leitura analítica; elaboração de materiais com os dados selecionados nos documentos; análise desses materiais; sistematização, com a comparação dos dados produzidos, recontextualizando-os.

Assim, realizar a seleção de documentos estabelece um processo comparativo e remete a escolhas que permitem a construção do conhecimento científico. Ademais, para a abordagem exposta, foi fundamental a utilização de fontes digitais e documentos legais/históricos, assim como produções teóricas de estudiosos da temática como Freire (1996), Maraschin (2015, 2019), Arroyo (2011, 2017), Manfredi (2016), Paro (1992, 2015), Shiroma (2007), Ciavatta (2012) dentre outras necessárias para o embasamento teórico.

A pesquisa foi construída pelo levantamento histórico e legal da política de EJA EPT e também pela realização do mapeamento dos cursos de EJA EPT da RF do estado do RS, utilizando a Plataforma Nilo Peçanha (PNP).

Para as análises que foram construídas, em cada Capítulo, objetivou-se conceber um manancial de indicadores que estivessem relacionados à educação, a jovens e adultos e ao mundo do trabalho. Com intuito de referendar aspectos inerentes ao campo de estudo, pretendeu-se, dentre outros, mensurar, avaliar, caracterizar os eventos decorrentes da inserção da EJA EPT como prática educacional e sua relevância para a sociedade. Consoante a isso e no propósito de ter atendido aos aspectos explicitados anteriormente, buscou-se trabalhar, no decorrer desse estudo, por intermédio de análises em cada Capítulo, conforme se apresenta na Figura 2.

Figura 2 - Análises abordadas

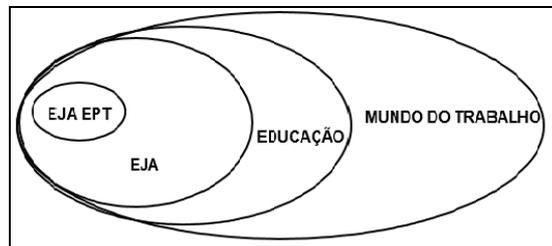


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As análises do estudo foram realizadas de duas formas. Na parte de documentos, foram construídas duas categorias: educação de jovens e adultos e mundo do trabalho. Na parte de indicadores, foram utilizadas análises estatísticas descritivas.

Sendo assim, o contexto da pesquisa (EJA, EJA EPT, EDUCAÇÃO e mundo do trabalho) se apresenta por conjuntos que se inter-relacionam e se complementam conforme a Figura 3.

Figura 3 - Relações da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pelas relações representadas na Figura 3, identificou-se que a pesquisa percorreu áreas de abrangência e foi limitada nas bases da Educação e da EJA mais amplamente, da EJA EPT e do mundo do trabalho em específico, pois não há como separá-las, visto que se complementam. Assim, “É preciso, então, não confundir o movimento do real com suas contradições, conflitos, antagonismos, com o movimento do pensamento no esforço de apreender esse movimento da forma mais completa possível” (FRIGOTTO, 2010, p. 87). Por isso, a seguir, passou-se para a apresentação dos aspectos fundamentais do movimento do real, a partir de dados históricos e quantitativos.

2.3 A PESQUISA NO SEU ESPAÇO/ABRANGÊNCIA

Este estudo analisou a EJA EPT desde os primeiros movimentos no Brasil, através da análise de documentos e indicadores sociais. Justificou-se a abordagem territorial num primeiro momento, pois ela imprime reflexo no Estado do RS, que é o local estabelecido para esse estudo.

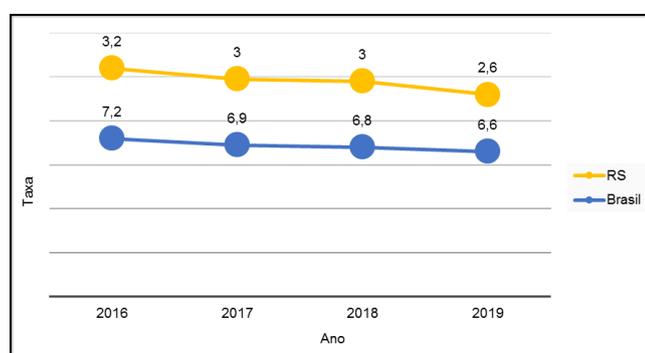
Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), inferem que a população brasileira, em maio/2022, chegou a 214 milhões de habitantes. Já a população do estado do RS, no mesmo período, ultrapassou 11 milhões de pessoas². Com base nessas informações, o estudo limitou-se ao estado do RS por questões geográficas, pois está concentrado em instituições públicas federais daquela região.

² Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Em se tratando da Educação e Formação Técnica Profissional (EFTP), o Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) 2021/2 que é elaborado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) infere o baixo financiamento nessa formação e, também, por vezes, o descaso de vários países, embora a taxa de participação em países como Armênia, Brasil, Burundi, Costa Rica, Indonésia e Uruguai tenha aumentado de forma considerável nos últimos 15 anos.³

Analisando dados gerais do Brasil e tendo por base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que é obtida a partir do site do IBGE, o módulo anual de educação teve a inclusão em 2016. Desse modo, obteve-se o panorama educacional da população brasileira. O primeiro indicador analisado foi a taxa (percentual) de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais no Brasil e no RS. Tais dados foram apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil/RS para pessoas com 15 anos ou mais de idade (2016 a 2019)



Fonte: PNAD Contínua (2022).⁴

No Gráfico 1, observou-se que a taxa de analfabetismo no Brasil, de 2016 a 2019, teve uma redução de apenas 0,6 pontos percentuais (p.p), passando de 7,2% para 6,6% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade. Da mesma forma, essa taxa, no RS, teve também uma redução de 0,6 p.p, passando de 3,2% para 2,6%. Assim, no Brasil a variação foi de -8,3% e no RS foi de -18,75% ou seja, houve maior redução da taxa de analfabetismo no RS do que no Brasil no período analisado.

³ Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_por. Acesso em 15 jun.2022

⁴ Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnad/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Isso implica dizer que o estado tem conseguido resultados superiores na redução do analfabetismo quando comparado com o restante do país. Esse resultado contribui para o desenvolvimento social, além de reduzir as desigualdades que se estabeleceram, pois é principalmente pela educação que o cidadão é capaz de mudar esse histórico social.

Já a taxa de escolarização no Brasil e no estado do RS, compreendida como o percentual de pessoas de um determinado grupo etário que frequenta escola em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário (BRASIL, 2022, p. 25), obtida com dados da PNAD Contínua, no período de 2016 a 2019, apresentou-se com percentuais que podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 - Taxa de escolarização(%) por Grupo de idade – Brasil/RS (2016 a 2019)

Ano	4 a 5		6 a 14		15 a 17	
	Brasil	RS	Brasil	RS	Brasil	RS
2016	90,2	83,1	99,2	99,3	87,2	87,9
2017	91,7	85,8	99,2	99,7	87,2	87,7
2018	92,4	85,6	99,3	99,5	88,2	89,0
2019	92,9	88,5	99,7	99,7	89,2	94,4

Fonte: PNAD Contínua, 2022.⁵

Dos dados produzidos pelo Quadro 1, quando analisados percentuais relacionados à taxa de escolarização do Brasil, o Grupo de 4 a 5 anos apresentou variações aproximadas a 3 p.p. (entre 90,2% e 92,9%). Já o Grupo de 6 a 14 anos apresentou pouca oscilação de percentuais, pois esses se mantiveram dentro da faixa de 99% (entre 99,2 e 99,7). Assim sendo, foi possível verificar que das 3 faixas relacionadas à taxa de escolarização do período, duas mantiveram percentuais acima de 90%. Essa análise permitiu aferir que, nos dois primeiros grupos, a taxa de escolarização tem se mantido próximo do ideal, inclusive pôde-se perceber que, em todo o período analisado, o primeiro Grupo apresentou percentuais mais baixos e o segundo Grupo apresentou melhores percentuais. Já o terceiro Grupo (15 a 17 anos), em relação aos grupos anteriores, apresentou menores indicadores percentuais por

⁵ Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

todo o período analisado e variação de exatamente 2 p.p quando analisado o menor percentual e o maior percentual no Grupo.

Assim sendo, entende-se que os dados relacionados ao Brasil devem ser objeto de análise dos sistemas de Estado para que sejam buscados melhores indicadores quanto à taxa de escolarização da faixa compreendida no Grupo 15 a 17 anos.

Já com relação à escolarização do estado do RS, essa se apresentou com percentuais com variação de mais de 5 p.p. (oscilando entre 83,1 a 88,5) para o Grupo de 4 a 5 anos, de 99,3 a 99,7 (mantendo-se na faixa de 99%) para o Grupo de 6 a 14 anos e para o grupo de 15 a 17 anos, oscilação muito próxima a 7 p.p. (de 87,7 a 94,4%).

Dessa forma, o estado do RS apresenta praticamente as mesmas características percentuais do Brasil para o Grupo de 6 a 14 anos, pois os percentuais de taxa de escolarização encontram-se na faixa de 99%. Já em relação ao Grupo 4 a 5 anos, o estado do RS oscila na faixa de 80% com diferença entre o menor e maior valor em mais de 5 p.p e o Brasil está na faixa de 90% e apresenta oscilação próxima a 3 p.p (relação entre o menor e maior valor apresentado). Para o Grupo de 15 a 17 anos, o estado do RS apresentou oscilação percentual próxima a 7 p.p e o Brasil apresentou exatamente 2 p.p.

Em que pese a análise regional apontada como referencial para esta pesquisa, foi fundamental que a limitação territorial e geográfica fosse abordada nesse momento. Assim, a Lei nº 11.892/08 que instituiu a RFEPCT e que criou os IFs que foram constituídos por meio de unidades que devem, conforme o art. 6º,

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; (BRASIL, 2008)

Dos incisos citados, depreende-se, em linhas gerais, que a constituição dos IFs está ligada à região de abrangência, primando pelo desenvolvimento regional. Assim, com base nesses indicadores iniciais sobre a população brasileira e do estado do RS,

apresentou-se a EJA EPT no Brasil como parte do caminho percorrido para o desenvolvimento deste estudo.

Ações por vezes isoladas ou mediatas, promovidas por cursos de curta duração, distantes da educação básica e também de uma qualificação que oportunizasse a formação continuada, muito provavelmente sustentaram a necessidade de que políticas públicas em educação fossem implementadas pelas legislações.

Mesmo que a história traga traços da EJA EPT em meados de 1909, constatou-se, com o decorrer do tempo, como por exemplo em 1990, que a formalização de documentos foi fundamental para que ações públicas educacionais fossem instituídas a fim de atender às necessidades da coletividade e, nesse caso, dos jovens e adultos como apontam Moura, Ramos e Garcia (2012, p.34):

A década de 1990 foi marcada por tensões entre o governo e os movimentos sociais. As políticas educacionais e de trabalho e emprego impulsionaram a proliferação de cursos voltados ao atendimento de demandas de qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos trabalhadores, de baixa escolaridade, por meio de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada. Isso resultou em notáveis perdas para os trabalhadores e num acentuado processo de exclusão social.

Por outro lado, expressou também movimentos de resistência de setores mais críticos, que, ao contrário do que a política propunha, impulsionaram o debate e reivindicações da educação básica como elemento essencial da qualificação profissional dos trabalhadores. O desenvolvimento de experiências concretas de qualificação com elevação de escolaridade conduziu à aproximação com a EJA, apontando para a necessidade de implementar uma política pública de formação profissional integrada ao sistema público de emprego e à educação básica.

Não há como dissociar a formação profissional da educação básica, visto que, com a passagem do tempo, a idade do cidadão interfere nas suas relações, sejam pessoais ou aquelas relacionadas ao mundo do trabalho. A busca pela sobrevivência, a fim de suprir suas necessidades, sejam as básicas ou aquelas para as quais o cidadão possa ter a necessária compreensão de seus direitos, impõe ao indivíduo a necessidade de manifestar sua vontade pela educação, a fim de que transforme a sociedade a qual pertence.

Para isso, estabelecer mecanismos, nesse caso, para a institucionalização da EJA, ligada à formação para o trabalho, é um processo complexo e desafiador conforme lecionam Moura, Ramos e Garcia (2012, p.36-37):

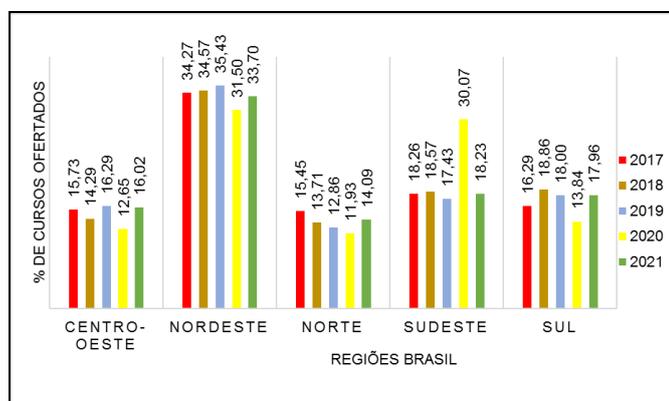
A trajetória do Proeja explicita o grau de complexidade de implementação de uma proposta de formação integrada para jovens e adultos, sobretudo, por se tratar de processos formativos diretamente relacionados a sujeitos que estão à margem da sociedade, em uma conjuntura histórica assentada no modelo de desenvolvimento econômico dependente.

Outro desafio que se coloca para as instituições de ensino é a organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica, um currículo contextualizado e significativo a partir das realidades de trabalho e vida desses jovens e adultos.

A partir do exposto, constatou-se que a trajetória temporal relacionada à EJA EPT não está ligada apenas a questões estáticas, mas ao contrário, é uma trajetória dinâmica que deve estar em constante alinhamento com seu público, visto que devem ser valorizados saberes, realidades e cultura, por exemplo. Assim, para que essa formação possua qualidade e faça diferença como poder emancipatório do ser humano, ela deve estar ao alcance do cidadão. Para isso, é necessário que a oferta de cursos⁶ esteja sendo realizada de modo que possa alcançar o maior número de jovens e adultos possível e também esteja alinhada às necessidades no mundo do trabalho.

Consoante a isso, analisando dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP)⁷, no período de 2017 a 2021, foi constatado que as 5 regiões brasileiras, segundo classificação do IBGE, ofertaram cursos EJA EPT, conforme distribuição observada na Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentual de cursos EJA EPT ofertados nas 5 regiões brasileiras (2017 a 2021)



Fonte: PNP, 2022.⁸

⁶ Os cursos ofertados no período de 2017 a 2020 constam no Apêndice A.

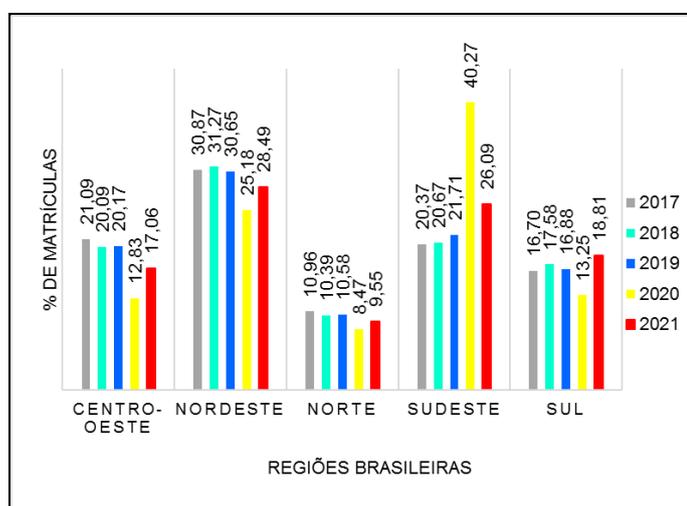
⁷ A PNP será abordada analiticamente no subitem 3.3

⁸ Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp.>> Acesso em: 2 jun. 2022

Outra importante informação apontada foi em relação à oferta de cursos naquele espaço tempo: apenas a região nordeste manteve percentuais acima de 31%, enquanto em praticamente todas as outras regiões, os percentuais oscilaram entre 11,93 e 18,86%. Essa constância para a região nordeste, muito provavelmente, deve estar ligada a uma atenção razoável do poder público em implementar a profissionalização mediante oferta de cursos. Além disso, dados produzidos pelo IBGE⁹ referente ao ano de 2021 colocam a região nordeste na 2ª posição quando o quesito está relacionado a maiores estimativas populacionais. Esses dados corroboram para o percentual expressivo relacionado à oferta de cursos.

Porém, não basta que sejam ofertados cursos, esses precisam ter a presença de alunos que, através de matrículas, realizam o acesso e permanecem ativos nas instituições, até que concluam, com êxito, os estudos. Nesse sentido, no tocante a matrículas realizadas por região, as informações apresentadas nos anos de 2017 a 2021 confirmam os percentuais, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual de matrículas EJA EPT ofertadas nas 5 regiões brasileiras (2017 a 2021)



Fonte: PNP, 2022¹⁰

Com relação às matrículas realizadas no espaço temporal, verificou-se em relação às regiões, no ano de 2017, a região centro-oeste apresentou seu melhor índice que correspondeu a 21,09%. Já a região nordeste apresentou seu melhor

⁹ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579#resultado>. Acesso em: 21 out. 2022

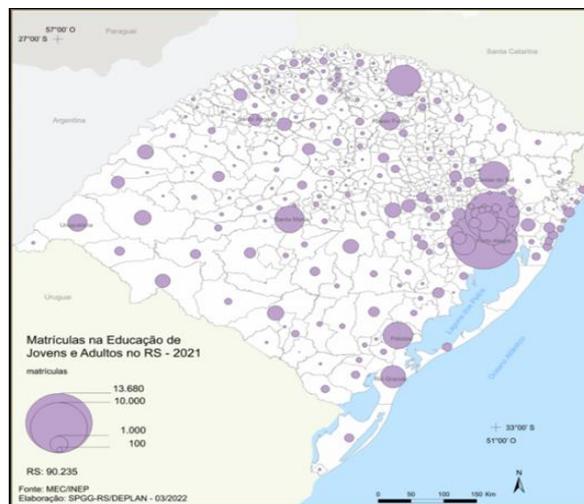
¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>. Acesso em: 2 jun. 2022.

índice no ano de 2018, correspondendo a 31,27%. Para a região norte, o ano mais expressivo foi 2017, com o valor correspondente a 10,96%. Em relação à região sudeste, essa apresentou sua melhor marca no ano de 2020, com 40,27%. Por fim, a região sul apresentou seu melhor percentual no ano de 2021, com 18,81%.

Dessa análise regional, apurou-se que a variação existente para maiores índices em anos díspares pode estar ligada a fatores regionais, pois das 5 regiões, quando analisado o número de cursos ofertados em apenas em 2 regiões, ocorreu uma repetição de maior percentual em dado ano, ou seja, no ano de 2017 e para as regiões centro-oeste e nordeste.

Assim, partiu-se para a análise das matrículas realizadas no estado do RS. Dados disponibilizados pelo MEC/INEP ilustraram o panorama do ano de 2021¹¹ e informaram que aquelas totalizaram um valor superior a 90.200, distribuídas espacialmente, conforme apresenta o Mapa 1.

Mapa 1 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – RS (2021)



Fonte: MEC/INEP, 2022.¹²

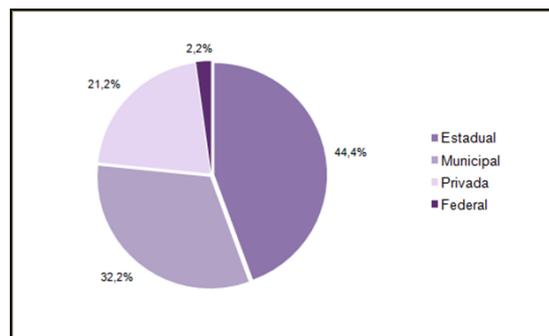
Para delimitarmos o estudo, constatou-se que a oferta da EJA no estado do RS está dividida entre instituições públicas e privadas. No ano de 2021, a oferta esteve

¹¹ Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial>. Acesso em: 2 jun. 2022.

¹² Idem.

vinculada a estabelecimentos públicos, principalmente estadual (44,4%) e municipal (32,2%)¹³, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Estabelecimentos de EJA no RS, por dependência (2021)



Fonte: MEC/INEP, 2022 ¹⁴

Dessa maneira, pelo Gráfico 4, verificou-se que as instituições públicas federais estão representadas com apenas 2,2% de oferta para a EJA. Esse percentual é pouco expressivo quando comparado a outras instituições consideradas nessa ilustração.

Esse percentual apresentado pela RF constituiu-se em motivação de estudo, pois a diferença entre os outros dois segmentos públicos é significativa. Ademais, consta na CF/88 que o objetivo do PNE deveria alcançar o regime de colaboração mútua entre todos os entes públicos.

Acrescenta-se a esse fato que o percentual deve corresponder ao que determina a legislação representada pelo Decreto nº 5.840/06 que instituiu o Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Em linhas gerais, esse decreto aponta a obrigatoriedade de implantação para oferta de no mínimo 10% do total de vagas nas instituições federais de EPT, conforme art. 2º, reforçado pelos §1º e 2º, conforme consta expressamente no texto legal:

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,

¹³ Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial>. Acesso em: 2 jun. 2022.

¹⁴ Idem.

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,2006)

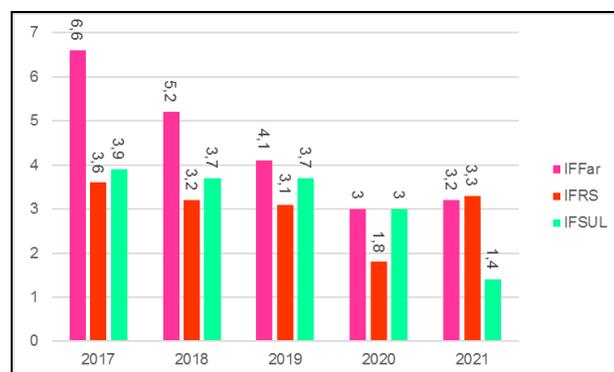
Em decorrência desse decreto, Maraschin (2019, p. 68) aponta que

O Proeja passa a fazer parte do cotidiano das instituições por decreto, ou seja, a partir desse marco legal, as Instituições Federais necessitam distribuir 10% de suas matrículas em cursos profissionais, na modalidade de educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, oportunamente, com o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas análises a fim de mensurar o número de matrículas de cada uma das instituições federais existentes no RS, com o objetivo de confrontar com o estabelecido no decreto, cuja oferta deve ser de no mínimo 10% do total de vagas. Desse modo, foi possível verificar se a legislação que prevê tais vagas está efetivamente cumprindo seu papel social.

Nesse aspecto, usando como suporte a PNP¹⁵ e utilizando filtros, tem-se: Região: Sul, UF: RS, Tipo de oferta: Proeja Concomitante/Integrado, os percentuais estabelecidos, pelo que consta no Dec. 5.840/06, art. 2º, §1º são apresentados os percentuais legais no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Desempenho das Instituições Públicas Federais sediadas no RS quanto ao percentual de ofertas de vagas para EJA EPT – (2017 a 2021)



Fonte: PNP, 2022¹⁶

¹⁵ Na PNP consta que as escolas técnicas vinculadas (como é o caso do CTISM que faz parte deste estudo) não estariam obrigadas a atender o disposto no Dec. nº 5.840/06 e por esse motivo a referida Escola não foi abordada na produção de dados do Gráfico 5.

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Do que foi extraído pela produção de dados, foi observado que nenhuma das instituições conseguiu cumprir o que prevê a Legislação que está representada pelo Dec. 5.840/06.

Fez-se necessário acrescentar que, em 2008, a Lei nº 11.741 que alterou dispositivos da Lei nº 9.394/96 (que estabeleceu 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), foi alterada, passando a ter a seguinte redação para o art. 37 § 3º: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Extraíu-se da alteração realizada naquele parágrafo que existe certa discricionariedade para articulação da educação profissional com a educação de jovens e adultos. Porém, a referida Lei é uma conquista, como assevera Maraschin (2019, p.69):

A presente lei é uma conquista, pois não fica apenas no decreto, já se tem a garantia da integração da EP com a EJA. O PROEJA busca aliar aumento da escolaridade com formação profissional, oportunizando ao cidadão alternativas para o mundo do trabalho. Olhando pela história da EJA o PROEJA é uma conquista, pois é uma luta que perpassa todo o país através dos fóruns de EJA e das organizações sociais.

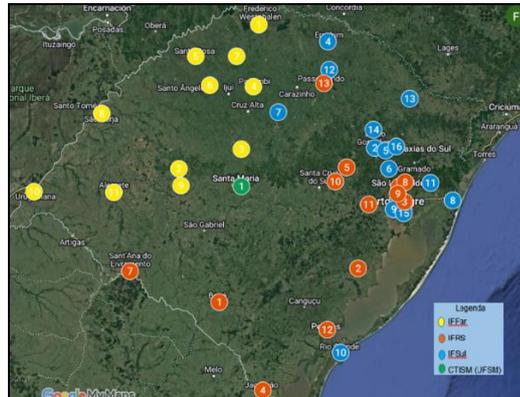
Ademais, essa articulação imposta pela Lei 11.741/08 remete para as quatro instituições que compõem a RF no RS: escola técnica vinculada à UFSM denominada CTISM, do IFFar, do IFRS, e do IFSul. Nesse percentual, as instituições públicas federais que foram analisadas na presente pesquisa representam 2,2% do total de vagas ofertadas no RS.

As quatro instituições apresentam-se distribuídas no estado do RS como unidades administrativas/Campus e juntas consolidam-se em Instituições Públicas Federais¹⁷, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Relação de unidades administrativas por Instituição Pública Federal sediada no RS

¹⁷ Foram excluídas as unidades denominadas Reitorias por serem órgãos de execução administrativa. São elas: IFFar - Reitoria localiza-se na cidade de Santa Maria (RS), IFSul - Reitoria localiza-se na cidade de Pelotas (RS) e IFRS - Reitoria localiza-se na cidade de Bento Gonçalves (RS). Cabe destacar que o CTISM é uma escola vinculada à UFSM e essa, por sua vez, tem sua Reitoria localizada na cidade de Santa Maria (RS).

Mapa 2 – Instituições públicas federais que ofertam EJA EPT no RS



Fonte: Elaborado pela autora (Google Maps, 2022).¹⁸

Dessa disposição, constatou-se que existe uma considerável deficiência na localização das instituições federais, tomando como ponto de partida a região central em direção à região sul ou extremo sul do RS. Dos 41 campi¹⁹, apenas 6 estão localizados nessa abrangência, correspondendo a, aproximadamente, 14,7% do total de unidades.

A política de EJA EPT faz parte da legislação brasileira desde 2005 e é realidade em instituições públicas federais. Sua importância, enquanto política, justifica-se, pois permeia campos econômicos, políticos e sociais. Por isso, no próximo capítulo, passa-se a discutir essa modalidade como forma de aplicação de recursos públicos, ou seja, como política pública.

¹⁸Disponível

em:

<https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1TU9VoY3OIhv8MbqeC3WZ8ZxJaZ17U4vG&ll=-29.83036104943935%2C-53.45653132343751&z=7>. Acesso em: 13 mar. 2022.

¹⁹ Foram consideradas as cidades de localização de cada Campus para essa totalização.

3. A POLÍTICA DE EJA E EJA EPT: Historicidade em atos e fatos

Este capítulo busca, inicialmente, situar o leitor quanto ao conceito de política pública e também inferir sobre política pública educacional, visto a pertinência que tais temas têm com a temática abordada. Dando seguimento, foram apresentados marcos relevantes anteriores e posteriores à CF/88 e também aspectos relevantes, a partir do Decreto 5.840/06, criador da EJA EPT.

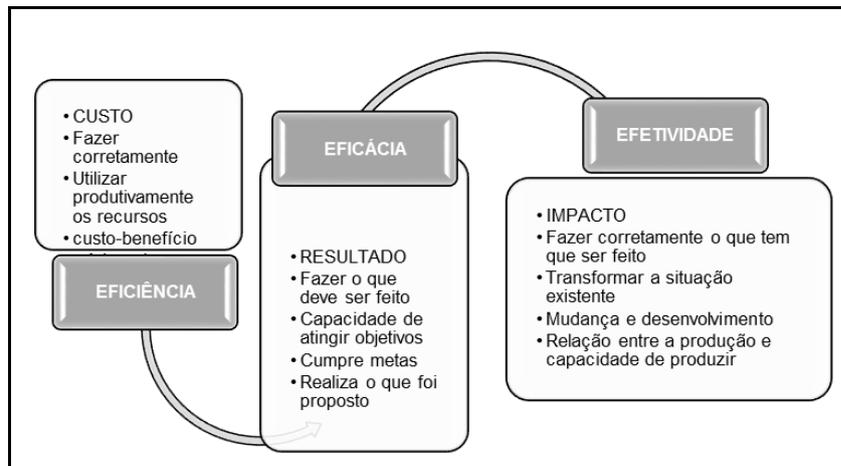
Esses apontamentos são de extrema importância, visto que construíram a historicidade da EJA EPT e têm dado significado ao que se vivencia atualmente, além de apontar caminhos, possibilidades e perspectivas para a EJA EPT no RS. Assim sendo, normativas e tomadas de decisões imprimem reflexo na história dessa política pública que possui papel relevante na construção de uma sociedade justa, economicamente ativa e digna. Maraschin (2015, p.25), ao avaliar os caminhos da EJA EPT, explicita como vai se configurando a dialética das disputas, tanto no desenvolvimento da política, como na prática dos cursos:

Nesse percurso, constitui-se a minha história pessoal e profissional e, desse modo, pela identificação e vivência em diferentes propostas com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos advém o entendimento de que as políticas para os trabalhadores se configuram em processos de disputas, que consolidam propostas, retrocedem em práticas ou transformam vidas [...].

As condições sociais adversas implicam o afastamento da população jovem e adulta do universo educacional. Para que esse processo possa ser minimizado, políticas públicas devem estar associadas e adequadas aos anseios da população de forma ampla.

Nesse sentido, para que a Gestão pública possa cumprir efetivamente seu papel, suas práticas devem estar alinhadas com o planejamento estratégico das políticas de Estado e de Governo. Só assim serão capazes de atender ao maior número de pessoas e cumprir sua função social com eficiência no que diz respeito à custos/benefícios públicos e eficácia, quando relacionadas aos resultados das proposições. Também, é preciso ater-se à efetividade, a qual gerará impacto da ação na sociedade, transformando, assim, a realidade existente numa ação cíclica e que está em constante mutação, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Características do planejamento estratégico



Fonte: Adaptado pela autora (Tec Concursos, 2022).²⁰

Da síntese das características do planejamento estratégico, chegou-se ao próximo passo que foi discorrer sobre o conceito de política pública, pois quando planejada corretamente, as decisões imprimem reflexo nos custos, nos resultados e, por óbvio, promovem a mudança através do impacto causado pela efetividade daquelas práticas de Governo e de Estado.

3.1 O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA

Para se entender como a política de EJA vem se organizando no Brasil, foi fundamental iniciar-se pelo conceito de política pública, dada sua relevância para o desenvolvimento deste texto. Segundo Pinheiro e Reis (2010, p.1),

Chama-se política pública a todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Embora qualquer organização possa adotar uma “política” para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política pública para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais.

Para Saraiva (2006, p. 28-29), política pública trata de

²⁰ Disponível em: <https://www.tecconcursos.com.br/blog/eficiencia-eficacia-e-efetividade-material-teorico/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório.

Nesse aspecto, essas decisões impactam diretamente na sociedade que, por meio de avanços e retrocessos dessa dinâmica social, possuem como consequência a criação de políticas públicas que são implementadas, a fim de modificar e estabelecer melhores condições de vida para a população.

Ademais, é com base na população que são estabelecidos critérios para a repartição de vários tributos e recursos públicos os quais oportunizam a implementação de tais políticas. Assim sendo, a análise da EJA EPT, como política pública, permitirá conhecer a realidade social vivenciada por esse público representado por jovens e adultos e também por um conjunto de medidas abordadas de modo quantitativo e qualitativo.

Nessa abordagem, partindo para o campo específico das políticas educacionais que traduzem um resgate histórico e imputam ao Estado um poder que se articula através de relações, interesses e até disputas, seguiu-se para a síntese do termo política, que foi conceituado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.7) da seguinte forma:

O conceito de política encadeou-se, assim ao poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Contudo, a sociedade possui sujeitos com comportamentos e interesses distintos que interagem entre si. Cada um deles experimenta diferentes realidades de como aceita olhar para a política educacional, como apontam Silveira e Maraschin (2020, p.247):

A política educacional é vivenciada de formas diferentes pelos sujeitos que dela fazem parte. São concepções de educação, de trabalho, de formação profissional e, também, sobre permanência e êxito dos estudantes que fazem com que diferentes ações sejam praticadas no contexto institucional.

Desse modo, a análise de dados da política pública relacionada a EJA EPT objetivou pesquisar, historicamente, desde sua implementação, como se desenharam esses documentos e como influenciaram a sociedade representada por essa diversidade de sujeitos. Para isso, foram utilizados índices e indicadores sociais a fim de que fossem reconstituídos cenários que sustentassem a análise da situação social, constituindo-se, assim, numa aproximação com a realidade. Ademais, a compreensão das transformações sociais e a aferição do impacto dessa política social fornece um instrumento capaz de mensurar trabalho, escolaridade e profissionalização, princípios básicos de uma sociedade.

Esses princípios, por uma relação de complementaridade e de proporcionalidade, potencializam e modificam vertentes da sociedade, corroborando com Manfredi (2016, p. 20) quando fala que “as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização, resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, política e cultural”.

Dessas relações foi possível constatar duas dimensões: uma referente à ampliação de oportunidades por meio da escolaridade e outra relacionada à profissionalização representada pela qualificação. Essas dimensões se apresentam para o trabalho pois esse criou um aspecto de organização e garantiu a sobrevivência de homens e mulheres para a composição de uma sociedade economicamente ativa, através da profissionalização e plena quanto ao acesso à educação.

Nesse ponto, fez-se necessária uma abordagem sobre a historicidade da temática relacionada à legislação educacional por intermédio da EJA EPT, pois esses instrumentos conduziram todas as decisões, avanços e por vezes retrocessos nessa modalidade de ensino. Marcos legais, instrumentos balizadores e normativos estabeleceram a implementação de políticas públicas para que fossem um aporte a questões sociais e trouxessem solução ou pudessem minimizar esses problemas.

Dessa forma, os Programas de Governo devem possibilitar à parcela da população que se encontra em condições desfavoráveis e à mercê de direitos, a fruição de benefícios para que possam sobreviver dignamente. Para isso, partiu-se da CF/88, lei fundamental e suprema de nosso Estado, que trouxe o ensino fundamental para todas as faixas etárias. Nesse contexto Ribeiro (1997, p. 14) assevera “o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular”.

A CF/88 estabeleceu, no Título I, que trata dos Princípios Fundamentais, no art. 1, incisos III - a dignidade da pessoa humana e IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Pôde-se observar a preocupação do legislador quando trouxe a dignidade da pessoa humana como um princípio, pois é por intermédio dela que o ser humano está colocado para o Estado Brasileiro como preocupação central e, assim, a proteção às pessoas deve ser vista como um fim em si mesmo. Ademais, devido à elevada densidade normativa, esse princípio obriga o Poder Público a adotar políticas públicas para sua total implementação.

Segundo o STF, a dignidade da pessoa humana é um princípio supremo:

[...]significativo vetor interpretativo, verdadeiro valor-fonte que conforma e inspira todo o ordenamento constitucional vigente em nosso País e que traduz, de modo expressivo, um dos fundamentos em que se assenta, entre nós, a ordem republicana democrática consagrada pelo sistema de direito constitucional positivo.²¹

Já os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa reforçam um ambiente de Estado capitalista e, simultaneamente, demonstram a sua natureza essencial para garantir, numa visão micro, a subsistência das pessoas e, numa visão macro, o desenvolvimento e o crescimento econômico do país.

Segundo na CF/88, no Título II, Capítulo I, que trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, no art. 5, inciso XIII, estabelece a liberdade de exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. Nesse sentido, a regra é a liberdade profissional desde que inexista lei que condicione o cumprimento de condições para o seu exercício, como é o caso do exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Para a Corte, o exercício da advocacia traz risco coletivo, cabendo ao Estado limitar o acesso à profissão e ao respectivo exercício: "...a adequação do exame à finalidade prevista na norma maior – assegurar que as atividades de risco sejam desempenhadas por pessoas com conhecimento técnico suficiente, de modo a evitar danos à coletividade".²²

Ainda na CF/88, Título II, porém Capítulo II, que trata Dos Direitos Sociais, art. 6, a educação figura como um direito social. Os direitos sociais impõem ao Estado uma obrigação de prestar ações positivas em favor daqueles que são considerados

²¹ STF, HC 85.237, Rel. Min. Celso de Mello, j. 17.03.05, DJ de 29.04.05. Acesso em: 1 jun. 2022.

²² STF, RE 603.583, Rel Min Marco Aurélio, julgamento em 26.10.2011, Plenário, Informativo 646, com repercussão geral. Acesso em: 1 jun. 2022.

hipossuficientes ou daqueles que possuem mais necessidades, a fim de melhorarem a qualidade de vida dos indivíduos.

Já o Título III, Da Organização do Estado, Capítulo II – Da União, art.22, trouxe a prerrogativa da competência privativa da União para legislar sobre o que constou no inciso XXIV que tratou das diretrizes e bases da educação nacional e também no inciso V, que se constituiu em proporcionar os meios de acesso à educação, dentre outros.

O Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação, trata do art. 205 até o art. 214, em linhas gerais, sobre educação. Em específico, no art. 205, apurou-se que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, a educação está entre um dos mais importantes direitos sociais que podem ser postos à disposição da coletividade. Esse direito possibilita que o indivíduo maximize suas potencialidades, cresça profissionalmente, amplie sua qualificação para o trabalho e prepare-se para o exercício da cidadania, construindo sua trajetória enquanto ser social pertencente a um grupo de indivíduos com pelo menos uma característica em comum, denominado por população.

O art. 206, da CF/88, enumerou os princípios que devem ser observados no ensino. Dentre eles, destacou-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a garantia de padrão de qualidade e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Seguindo pela CF/88, o Estado deve efetivar o direito à educação, conforme o art.208, e estabeleceu a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria²³ e também a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. Além disso, no art. 211, consta no §2º que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. No §3º, estão incumbidos Estados e o Distrito Federal de atuarem prioritariamente no ensino fundamental e médio. O §4º informa sobre a organização de seus sistemas de ensino, essa cabe a todos os entes, ou seja, à União, os Estados, o Distrito Federal e os

²³ Idade própria: expressão que consta na LDB/96, Art. 37. Orienta o sistema de ensino e delimita a organização dos níveis educacionais.

Municípios que definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

A CF/88 previu, ainda no art. 214, o estabelecimento do PNE, de duração decenal e destaca seu objetivo:

O objetivo desse plano é articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar; [...]
- IV – formação para o trabalho.

Ademais, o PNE²⁴ destina-se a promover a universalização do atendimento escolar, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País e, assim, deve primar pela educação universalizada e também pela formação para o trabalho.

Por fim, no Capítulo VII, que trata da família, da criança, do adolescente, do jovem, e do idoso, o texto constitucional afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à educação, dentre outros. Nesse ponto, constatou-se que a CF/88 impôs ao Estado a garantia de escolarização de jovens e adultos como aponta Maraschin (2019, p. 59):

Pode-se dizer que, por muito tempo, a EJA não ocupou espaço na esfera da história das políticas educacionais. Foi só a partir da Constituição de 1988 que a Educação de Adultos passou a ter o comprometimento do Estado, que determinou a obrigatoriedade e gratuidade, antes asseguradas somente às crianças em idade escolar. Esse fato contribuiu para significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos.

Além da CF/88 que sustenta todo o sistema legal brasileiro, tornou-se necessária a utilização de outros instrumentos que possuem caráter normativo e, de certa forma, exercem um papel balizador para a política educacional da EJA EPT.

Para adentrar no “arcabouço teórico” deste escrito, foi fundamental que fossem revistos documentos legais como decretos, atos que ditam normas para a regulamentação de leis, e também documentos e eventos históricos que contribuíram

²⁴ Será dada ênfase ao Plano no Capítulo 5, subitem 5.1.

para política educacional relacionada à EJA EPT. Nesse sentido, o espaço foi delimitado, pois não se objetivava realizar uma sistematização exaustiva e extensa, mas sim enfatizar os lapsos históricos de interesse neste estudo. Para isso, nos próximos parágrafos, foram abordados marcos relevantes anteriores e posteriores à CF/88.

Cabe salientar que esses “eventos” históricos abordaram tanto a EJA quanto a Educação Profissional (EP), pois não há como separar tais modalidades, visto que estão interligadas pelas relações complementares e também pelas características conceituais. As abordagens versaram sobre tópicos específicos inter-relacionados à EJA EPT que constavam sobre o tema.

3.2 MARCOS RELEVANTES ANTERIORES À CF/88

O marco estabelecido para percorrer a história da EJA foi o Decreto 7.566 de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices. A importância desse decreto é dada pelo seu fundamento enquanto escola profissional, já que elas estavam intimamente ligadas à EJA, como foi constatado com o desenvolvimento do presente estudo.

O decreto foi emanado pelo chefe do Poder Executivo, à época, o presidente Nilo Peçanha. Do seu teor enquanto norma jurídica, extraiu-se que foram criadas escolas nas capitais dos estados da República para o ensino profissional primário e gratuito. Segundo Manfredi (2016, p.61),

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos Estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os Estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais.

Ademais, consta no texto do decreto que, devido ao aumento da população, justificava-se a criação das escolas para que facilitasse às classes proletárias meios de vencer as dificuldades relacionadas à existência.

Logo, retirou-se do texto a necessidade imposta para a edição do Decreto 7.566 de 1909:

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;
Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (BRASIL, 1909)

Nesse aspecto, foi relevante enfatizar o caráter da profissionalização, tendo como entendimento de que aqueles filhos de desfavorecidos não teriam outra chance a não ser cursar a escola.

Dos artigos constantes no documento, foram abordadas questões de instalação das escolas e de custeio que ficariam a cargo da União. Além disso, consta no art. 2ª que seriam formados operários e contramestres com ensino prático e conhecimento técnico necessário:

[...] aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais. (BRASIL, 1909)

Nesse ponto, constatou-se, pela interpretação do texto, que a formação da mão de obra dava-se conforme conveniência do Estado, pois não havia escolha para o cidadão, mas sim uma vinculação àquela oferta. Além disso, o número de alunos seria atendido conforme a capacidade dos prédios, onde estariam localizadas as escolas. Ressalta-se que seriam admitidos “os desfavorecidos de fortuna, com idade mínima de 10 anos e 13 anos no máximo, além de não sofrer moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que impossibilitassem o aprendizado de ofício”. (Dec. 7.566/09, art. 6º)

Outro ponto presente no Decreto é que a constatação de tais requisitos para matrícula seria feita por certidão ou atestado de autoridade competente, ficando dispensada, caso fosse conhecido de pessoa idônea, a juízo do diretor da escola. Observou-se, nesse ponto, o caráter pessoal, pois a seleção dava-se pelo critério do diretor, conforme conveniência, além do teor preconceituoso presente naquela época.

Já o Decreto nº 5.241/27 definiu que o ensino profissional seria obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União. Nos programas de ensino que faziam parte do Decreto, deveriam constar desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios, dentre outros, conforme as conveniências e as necessidades da população escolar.

Com a publicação da Constituição de 1934, inseriu-se no texto legal, a educação de adultos, com o art. 150, que tratava das competências da União. Consta expressamente, no texto constitucional, que o PNE seria fixado e compreenderia o ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e também que a União deveria coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País. Além disso obedeceria, dentre outras, às normas de ensino primário integral gratuito além de frequência obrigatória extensiva aos adultos. No texto constitucional, é feita menção sobre regularização e organização da educação brasileira, ou seja, apresenta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), constando como competência privativa da União que fossem traçadas as diretrizes da educação nacional.

Em janeiro do ano de 1937, a Lei nº 378 transformou as escolas de aprendizes e artífices, mantidas pela União, em liceus industriais, instituindo também novas unidades para propagação nacional do ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Em novembro de 1937, foi promulgada a Constituição pelo presidente Getúlio Vargas. A educação profissional e industrial foi tratada no art. 129, enfatizando o dever do Estado e definindo que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera de sua especialidade.

Em 1942, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048 que, em síntese, deveria organizar e administrar, em todo o território brasileiro, escolas de aprendizagem para industriários. Além disso, deveriam ofertar aperfeiçoamento e especialização para aqueles trabalhadores.

Cabe pontuar que nesse mesmo ano, o Decreto Lei nº 4.073, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrangendo o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem. O segundo ciclo compreenderia o ensino técnico e o ensino pedagógico.

Ainda em 1942, o Decreto Lei nº 4.127 estabeleceu as bases de organização da RF de estabelecimentos de ensino industrial, sendo constituídas de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Esse decreto extinguiu os liceus industriais, transformando em escolas industriais e técnicas que passariam a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.

Já em 1945, o Decreto nº 19.513 tratava de disposições destinadas a dar regência à concessão do auxílio federal com o objetivo de promover a ampliação e a melhoria dos sistemas escolares de ensino primário de todo o país. Consta no art. 4º

que os auxílios federais, cuja procedência era do Fundo Nacional de Ensino Primário, seriam aplicados de modo que a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal seria aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

No ano de 1946, o Decreto lei nº 8.529 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, contemplando o ensino supletivo, destinado a adolescentes e adultos. Esse curso teria duração de 2 anos de estudos e contava com as disciplinas de leitura e linguagem oral e escrita, aritmética e geometria, geografia e história do Brasil, ciências naturais e higiene, noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar), desenho. Ainda, constava no decreto que os alunos do sexo feminino aprenderiam economia doméstica e puericultura.

Também em 1946 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) com a publicação do Decreto-Lei nº 8.621, sendo atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

Nesse mesmo ano, foi publicado o Decreto-Lei nº 9.613/46, o qual instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais. Essa lei implementou as bases de organização e de regime do ensino agrícola, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Dentre outras atribuições, o ensino agrícola deveria “atender aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana” (Decreto-Lei nº 9.613/46). Outrossim, seria realizada a preparação profissional do trabalhador agrícola de jovens e adultos não diplomados com uma qualificação profissional que lhes aumentassem a eficiência e produtividade. Esse decreto, em específico, ofertava a categoria de cursos de continuação, também denominados Cursos Práticos de Agricultura e pertenciam ao primeiro ciclo do ensino agrícola. Tais cursos foram destinados a jovens e adultos não diplomados nesse ensino para que sua preparação os habilitasse aos trabalhos da vida agrícola. Para isso, seriam admitidos, mediante matrícula, jovens maiores de 16 anos e adultos que tivessem interesse em aprender, mediante sumário estudo.

Já o ano de 1947 contou com a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos²⁵ que surgia como um programa de âmbito nacional. A Campanha visava atender especificadamente às pessoas adultas e com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos) cuja finalidade era reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Em 17 de novembro de 1959, o Ministro da Educação e Cultura do Governo do então Presidente Juscelino Kubitschek, Clovis Salgado, instituiu o Decreto nº 47.251, que dispunha sobre campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha de Erradicação do Analfabetismo ficariam subordinadas ao Departamento de Educação e sob orientação e controle do Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. Esse decreto estabelecia os objetivos dessas campanhas. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos tinha por objetivos a escolarização, em nível primário, onde fosse mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro e o aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação popular de base. A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo tinha, em seus objetivos, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais pré-estabelecidas, pela aplicação intensiva dos métodos. Além disso, o Decreto determinava que seria expedido ato de regulamentação para cada campanha e sua coordenação e integração estaria contemplada no plano geral de ensino.

No ano de 1961, foi implantada, em Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, a **Campanha de Pé no chão também se aprende a ler**. Informações retiradas do site Fórum EJA acrescentam que

Essa campanha consistiu basicamente em instruir no ensino primário crianças que residiam em bairros pobres e as escolas apresentavam-se como locais com chão batido e cobertas de palha além de metodologia inovadora: “Valorizou as festas, músicas e danças populares e instalou bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular. Ampliou-se com a alfabetização de adultos pelo Sistema Paulo Freire e com a Campanha De pé no chão se aprende uma profissão. Em 1963, que oferecia cursos de sapataria, corte e costura, alfaiataria, encadernação, barbearia, entre outros. Foi uma das experiências mais importantes do início dos anos de 1960, sobretudo enquanto formatação de um novo modo de oferecer o ensino, desde a estrutura física das escolas, sua programação de aulas e atividades e as inovações metodológicas introduzidas.”²⁶

²⁵ Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1422>. Acesso em: 1 jun. 2022

²⁶ Idem.

Já em dezembro de 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior.

Sobre isso, Manfredi (2016, p.78) complementa:

Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, a dualidade estrutural ainda persistiria, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário[...].

Em janeiro de 1964, o então presidente da República, João Goulart, com a publicação do Decreto nº 53.465, instituiu o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire. Esse decreto estabelecia que o Ministério da Educação e da Cultura escolheria duas áreas do Território Nacional para início da operação do referido programa.

Consta, nesse decreto, que seriam convocadas e utilizadas, em cooperação, os serviços de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis.

Em 1968, com a edição do Decreto 62.455, foi instituída a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Esse decreto apresentou o estatuto do MOBRAL que tinha como finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescente e Adultos. Nesse decreto, também constava que a duração da fundação seria indeterminada com jurisdição e abrangência por todo o território nacional. Além disso, a fundação gozaria de autonomia administrativa e financeira.

Já no ano de 1971, a Lei nº 5.692 fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. O Capítulo IV contemplava o ensino supletivo e tinha por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria, além de proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Essa lei também previa que os cursos supletivos seriam ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitissem alcançar o maior número de alunos. Essa normativa foi revogada pela Lei nº 9.394/96, publicada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Em novembro de 1985, o presidente José Sarney, através do Decreto nº 91.980, definiu os objetivos do MOBRAL. Também foi alterada sua denominação passando a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). O objetivo da fundação EDUCAR, apresentava-se por fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. Tais programas seriam executados de forma regionalizada e participativa, pelos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, bem como por outras entidades públicas e privadas.

Do ano de 1909, período em que os anseios do Governo da República estavam concentrados em formar cidadãos úteis à Nação desde que a profissionalização fosse a única opção para os desfavorecidos, até 1985, quando a Fundação EDUCAR promoveu fomento para a execução de programas de alfabetização e educação básica, muitos eventos de caráter histórico deixaram traços para a construção da política da EJA EPT.

O teor educacional baseava-se na intenção de que a profissionalização seria única solução para proletários. Além disso, aqueles não poderiam ter deficiência ou doença infecto-contagiosa, imprimindo, assim, o caráter preconceituoso e discriminatório daquela época.

Posteriormente, foram criadas ofertas em áreas corporativas voltadas, dentre outras, para o treinamento profissional. Essas organizações permanecem em atuação e compõem o denominado Sistema S²⁷. Como exemplos, incluem-se o SENAI e o

²⁷ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 22 out. 2022.

SENAC que se apresentaram como escolas de aprendizagem industrial e comercial, respectivamente, possuindo papel relevante na profissionalização de trabalhadores.

Além disso, com a passagem do tempo, foram instituídas a Lei Orgânica do ensino primário e agrícola sendo importantes instrumentos legais para aqueles níveis de ensino, pois inseriram regramentos para que, futuramente, fossem estabelecidos outros processos educacionais como a promulgação da 1ª LDB de 1961.

Quanto aos eventos significativos, esses foram representados pelas Campanhas, a fim de ampliar a escolarização de jovens e adultos e também a erradicação do analfabetismo. Essas Campanhas iniciaram processos de âmbito nacional a aí se centrou sua importância, pois a intenção era que sua abrangência alcançasse todos os pontos no território brasileiro.

Outro ponto importante desse período foi a instituição, em 1968, do MOBRAL, que possuía status de autarquia e deveria executar o plano de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos. Além disso, essa autarquia possuía autonomia administrativa e financeira além de duração indeterminada, o que corroboraria para a continuidade do plano e deveria ultrapassar Governos. Isso de fato ocorreu até 1985, quando teve sua denominação alterada para Fundação EDUCAR e, 5 anos depois, teve sua extinção declarada. Esse fato nos transportou para o próximo subitem desta pesquisa: Marcos Relevantes posteriores à CF/88.

3.3 MARCOS RELEVANTES POSTERIORES À CF/88

Com a extinção da Fundação EDUCAR, em 12 de abril de 1990, no início do Governo Collor, nos termos da Lei nº 8.029, ocorreu, então, o início do seu processo de liquidação, sendo encerrado em 25 de junho de 1991.

No mês de março do ano de 1990, foi aprovada, pela Conferência *Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia*, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). A Declaração apresentava o seguinte objetivo relacionado à temática: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”.

Com a assinatura dessa Declaração, 155 governos comprometeram-se em garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia.

Já em 1991, a Lei nº 8.315 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), com características idênticas ao Senai e do Senac. Os objetivos em destaque eram os de organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural, em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigida aos trabalhadores rurais.

Em 1994, o presidente Itamar Franco, através da Lei nº8.948, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela RF e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na RF, havendo uma transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em CEFETs.

Essa atuação governamental, para Manfredi (2016, p 82-83), apresentou-se por

Novas demandas e necessidades iriam tensionar antigas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 1990, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional. De um lado, é preciso enfrentar o desafio de atender ao grande *déficit* de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais. Questões como a persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional (expresso pelo alto *déficit* de atendimento e retenção), o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticulação de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda tornar-se-ão os eixos centrais de discussão e enfrentamento. Cada um deles assume conotações e pesos diferenciados nos projetos dos diversos atores sociais – governo, empresários, trabalhadores, educadores, setores organizados dos movimentos sociais, Igreja -, durante a disputa de hegemonia ocorrido no período precedente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996.

Já em 1996 foi promulgada a segunda LDB, Lei 9.394/96(LDB/96). Essa lei trouxe importantes dispositivos relacionados à educação de jovens e adultos. Consta na LDB/96, no Título III, que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar no

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

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

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

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]. (BRASIL, 1996)

Pelo apresentado no art.4º e incisos posteriores, extraiu-se que o Estado deve garantir acesso público e gratuito à educação para todos que não concluíram na idade própria. Assim, com base no texto da LDB/96, a EJA constituiu-se como oferta de educação para trabalhadores jovens e adultos.

Ainda na LDB/96, especificamente no art.5º,

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. [...]

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (BRASIL, 1996).

Do art. 5º, extraiu-se que a educação se insere como direito público subjetivo. Quanto a isso, Duarte (2004, p. 113) aponta que “o interessante é notar que o direito público subjetivo se configura como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”.

No Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais, art. 24 consta sobre a educação de jovens e adultos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (BRASIL, 1996)

No mesmo Capítulo, a educação de jovens e adultos foi alocada numa seção única, a Seção V, que estabelece, em seu Art. 37, que

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

Por fim, o Título IX, Das Disposições Transitórias, finaliza com a menção da educação de jovens e adultos no art. 87:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:[...]

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; (BRASIL, 1996)

Ainda em 1996, ocorreu o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, apresentando-se como um movimento social de intensa interação entre os participantes. Esse movimento teve início a partir da convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Dessa convocação, surgiu a necessidade de uma articulação entre todos, pois as instituições careciam de coordenação para uma política pública na área.

Do histórico disponível no site Fórum Brasil extraiu-se o que segue:

Os primeiros encontros confirmaram a desarticulação entre as esferas de poder federal, estadual e municipal, indicando, ainda, a falta de informações sobre aspectos pedagógicos, financeiros e legais e um profundo desejo, por parte dos participantes, de estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências e a construção de parcerias, apesar das diferenças existentes de cunho político-pedagógico.²⁸

Retira-se do texto a importância dos encontros possibilitados pelo Fórum. A troca de experiências permitiu a compreensão dessa modalidade de ensino. Além

²⁸ Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/1191>. Acesso em: 2 ago. 2022.

disso, a pluralidade de envolvidos representados por instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores que dele participaram, consolidou e expôs essa representatividade.

Acrescentou-se a isso, a menção, no site do Fórum Brasil, de que os encontros teriam contribuído para instituir a plenária mensal e também se constituíram como instância deliberativa e

espaço de socialização de informações e de formação continuada, visando o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.

Verificou-se que esse espaço se ampliou desde o Fórum do Rio de Janeiro:

A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro fez nascer muitas outras, o que impulsionou a ideia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, anual, que vem ocorrendo desde 1999, o primeiro no Rio de Janeiro; seguido por Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro em São Paulo, em 2001; o quarto em Belo Horizonte, Minas Gerais - 2002; o quinto em Cuiabá, Mato Grosso, em 2003; o sexto em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2004, em 2005, o VII ENEJA em Brasília.

Inferiu-se que a troca de experiências e também a grandiosidade dos acontecimentos corroboram para a ideia do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), promovido anualmente para o desenvolvimento de novas ações e consolidação das mesmas.

Em 1997, o Decreto nº 2.208 (revogado pelo Dec. 5.154/04) apresentou objetivos da educação profissional. Nesse aspecto, o objetivo relacionado à EJA destaca-se art. 1º nos incisos

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas. [...]

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Já no ano 2000, a Resolução CNE/CEB Nº 1/00 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA. Tais diretrizes seriam

obrigatoriamente observadas para a oferta e também para formalização da estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, através do ensino, em

instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (CNE/CEB Nº 1/00)

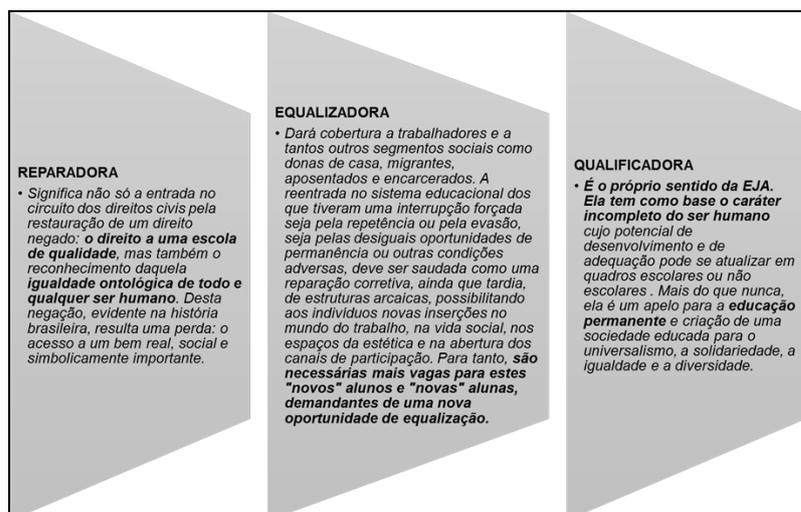
Ainda no ano de 2000, o Parecer CNE/CEB 11 tratou das DCN para a EJA, apresentando-se como um documento que trazia informações diversas. Esse Parecer inseriu, com base na Lei 9.394/96, a EJA como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria.

No decorrer do Parecer, duas ações se revelam: a quem se destina tal documento e também a obrigatoriedade de que as diretrizes presentes sejam cumpridas:

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente. Estas diretrizes compreendem, pois, a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (art.1º, § 1º da LDB). (BRASIL,2000)

O Parecer aponta fundamentos, conceito e funções²⁹ para a EJA, sendo elas transcritas conforme a Figura 5:

Figura 5 - Funções e conceito da EJA



Fonte: Elaborado pela autora³⁰ (2022).

²⁹ Conceitos das funções da EJA extraídos do Parecer CNE/CEB 11/2000.

³⁰ Idem. Grifo nosso

Pelo que foi extraído da Figura 5, quanto às funções da EJA, foi possível compreender que hoje esses também são os sentidos da EJA EPT que se relaciona com o direito negado, igualdade de condições e, também, aliando a formação integral com a profissionalização.

O parecer orienta sobre os exames (avaliações), abordando cursos a distância e no exterior. Trata também do projeto de Lei n. 4.155/98 referente ao Plano Nacional de Educação e aponta indicadores estatísticos da situação da EJA, da formação docente para a educação de jovens e adultos e também das DCN da Educação de Jovens e Adultos.

Em setembro de 2003, o MEC implementou o Programa Brasil Alfabetizado, (PBA) através do Decreto nº 4.834, sendo direcionado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.³¹ O PBA contemplou todo o Brasil, porém atendeu prioritariamente municípios que apresentaram alta taxa de analfabetismo.

O objetivo, conforme consta no site governamental, foi o de:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2003)

Do objetivo desse Programa, foi possível extrair que o governo pretendia reduzir o analfabetismo, reconhecendo que a alfabetização de jovens adultos e idosos permitiria o acesso a outros níveis educacionais. Entretanto, em 24 de abril de 2007, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, revogou o decreto do PBA por intermédio do Decreto nº 6.093/07.

Em julho do ano de 2004, o Decreto nº 5.154 regulamentou artigos da LDB/96. Esse decreto previa que a educação profissional seria desenvolvida por intermédio de cursos e programas de qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. A EJA foi tratada no §2º do art.3º e deveria articular-se preferencialmente com aqueles cursos,

³¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 2 abr. 2022.

objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. Com a conclusão do curso e a obtenção de aproveitamento, o concluinte receberia a certificação de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Já em fevereiro do ano de 2005, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 1, tendo como fundamento o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, quando foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. Em específico sobre a EJA, consta no art.6º:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio deverão considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular ou de Educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. (BRASIL, 2005)

Em março do mesmo ano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através da Portaria nº 44, instituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA/2005, como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo por objetivos

- I – construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;
- II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos, que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição de conhecimentos e habilidades dos participantes, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 (LDB);
- III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24 inciso II alínea “c” da Lei 9394/96;
- IV – construir, consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e dos procedimentos relativos ao Exame.
- V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2005)

Já em 13 de junho de 2005, a portaria nº 2.080, emitida pelo Ministro da Educação, Tarso Genro, estabelecia, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de

educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de EJA.

Em linhas gerais, a oferta integrada abrangia cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Além disso, os cursos seriam dirigidos somente a quem já tivesse concluído o ensino fundamental e seriam ofertados na mesma instituição de ensino, com matrícula única por aluno.

Nesse documento, constava que, da conclusão do curso com êxito, seria entregue diploma que possuiria validade tanto para fins de habilitação ao exercício profissional na respectiva área profissional, quanto para certificação de conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em grau superior.

Ainda em junho de 2005, foi implementado o Programa Fazendo Escola pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – (FNDE) nº 25 de 2005. O Programa tinha por objetivo a transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental público de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

Os beneficiários do Programa foram os alunos de escolas públicas do ensino fundamental, matriculados nos cursos da modalidade educação de jovens e adultos presencial com avaliação no processo, que pertençam aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que, em 2004, apresentaram matrículas no Censo Escolar INEP/MEC, inclusive aqueles oriundos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Em 24 junho do ano de 2005, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, publicou o Decreto nº 5.478³² que 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) que previa atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como em muitas situações do próprio Ensino Médio.

Ainda em 2005, ocorre o VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos-ENEJA (31 de agosto a 03 de setembro de 2005) e também o lançamento do

³² Foi revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006.

Portal Fórum EJA Brasil com o propósito de registrar-se como domínio - **org**. Em 07 de março de 2006, efetivou-se o registro **.br**³³. Como resultado dessa conexão, tem sido estabelecidas reflexões que têm mobilizado encontros sobre a temática.

Pelo exposto nesse subitem, vários efeitos, sejam normativos ou constituídos por episódios, desenvolveram a historicidade da educação. Alguns objetivos foram sendo constituídos por compromissos firmados, como foi o caso da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

Também, foi instituído o SENAR, que está relacionado à aprendizagem rural e que integra o “Sistema S” já referenciado no subitem anterior, o qual se mantém em atuação nos dias atuais, apresentando seu caráter de continuidade e o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Ademais, por atuação estatal, foi promulgada a 2º LDB/96 apontando importantes dispositivos relacionados à EJA. Esses normativos podem ser considerados os eventos mais importantes desse subitem, pois foi por intermédio deles que a EJA foi apresentada com destaque em vários pontos.

Além disso, outros normativos também deram destaque para a EJA como é caso do da regulamentação realizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e também por apresentar a EJA como modalidade da educação básica. Também ocorreu o estabelecimento do ENCCEJA que ainda vigora e constitui-se uma autenticação importante de competências, certificando jovens e adultos que obtiveram aprovação no exame.

Para além, o Fórum e os Encontros nacionais no RJ foram movimentos cujo papel foi estabelecido a partir da vivência de diversos atores como instituições governamentais e não governamentais, sindicatos.

Pelo que foi instituído pós CF/88, vários elementos incorporaram-se ao que já havia sido estabelecido enquanto normativas em linhas gerais. Ocorreram avanços por intermédio de instrumentos legais que incluíram a EJA como modalidade de ensino, porém nada pôde ser comparado à posterior instituição do Decreto de criação, o Decreto 5.478/05.

3.4 A EJA EPT a partir do Decreto de criação

³³ Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2241>. Acesso em: 2 abr. 2022.

Em julho do ano de 2006, o Decreto nº 5.840, revogou o Decreto nº 5.478/05 e instituiu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)³⁴. Esse Decreto delimitou cursos e programas de educação profissional que se relacionavam com a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. O Decreto ainda estabeleceu que os cursos e programas do PROEJA deveriam considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderiam ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

Consta, ainda, que a adoção do PROEJA poderia ser realizada 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 S, desde que fosse realizada a elaboração prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolvesse articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

Esse decreto previa, também, que as instituições federais de educação profissional deveriam implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007 e, ainda em 2006, seriam disponibilizados ao programa, 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. Essa oferta deveria estar incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição federal de ensino.

O art. 3º estabeleceu que a carga horária para os cursos de formação inicial e continuada dos cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deveriam contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral e a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA, o documento determinava que esses deveriam contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral, a carga horária

³⁴ Mesmo com a revogação do Decreto 5.478/05 observou-se que o Decreto 5.840/06 manteve em linhas gerais muito do que se apresentou do Decreto ora revogado.

mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica e a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do CNE para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a EJA.

Quanto à estruturação dos cursos e programas do PROEJA, essa seria de responsabilidade das instituições ofertantes como também a expedição de certificados e diplomas. Além disso, as áreas escolhidas para estruturação dos cursos em eixos específicos deveriam guardar relação com as necessidades locais e regionais, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.

O art. 6º estava relacionado com o aproveitamento com êxito do curso e consequente obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Outro ponto presente no Decreto nº 5.840 estava relacionado à possibilidade de conclusão a qualquer tempo. Para isso, o discente deveria ter demonstrado aproveitamento e ter atingido os objetivos do nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino. Ainda com relação à avaliação, as instituições poderiam aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares.

Em 2006, foi lançada a Coleção Educação para Todos - Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996 – 2004), pelo MEC e pela Unesco, em 2004. Essa Coleção destacou, em seu texto, a importância dos Fóruns EJA:

A experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil de 1996 para cá, com a constituição dos Fóruns de EJA. Demonstrando um vigor incomum e expressivo potencial mobilizador, já somam 23 estados, formatando as discussões e mantendo vivo o debate em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos.

A energia solidária que se instaurou entre os Fóruns possibilitou a organização anual de encontros nacionais que, desde 1999, vêm acontecendo e que, em 2004, efetiva a sexta edição. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) mantêm a preocupação com o registro das reflexões produzidas nesses eventos, além de um trabalho cuidadoso de síntese dessas reflexões, sistematizadas em relatório final, em cada encontro. Construídos a muitas mãos, publicá-los é também reconhecer o importante trabalho de cada equipe de relatoria, como guardião do pensamento contemporâneo da EJA. A memória desse pensamento está expressa nos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos aqui publicados até 2003.

Já em abril do ano de 2007, o Decreto nº 6.093 apresentava a reorganização do PBA visando à universalização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, sendo que seriam atendidos, prioritariamente, os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000, da Fundação IBGE. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 10.959/22.

Em agosto de 2007, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) publicou o Documento base do programa PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA – Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. O documento era constituído de 74 páginas, distribuídas em 5 capítulos assim denominados: Apresentação, Percursos descontínuos e em descompasso em relação à educação básica no Estado brasileiro, Concepções e princípios, Projeto Político-Pedagógico (PPP) integrado e Instituições proponentes. Na apresentação do documento, foi possível constatar que existia um conjunto de ações em andamento, além da preocupação em relacionar vertentes decorrentes da abrangência dos cursos do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio:

Diversas outras ações estão em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. [...]
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. (MEC: SETEC,2007)

Também, em agosto do mesmo ano, a SETEC publicou o Documento base do programa PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. O referido documento era composto de 84 páginas que estavam distribuídas em 7 capítulos: Pressupostos gerais, Acesso, permanência e qualidade da Educação Básica em geral e do ensino fundamental em particular: o quadro atual, A necessidade de integrar a Educação Profissional/formação inicial e continuada e o ensino fundamental na modalidade

Educação de Jovens e Adultos, A Política de integração da Educação Profissional/formação inicial e continuada com o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, Concepções e princípios, Projeto Político Pedagógico, Aspectos operacionais. Pela apresentação, tinha-se o retrato do que seria exibido no decorrer do documento:

A ampliação dos horizontes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA traz novos desafios para a construção e a consolidação desta proposta educacional que se pretende parte de uma política de inclusão social emancipatória. O que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral. Estão na base dessa proposta o reconhecimento, respeito e diálogo com o saber do aluno trabalhador; o que pressupõe o acatamento de tempos e espaços de aprendizagem diferenciados, bem como processos contínuos de construção coletiva de conhecimentos. Para tanto é preciso a compreensão da escola como instituição integrante e atuante nas dinâmicas sociais, não alheia às vocações produtivas e potencialidades de desenvolvimento regional, envolvida em ações de sustentabilidade sócio-cultural-econômica-ambiental. Igualmente necessária é a constituição de redes de pesquisa que venham dar suporte teórico-metodológico e socializar os conhecimentos produzidos. [...]. Propiciar a esse público o acesso a serviços e produtos culturais de que até então foram privados, respeitando os saberes construídos em suas trajetórias, permitindo a organização da reflexão e de estruturação de possibilidades de interferências na realidade é fator de democratização e justiça distributiva. (MEC: SETEC,2007)

Já em 2008, a Lei nº 11.741 alterou dispositivos da LDB/96 com o intuito de 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. Nesse sentido e com relação à educação de jovens, o art.37 § 3º, passaria a vigorar com a seguinte redação: “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. (BRASIL, 2008)

No mês de abril do ano de 2009, o MEC, por intermédio da SETEC, encaminhou o Ofício Circular nº 40 aos Dirigentes das Instituições da RFEPCT para a 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).

Em linhas gerais, o documento tratava do acolhimento de propostas para a implantação de cursos no âmbito do PROEJA FIC. Os objetivos buscavam a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados com o ensino fundamental na modalidade da educação de jovens e adultos, alcançando os municípios brasileiros e também os estabelecimentos penais.

Em de setembro de 2009, através da Resolução nº 51, o MEC apresentou o Programa Nacional do Livro Didático para EJA. O programa constituía-se da disponibilização de livros didáticos aos alfabetizando e estudantes jovens, adultos e idosos que mantivessem vínculo com entidades participantes do PBA, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA.

Em novembro de 2009, foi publicada, pelos Ministros do Estado da Educação e do Trabalho Emprego, a portaria interministerial nº 1.082 que criava a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC) e apresentava

diretrizes e critérios que permitam identificar, avaliar, reconhecer e validar os conhecimentos e habilidades adquiridos por jovens, adultos e trabalhadores, em suas trajetórias de vida e de trabalho, necessários ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais, bem como a importância de se organizar e orientar a oferta de programas de certificação profissional e cursos de formação inicial e continuada, nos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica.(BRASIL, 2009)

Pelo teor da portaria, pôde-se extrair que a Rede CERTIFIC seria vista como uma política pública educacional relacionada à EPT e atenderia trabalhadores, jovens e adultos que buscavam reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada.

Em janeiro de 2010, o Presidente da República, com a publicação do Decreto nº 7.083, instituiu o Programa Mais Educação. A finalidade do Programa seria colaborar para “a melhoria do conhecimento por meio do aumento no tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.³⁵

³⁵ O próprio Dec. nº 7.083/2010 apresenta o conceito de educação básica em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais

O Decreto tratava sobre princípios, objetivos, finalidades da educação integral e também sobre ações com órgãos públicos das áreas relacionadas a esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

No Programa, constava ainda que o FNDE prestaria a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola e do Programa Nacional de Alimentação Escolar, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Em junho de 2010, a Resolução nº 3, com o despacho do Ministro da Educação, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos

à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida através da EaD, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.(BRASIL, 2010)

Já em dezembro de 2010, o CNE, através da CEB, vinculada ao MEC, publicou a Resolução nº 7 que fixou as DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. A educação de jovens e adultos foi tratada do art. 43º ao 47º.

Nessa Resolução, os sistemas de ensino realizariam aos jovens e adultos a oferta gratuita de oportunidades adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, conforme estabelecia o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

O art. 44 apresentou a EJA como modalidade que deveria garantir a formação integrada, a alfabetização e também deveria atender àqueles que se encontravam em privação de liberdade e reivindicava:

- I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;
- II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;
- III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;
- IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Constava, ainda, que a idade mínima para realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos. Com o intuito de atender ao público para a escolarização obrigatória e também aos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em EJA, assim como nos cursos destinados à formação profissional, tornava-se necessário

- I – fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;
- II – apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;
- III – incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

O art. 46 tratou sobre a oferta dos cursos de EJA, que para os anos iniciais do Ensino Fundamental seria presencial e a sua duração ficaria a critério de cada sistema de ensino. Já para os anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderiam ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados e teriam 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Apresentava, ainda, no parágrafo único, que o PPP dos cursos da escola e o regimento escolar viabilizariam um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permitia a apropriação e a contextualização das DCN, assegurando

- I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;
- II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Para finalizar, o art. 47 indicava a inserção de EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas concorrendo para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

Já em outubro de 2011, o MEC instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a publicação da Lei nº 12.513. O Programa seria executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O PRONATEC atenderia, dentre outros, prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos. Além disso, dentre as ações contempladas pelo Programa estariam a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Em janeiro de 2012, por meio do CNE, da Câmara de Educação de Educação Básica, o MEC publicou a Resolução nº 2 que definiu as DCN para o Ensino Médio. A EJA é retratada em alguns artigos dessa resolução.

Quanto às formas de oferta e organização, foram expostas, no art. 14, as seguintes normativas:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização:[...]

V - na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores, que pode: a) ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida sua duração mínima;

VI - atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

[...] c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;

Com relação aos sistemas de ensino, tem-se, no art. 17, que

Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem: [...]

II - promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem: a) identidade própria das unidades escolares de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo para a aprendizagem;

Em setembro de 2012, o MEC, através do CNE, da CEB, publica a Resolução nº 6, que definiu as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Com relação à EJA, a resolução designou os seguintes artigos:

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura
Parágrafo único. A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores. [...]

Art. 11 A oferta da Educação Profissional para os que não concluíram o Ensino Médio pode se dar sob a forma de articulação integrada com a Educação de Jovens e Adultos. [...]

Art. 28 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.

Parágrafo único. Nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) exige-se a seguinte duração:

I - mínimo geral de 2.400 horas; II - pode ser computado no total de duração o tempo que venha a ser destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar nas seguintes proporções: a) nas habilitações com 800 horas, podem ser computadas até 400 horas; b) nas habilitações com 1.000 horas, podem ser computadas até 200 horas. III - no caso de habilitação profissional de 1.200 horas, as atividades de estágio devem ser necessariamente adicionadas ao mínimo de 2.400 horas.

Em outubro de 2016, foi criado o Programa Novo Mais Educação, por intermédio da Portaria MEC nº 1.144. O objetivo desse Programa foi melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, através da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.³⁶

Dados disponibilizados no site MEC³⁷ expõem a finalidade do Programa que consistia em contribuir para a

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em 21 ago. 2022.

³⁷ Idem.

- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415 alterou vários dispositivos da LDB/06. No que tange à EJA, essa lei alterou o art. 24, § 2º que ficou com a seguinte redação: “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, conforme o inciso VI do art. 4º.

Em janeiro de 2018, por ato do MEC e da SETEC, a Portaria nº 1 instituiu Plataforma Nilo Peçanha (PNP) - e a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REVALIDE).

Sobre a PNP, consta na Portaria nº 1/2018 que

Art. 1º Fica instituída a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

Art. 2º A PNP reunirá dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. (MEC: SETEC, 2018).

A PNP disponibiliza e apresenta-se como uma fonte dinâmica para divulgar informações relacionadas à EPT a partir do ano de 2017. Os dados disponíveis na Plataforma estão relacionados a estatísticas oficiais da RFEPCT sendo apresentados em ambiente virtual relativos ao corpo docente, discente, técnico administrativo e também de gastos financeiros das unidades da Rede.

Já o art. 3º trata sobre a REVALIDE:

Fica instituída a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REVALIDE), estrutura colaborativa responsável pelas informações contidas na PNP.

Dessa forma, a REVALIDE verifica as informações que seriam incluídas na PNP e só insere informações fidedignas e em consonância com o desenho da EPT, configurando-se em um conjunto de dados estatísticos.

Em novembro do mesmo ano, através do MEC, do CNE e da CEB, publicou-se a Resolução nº 3. Essa resolução tratou das DCN para o Ensino Médio. Com relação

à EJA, o documento fazia referência quanto às formas de oferta e organização e também quanto aos sistemas de ensino. Quanto às formas de oferta, essas foram citadas no art. 17 e quanto aos sistemas de ensino, foram apresentados no art. 20.

Ainda em dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁸ é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (MEC, 2018).

Além disso, conforme já definido pela LDB/96, a Base deve “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (BRASIL, 2018).

Coaduna-se ao exposto e salienta-se que

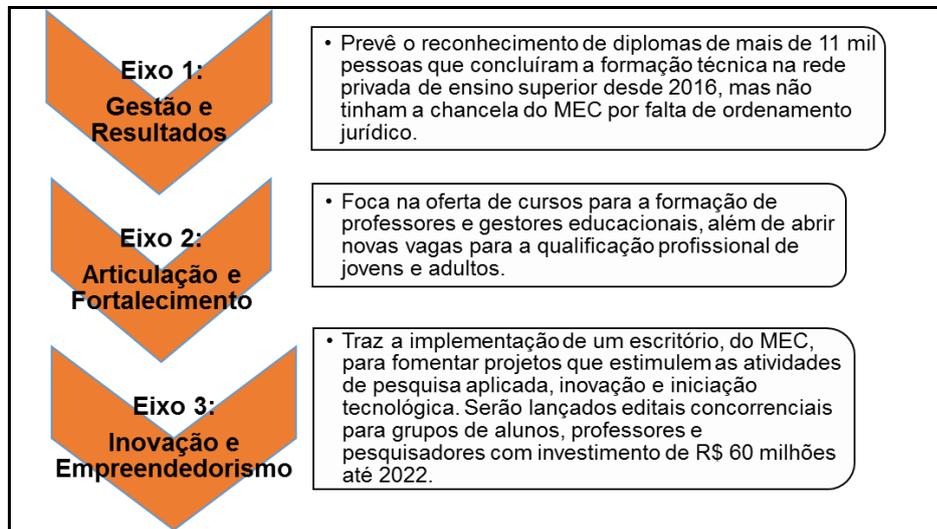
a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018)

Em 8 de outubro do ano de 2019, foi lançado pelo ministro da Educação, Abraham Weintraub, e pelo secretário da SETEC, Ariosto Antunes, o programa Novos Caminhos. O Programa consistia em ofertar oportunidades e apresentar novos cursos com foco nas demandas do mercado e nas profissões vindouras.

Tendo como referência os cursos ofertados pela EPT, as ações estão voltadas para essa modalidade de ensino e as ações do Programa estão delineadas por três eixos que se estruturam a partir de segmentos pré-determinados, a fim de contribuir para o desenvolvimento do programa. Tais ações podem ser melhor visualizadas na Figura 6.

³⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 21 ago. 2022.

Figura 6 - Eixos do Programa Novos Caminhos



Fonte: MEC/Novos Caminhos (2022).³⁹

Esses eixos previam ações desde o reconhecimento de diplomas com a edição de atos legais, oferta de capacitação para agentes educacionais e o estímulo ao fomento para projetos. Além disso, deveria haver relação com a oferta de cursos atrelada às demandas do setor produtivo, aliando processos de inovação tecnológica.

Em janeiro de 2021, o MEC e o CNE publicam a Resolução CNE/CP Nº 1, que definiu as DCN Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Com relação à EJA, essa é disposta no Capítulo IV que trata da Qualificação Profissional, incluída a formação inicial. O art. 12 expõe que

Os cursos de qualificação profissional, incluída a formação inicial de trabalhadores, deverão desenvolver competências profissionais devidamente identificadas no perfil profissional de conclusão, que sejam necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida no mundo do trabalho, consideradas as orientações dos respectivos Sistemas de Ensino e a CBO. [...]

§ 5º A oferta de qualificação profissional pode se dar de forma articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E em maio de 2021, o MEC, através do CNE e da CEB, apresentou a Resolução nº 01. Essa Resolução instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos

³⁹ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-novos-caminhos-para-impulsionar-a-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em: 25 ago. 2022.

relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e EJA a Distância.

Logo no art.1º foi possível verificar os aspectos relativos:

- I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);
- III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
- IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;
- V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);
- VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida;
- VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado.

Seguindo pela Resolução, o artº 2º apresentou as possibilidades de oferta para a modalidade:

- I – Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
- III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Ademais, a organização da EJA foi realizada sob regime semestral ou modular, com existência de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida, sendo que para cada segmento há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica:

- I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, devendo assegurar pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática;
- II – para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas;
- III – para o Ensino médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio, carga horária total mínima será de 1.200 (mil e duzentas) horas.

A Resolução também contemplou que os cursos desenvolvidos por intermédio da EaD seriam ofertados os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com as seguintes características:

- I – a duração mínima dos cursos da EJA, desenvolvidos por meio da EaD, será a mesma estabelecida para a EJA presencial;
 - II – disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos estudantes, e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias e/ou materiais didáticos impressos;
 - III – desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;
 - IV – disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital; e
 - V – reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em EaD ou mediação tecnológica.
- Parágrafo único. Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo.

Quanto à apresentação da EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderia ser ofertada conforme consta no art. 8º:

- I – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados;
- II – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa resolução apresentava a EJA com 2 seguimentos. O 1º segmento da EJA corresponderia aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e deveria ser ofertado na forma presencial:

- I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo a carga horária total estabelecida pelos sistemas de ensino, assegurando o tempo mínimo de 150 (cento e cinquenta)

horas para contemplar todos os componentes essenciais da alfabetização, e de 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática; e

II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo a carga horária da formação geral básica estabelecida pelos sistemas de ensino, acrescida da carga horária mínima para a qualificação profissional de 160 (cento e sessenta) horas das diversas propostas de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Já o 2º segmento da EJA corresponderia aos Anos Finais do Ensino Fundamental e poderia ser na forma presencial ou a distância:

I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo que a carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas; e

II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo que a carga horária da formação geral básica será de 1.400 (mil e quatrocentas) horas, e da qualificação profissional será de 200 (duzentas) horas, totalizando o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

Consta, ainda, no art. 24, que a avaliação escolar na EJA, em seus diferentes processos e espaços, deverá “encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens”. (BRASIL, 2021).

Já em agosto de 2021, o MEC/CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

O art. 2º determinou que o retorno presencial às aulas deveria ser imediato nos diferentes níveis, etapas e modalidades, após decisão das autoridades competentes. Coube ainda observar os protocolos estabelecidos pelas autoridades sanitárias no sentido de minimizar os efeitos da COVID 19.

O § 4º do mesmo artigo tratou do retorno às aulas presenciais e deveria

contemplar as especificidades e as necessidades de cada fase, etapa e nível, bem como de cada modalidade de educação e ensino, devendo ser especificamente planejadas as atividades das escolas indígenas, quilombolas, do campo e de ribeirinhos, considerando suas características próprias, o respeito a suas culturas e políticas de superação, das dificuldades de acesso, bem como as de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, atendidas a legislação e normas pertinentes.

Em fevereiro do ano vigente (2022), a Presidência da República publicou o Decreto 10.959 que tratou sobre o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), revogando o Decreto nº 6.093/07. Esse decreto apontou, no art. 1º, que

a União poderia prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com vistas à universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País. No parágrafo único constou que o PBA consiste “em instrumento complementar para consecução da meta de alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos que esteja fora das redes regulares de ensino, em conformidade com o Plano Nacional de Educação”. (BRASIL, 2022).

No art.2º foram apresentados os princípios desse Programa:

- I - a integração e a cooperação entre os entes federativos, observado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;
- II - a adesão voluntária dos entes federativos; e
- III - o alinhamento com a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

No art. 3º foram apresentadas as diretrizes do PBA:

- I - a priorização da alfabetização por localidades, regiões ou entes federativos com grandes índices de analfabetismo, considerados os dados mais atualizados do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;
- II - a utilização de Município como base territorial para a execução das ações do Programa Brasil Alfabetizado;
- III - a divulgação e o incentivo às práticas de literacia familiar para os atores e os beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado;
- IV - o incentivo à continuidade aos estudos dos alfabetizandos egressos do Programa Brasil Alfabetizado;
- V - o respeito e o suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;
- VI - o incentivo à identificação de dificuldades de aprendizagem dos alfabetizandos; e
- VII - a valorização do alfabetizador como ator voluntário promotor de cidadania.

Seguindo pelo documento, consta no art. 15 que, aos entes federativos, compete estabelecer estratégias para incentivar os alfabetizandos egressos do PBA a continuarem os estudos no primeiro segmento da EJA.

Ainda em fevereiro de 2022, foi publicado o edital nº 17/22 pelo MEC/Secretaria de Educação Básica (SEB), cujo objeto denomina-se por chamamento público - Adesão ao Programa de Apoio à oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à

Educação Profissional - Programa EJA Integrada – EPT com o objetivo de apoiar projetos voltados à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional, a fim de contribuir com o cumprimento da Meta 10 do PNE. As instituições elegíveis para a apresentação de propostas deveriam pertencer à RFEPCT.

O referido edital apresentou, como objetivos, fomentar a oferta de cursos de EJA Integrada à Educação Profissional nos municípios, nos estados e no Distrito Federal, em consonância com os arranjos produtivos locais, ampliar as oportunidades de acesso, permanência e conclusão da EJA, apoiar o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras para o público de EJA e que integrem educação, ciência, trabalho, tecnologia e cultura, expandir a oferta de formação de profissionais (docentes, técnicos e gestores) para a oferta de EJA integrada à Educação Profissional, induzir a cooperação pedagógica entre a RFEPCT e os estados, os municípios e o Distrito Federal, promover a elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos, articulada à educação profissional.

Posterior ao lançamento do edital, em maio de 2022, o Governo Federal, por intermédio da SEB/MEC, publicou no Diário Oficial da União (DOU), o resultado final⁴⁰ dos projetos destinados à oferta da EJA do Programa EJA Integrada - EPT, em parceria com as instituições da RFEPCT. Ressalta-se que dos 27 projetos apresentados todos foram classificados conforme consta na Publicação na Seção 3 do DOU⁴¹. Desses, três das quatro instituições abordadas neste estudo tiveram propostas classificadas. Nesse sentido, pôde-se, inicialmente, constatar que existe interesse das instituições pesquisadas em fomentar a EJA e a EJA EPT.

Muito do que foi exposto nesse subitem possui relação e contribuiu para a criação e consequente manutenção da EJA EPT, ainda que alguns regramentos fiquem apenas no papel. Essa constatação foi corroborada pela produção de dados obtida e já referenciada no Gráfico 5, p. 40 desse estudo, o qual apontou, no período de 2017 a 2021, que nenhum IF ofertou o que prevê a Legislação instituída, que apontava a disponibilização mínima de 10% do total de vagas para a EJA EPT.

Entende-se, no entanto, que não basta a oferta de vagas, mas é necessário que essa oferta chegue ao público alvo, que ele se aproprie desta política pública

⁴⁰ A relação de instituições selecionadas pelo Edital 17/22 encontra-se no Apêndice B.

⁴¹ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/EDITAL_N__17.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

realizando inscrições nos processos seletivos, permanência nos cursos e conclua com êxito sua formação público alvo da política pública. Ademais, mesmo que o público da EJA possua características distintas e deva ser atendido como tal em decorrência de suas peculiaridades, de 2006, ano de publicação do Decreto de criação da EJA até 2022, um longo caminho tem sido construído, porém carece de fortalecimento para que se constitua num espaço consolidado.

Prova disso, como já mencionado, foi o percentual mínimo de oferta de vagas que, por força legal dá a esse público espaço reservado no acesso à educação. Assim sendo, mesmo que o legislador e outras correntes sociais exerçam, lutem pela EJA e também se preocupem em atender demandas locais e regionais para que esses estudantes alcancem, além da formação básica, a profissionalização e, assim, sejam incluídos no mundo do trabalho e na sociedade, isso não é suficiente.

Antes de mais nada é necessário que essas ações sejam planejadas tecnicamente, a fim de que as demandas de postos de trabalho sejam atendidas, mas que também o interesse da população esteja alinhado a uma oferta atrativa. Essa atratividade perpassa por questões relacionadas à necessidade de apoio à permanência desses estudantes pela Instituição formadora no tocante a custos de estadia, adequação organizacional e pedagógica do ensino à realidade da comunidade.

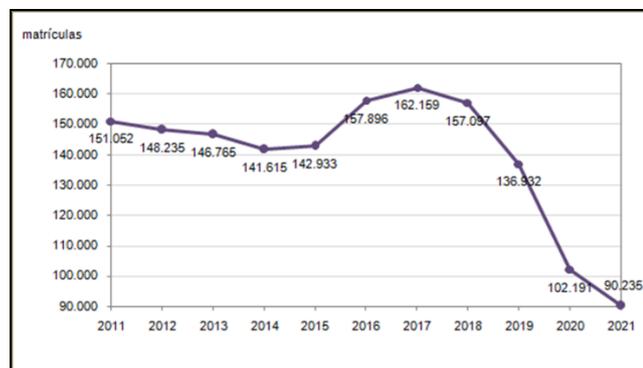
Assim sendo, para o desenvolvimento desse estudo, a posteriori, serão tratados alguns indicadores que podem ter relação com o histórico da EJA EPT desde eventos anteriores e posteriores à CF/88, como também ao que foi sendo construído a partir do Dec. nº 5.840/06 que criou a EJA EPT.

4. PANORAMA ATUAL DA EJA E EJA EPT

Esse capítulo objetivou analisar alguns pontos de como se compôs e como tem se configurado atualmente a EJA EPT. De início, partiu-se para a análise dos indicadores sociais que a EJA EPT, explorados por sites e plataformas governamentais que foram capazes de contribuir para a pesquisa. Posterior a isso, foi realizada uma análise no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições pesquisadas quanto a menção feita sobre a modalidade de EJA EPT, EJA, PROEJA e educação de jovens e adultos. Em outro momento, foram analisados os cursos e os dados relacionados à evasão.

Com base nos indicadores disponibilizados pelo Atlas Socioeconômico do RS⁴², pode-se verificar no Gráfico 6 a evolução das matrículas na EJA RS entre 2011 e 2021.

Gráfico 6 - Evolução das matrículas EJA no RS (2011 a 2021)



Fonte: Fonte: MEC/INEP (2022).⁴³

Analisando os dados produzidos pelo Gráfico 7, o número total de matrículas na EJA no Estado decresceu no período 2011 a 2021. Em 2021, o valor chegou ao mínimo de 90.235 matrículas, uma diminuição de aproximadamente 40% em relação a 2011 que tinha 151.052 matrículas na modalidade EJA, talvez reflexo da pandemia. Pôde-se observar, também, que no período apresentado, o ano de 2017 teve o maior

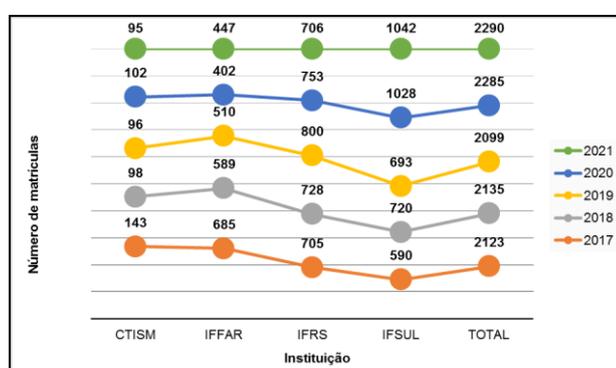
⁴² Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial>. Acesso em: 2 jun. 2022.

⁴³ Idem.

número de matrículas, totalizando 162.159. Também foi possível inferir que, a partir do ano de 2017, o número de matrículas tem sofrido um declínio ano a ano.

Por intermédio da PNP⁴⁴, que é um ambiente virtual de disseminação das estatísticas oficiais da RF, foi possível produzir dados do panorama atual da evolução das matrículas na EJA EPT no período de 2017 a 2021 nas quatro instituições, utilizando os seguintes filtros: Região-UF: Sul e Tipo de oferta: PROEJA Concomitante e PROEJA Integrado. Essa evolução é demonstrada no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Evolução das matrículas EJA EPT da RF no RS, (2017 a 2021)



Fonte: PNP, 2022.⁴⁵

Pela ilustração apresentada, no período analisado, o CTISM apresentou queda de 33,6% nas matrículas da EJA EPT e apenas no ano de 2020 teve um leve aumento de matrículas, com o total de 102, mas que correspondeu a 71% de matrículas tendo por base referencial o ano de 2017. Com relação ao ano de 2021, e mantendo a mesma base referencial (2017), esse apresentou o menor número de matrículas de todo o período analisado, ou seja, 95 que corresponde a 66%. Cabe mencionar que, neste momento, não serão analisados o número de cursos ofertados⁴⁶, porém é oportuno salientar que, em todo o período analisado, o CTISM ofertou apenas 1(um) curso na modalidade EJA EPT.

Em relação ao IFFar, esse apresentou uma diminuição de 34,7% no número de matrículas na EJA EPT no período. O ano de 2017 teve o maior número de matrículas

⁴⁴ Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em 02 jun. 2022.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ A oferta de cursos será analisada em cada Instituição neste Capítulo, porém no subitem 4.4

quando foram registradas 685 e, até 2020, esse número estava em declínio, com 402 matrículas, correspondendo a 59%, tendo por base referencial o ano de 2017. No ano de 2021, pôde-se visualizar que ocorreu um leve aumento no número de matrículas (447) correspondendo a 65%, utilizando-se como referência o ano de 2017.

Já o IFRS manteve seu número de matrículas na EJA EPT constante, apesar de ter apresentado um aumento de 13,5% de 2017 a 2019, mas nos anos posteriores teve um percentual igual de decréscimo nas matrículas. O ano de 2017 representa o menor número de matrículas ofertadas, apresentando ápice no ano de 2019 e que correspondeu ao maior número de ofertas: 800 matrículas. Após 2019, ocorreu uma queda e o número de matrículas apresentou-se praticamente igual ao número ofertado em 2017, com uma diferença de 1 matrícula a mais, ou seja 706.

O IFSul foi a única instituição federal que apresentou aumento significativo de 76,6% nas matrículas na EJA EPT no período analisado. O ano de 2017, base referencial para essa análise, apresentou o menor número de matrículas e correspondeu a 590. Após, apenas em 2019 essas matrículas apresentaram uma queda. Nos outros anos, o número de matrículas manteve-se em elevação. Conclui-se, pelos dados produzidos, que o ano de 2021 apresentou o maior número de matrículas, 1042.

Da totalização desses números, extraiu-se que o ano de 2019 apresentou o menor número de matrículas no período analisado com valor inclusive menor do que em 2017, quando foram efetuadas 2123 matrículas. Observou-se, também, que o maior número de matrículas ocorreu no ano de 2021, com 2290 matrículas, correspondendo a um aumento aproximado a 8% em relação a 2017.

No ano de 2019, um evento relacionado à saúde pública de proporções mundiais transformou a vida de todos, praticamente da noite para o dia. O evento em questão foi a doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19). O site da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que se constitui numa agência internacional, cuja especialização centra-se na saúde pública das Américas, apresentou um breve histórico⁴⁷ da COVID-19:

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de

⁴⁷ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum.

[...] A OMS tem trabalhado com autoridades chinesas e especialistas globais desde o dia em que foi informada, para aprender mais sobre o vírus, como ele afeta as pessoas que estão doentes, como podem ser tratadas e o que os países podem fazer para responder.

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) tem prestado apoio técnico aos países das Américas e recomendado manter o sistema de vigilância alerta, preparado para detectar, isolar e cuidar precocemente de pacientes infectados com o novo coronavírus. [...]

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Essa decisão aprimora a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. [...]

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

Analisando especificamente as relações do trabalhador estudante constituídas por processos fragilizados, o cenário indicava um futuro marcado pela pandemia COVID-19, como Winter (2021, p. 117) aponta:

Em tempos de pandemia da COVID-19, em que as medidas de distanciamento social inviabilizam também a busca por empregos e prejudicam o trabalho dos informais e que no Brasil são mais de 14,7 milhões de desempregados, no segundo semestre de 2021, de acordo com os dados do IBGE, julgamos necessário conhecer a situação real desses sujeitos, que já tiveram, no passado, seu direito à educação negado, e que mesmo anteriormente ao inimigo invisível, o Covid-19, já lutavam contra os inimigos visíveis, como um sistema que valoriza a exploração da mão de obra barata e o acúmulo de renda.

Assim, em decorrência da vivência pandêmica, aspectos inerentes à população relacionando fatores sociais, econômicos e capitalistas constituíram este período que ainda hoje, segundo semestre de 2022, assombra a todos pelas sequelas deixadas, considerando os mais diversos aspectos sociais. Porém, mesmo que essas implicações ainda estejam presentes, foi possível extrair que, em relação a 2019, o ano de 2021 apresentou um aumento das matrículas da EJA EPT na RF no RS superior a 9%, o que pode representar uma oscilação positiva para o crescimento nos próximos anos da EJA EPT.

Dessa forma, nos anos pré e pós pandemia, a necessidade de utilizar indicadores sociais para retratar os movimentos decorrentes dessa dinâmica, apresentou-se como um ferramental indispensável para a elaboração de diagnósticos sociais e análises de políticas públicas, como é o caso da EJA EPT e também pela reformulação de tais políticas, a fim de acompanhar a dinâmica social estabelecida.

4.1 OS INDICADORES SOCIAIS QUE FAZEM A EJA EPT

Este subitem teve por objetivo apresentar indicadores sociais multitemáticos que podem ter relevância nas ações educacionais que perpassam pela EJA EPT. Antes, porém, embasa-se em Pinto (1993, p. 35) sobre o conceito de Educação:

A educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral - aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) — mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca).

Essa historicidade extrínseca/intrínseca inserida pela educação, transforma o cidadão e, transformando o cidadão, transforma toda sociedade. Nesse cenário cíclico, as transformações são representadas por indicadores sociais. Para a compreensão de como tem se configurado a EJA EPT enquanto política pública, fez-se necessário uma análise dessas transformações sociais que têm ocorrido na população do Brasil e do estado do RS.

Para adentrar nesse espaço, cujo fator quantitativo é representado por uma posição em dado espaço de tempo, foi realizada uma breve introdução sobre indicadores sociais que foram passíveis de mensuração, pois permitiram reconstituir cenários muito próximos da realidade.

Os indicadores sociais trazem demandas da sociedade que, sendo implementadas por programas públicos, possibilitam entender como a sociedade se comporta diante dos fenômenos sociais, conforme aponta Jannuzzi (2009, p. 22):

No campo aplicado das Políticas Públicas, os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou demanda de interesse programático na área social. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. Eles se prestam a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes

esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais. Proporção de pobres, taxa de analfabetismo, rendimento médio do trabalho, taxas de mortalidade infantil, taxas de desemprego, índice de Gini, proporção de crianças matriculadas em escolas são, neste sentido, indicadores sociais, ao traduzir em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social.

A relevância desses indicadores para a tomada de decisão impõe ao poder público a necessidade de, constantemente, realizar levantamentos e acompanhar essa dinâmica social para que sejam efetivas as ações públicas e a escolha governamental seja a melhor dentre ações concorrentes, como explica Jannuzzi (2017, p.30):

Indicadores sociais cumprem papel fundamental no dimensionamento de questões sociais latentes na sociedade que, vocalizadas adequadamente podem entrar na agenda prioritária de governo. De um lado, indicadores instrumentalizam as demandas de grupos organizados em partidos políticos, sindicatos, associações patronais, imprensa e outras instituições; de outro, oferecem aos técnicos e gestores uma representação estruturada passível de ser avaliada comparativamente com outras demandas concorrentes. A fome, a pobreza, o baixo desempenho escolar, os problemas no acesso a serviços de saúde, a drogadição, a violência e várias outras iniquidades disputam as prioridades em qualquer agenda governamental no país. Tão melhor dimensionadas e caracterizadas essas questões por meio de indicadores, mais argumentos fornecem aos grupos de pressão e à sociedade na disputa de prioridades na agenda social e na alocação de recursos orçamentários.

Essa disputa pode ser minimizada quando são realizadas análises mensuráveis com base em indicadores quantitativos e qualitativos, a fim de realizar o mapeamento das necessidades sociais como é o caso da Educação que, dentre outras esferas, deve ser prioridade na agenda Governamental de qualquer esfera pública.

Pensando e repensando a EJA, ponto central deste estudo, verificou-se que é por meio dela que a sociedade estabelece novos entendimentos sobre si mesma. Nesse processo social, o conhecimento, ou pelo menos a oferta desse, deveria estar ao alcance de todos e, principalmente, daqueles que em seu histórico de vida apresentassem marcas de desigualdades estruturais e que por isso devem percorrer uma trajetória com mais oportunidades, a fim de minimizar a injustiça social sofrida no passado.

Essa injustiça social é corroborada quando MANFREDI fez referência ao PROEJA (2016, p.275):

Esse programa constitui uma tentativa de universalização da escola básica e de enfrentamento dos processos de exclusão escolar (expresso nos altos índices de abandono e reprovação do ensino fundamental e médio), sintomas históricos e recorrentes do sistema educacional brasileiro, que vêm penalizando crianças e jovens das classes populares.

Mesmo que as relações humanas estejam em constante mutação, percebeu-se que o cidadão se relaciona com o mundo conforme variantes que se inserem no contexto de vivências a partir do seu desenvolvimento como “ser”.

Nesse aspecto, Pinto (1993, p.97) apresentou uma importante relação que abrange dados qualitativos e aspectos como a sociologia e da história:

Os dados estatísticos educacionais têm um valor sempre relativo a seu contexto e por isso não permitem, senão aproximadamente, o emprego do método comparativo. Porque, sendo dados numéricos, quantitativos, trazem em si uma contradição, que é a de referir-se a fatos sociais, por essência qualitativos (a qualidade da sociedade correspondente). Como estes não podem ser comparados diretamente, mas somente interpretados em função do processo histórico geral e do desenvolvimento, de cada entidade nacional, verifica-se que o exame comparativo das estatísticas educacionais (como, aliás o das estatísticas vitais) só recebem seu verdadeiro significado à luz de uma análise que não é só numérica, e sim sociológica, histórica, dialética.

Assim, essas nuances reproduzidas por vertentes retratam os dados educacionais e possuem total referência com os fatos sociais. Além disso, pela reprodução, esse desenvolvimento percorreu aspectos externos que puderam ser exemplificados como aqueles relacionados à esfera social ou econômica. Já os aspectos internos contribuíram para a formação do pensamento crítico e, obviamente, para a convivência com seus pares ou não. Para o desenvolvimento desses aspectos, a educação insere-se nesse processo, consoante explica Pimenta (1996, p.79):

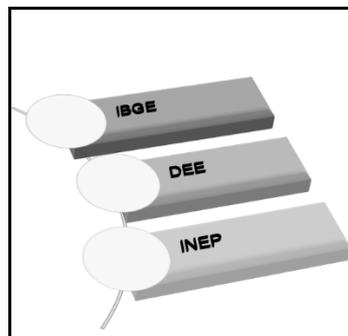
Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por leva-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola.

Assim, pôde-se afirmar que essas mudanças possuem total pertinência com a oferta e acesso à educação de forma geral e delimitando-se essa abordagem, encontramos, aqui, a EJA EPT.

Após essa introdução, utilizando como base as fontes de indicadores sociais que conforme os objetivos do estudo trouxeram informações específicas, computando diversos diagnósticos tais como medidas, taxas, perfil socioeconômico, evasão escolar, analfabetismo, foi possível realizar um esboço sobre as condições sociais e características da população estudada.

A escolha das fontes de indicadores sociais procurou ter por subsídio a relação com mundo do trabalho, jovens e adultos, e educação. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida a partir de sites que constam na Figura 7.

Figura 7 - Sites utilizados para produção de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

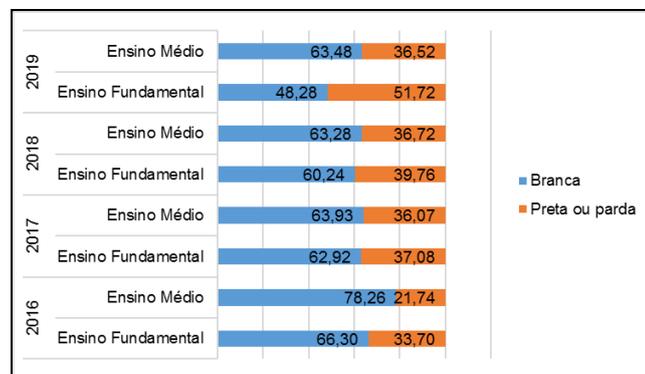
Nesse sentido, foram apresentadas algumas informações sobre sites e também como foi desenvolvida a metodologia para a produção de dados justificando, assim, a escolha realizada.

Uma das fontes utilizadas para a produção de dados foi o IBGE que concentra dados e informações de todo o País. Esses dados servem às necessidades de segmentos da sociedade civil, assim como a órgãos de todas as esferas governamentais. Como Missão, esse Instituto apresenta: “Retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento de sua realidade e ao exercício da cidadania.”⁴⁸ Percebe-se que a missão está alinhada com a dimensão do Brasil, pois é através de informações relacionadas a diversos ambientes que podemos analisar e produzir dados que possam subsidiar estudos como é o caso deste escrito.

⁴⁸ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/o-ibge.html>. Acesso em: 2 maio 2022.

Em específico no Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), foram analisados dados relacionados à EJA, por nível do curso (fundamental ou médio) e cor ou raça do estudante no estado do RS⁴⁹. As informações disponíveis apresentavam dados sobre o total de estudantes, sem fazer relação com a esfera de ensino, se pública ou privada. Da produção de dados, foi construído o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Percentual de estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e cor ou raça no RS (2016 a 2019)



Fonte: IBGE/SIDRA, 2022

Do Gráfico 9, foi possível extrair que, no período de 2016 a 2019, a prevalência de estudantes brancos no ensino fundamental alcançou percentuais superiores a 60%, excluindo apenas o ano de 2019, quando alcançou exatamente 48,28%. Já no ensino médio, a prevalência de estudantes brancos para o período analisado apresentou o menor percentual, com um índice de 63,28% em 2018, e o maior percentual de 78,26% em 2016.

Desses indicadores, a preponderância da cor/raça branca é significativa e importa destacar que a colonização no Rio Grande do Sul foi feita essencialmente por açorianos, alemães e italianos (HERÉDIA, 2001)⁵⁰. Porém as questões relacionadas a desigualdades raciais precisam estar pautadas quando se pretender formular ou reformular políticas públicas para que realmente tratem a inclusão racial, a fim de sanar lacunas de etnia deixadas na história do nosso País.

⁴⁹ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7187#notas-tabela>. Acesso em 31 ago.2022.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-10.htm#:~:text=A%20coloniza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Rio%20Grande,por%20a%C3%A7orianos%2C%20alem%C3%A3es%20e%20italianos>. Acesso em: 22 out. 2022.

Tão importante quanto a inclusão étnica de pessoas, pois só assim a sociedade se desenvolve como um todo, é primar pelo acesso à educação, à renda e outros fatores sociais, pois é dessa forma que pode ser mensurado o quão estão desenvolvidos um país, um estado, uma região ou uma cidade.

Para isso, com relação ao desenvolvimento, buscou-se estudar o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) do estado do RS, que foi estruturado no Departamento de Economia e Estatística (DEE), calculando os resultados em linhas gerais do Estado e de suas regionalizações: municípios, microrregiões, mesorregiões, Conselhos Regionais de Desenvolvimento (Coredes) e Regiões Funcionais. No site⁵¹, consta que

O Idese é um indicador sintético, que sinaliza a situação socioeconômica dessas unidades territoriais, considerando aspectos quantitativos e qualitativos do processo de desenvolvimento, articulando informações referentes à educação, à renda e à saúde.

É possível acessar os resultados do IDESE e fazer download dos dados através da ferramenta de visualização de dados IdeseVis.

Dessa forma, por meio do IdeseVis⁵² e com auxílio da Tabela Idese⁵³ (que apresenta no momento deste estudo, indicadores do período entre o ano de 2013 a 2019), foram produzidos dados pelo posicionamento no *ranking* ocupado pelas cidades onde estão localizados cada um dos campi das Instituições Públicas Federais no estado do RS.

Pela composição de Campi de três das quatro instituições públicas federais abrangidas pelo estudo, optou-se pela reunião de dados inerentes aos pontos **educação** e **renda** para que a produção de dados fosse apresentada de forma sintética. Para isso, foram analisadas as características dos valores dentre os elementos típicos de distribuição, sendo escolhida a denominada Medida de Posição da Estatística⁵⁴.

⁵¹ Disponível em: <https://dee.rs.gov.br/idese>. Acesso 2 jun. 2022.

⁵² O aplicativo IdeseVis é um produto do Departamento de Economia e Estatística (DEE) que apresenta de maneira interativa e dinâmica os dados sobre o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico Estado do Rio Grande do Sul (RS). Disponível em: <http://visualiza.dee.planejamento.rs.gov.br/idese/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

⁵³ Disponível em <http://visualiza.dee.planejamento.rs.gov.br/idese/>. Acesso em 31 ago. 2022.

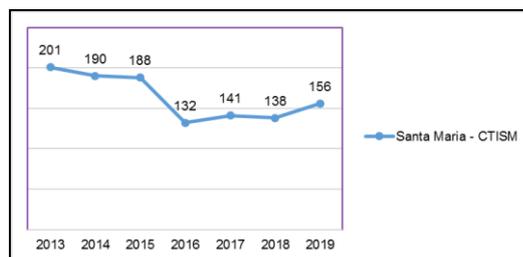
⁵⁴ A Estatística é uma parte da Matemática Aplicada que fornece métodos para a coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados para a utilização dos mesmos na tomada de decisões. (Crespo, 2002, p. 13)

Dentre as medidas de posição, foram realizados cálculos estatísticos e a média aritmética foi a que melhor representou o conjunto de dados produzidos. Sobre média aritmética, Crespo (2002, p. 188) infere que “Chamamos de média aritmética de um conjunto de valores o quociente da divisão da soma desses valores pelo número deles”.

Assim sendo, as próximas análises foram realizadas utilizando dados do DEE (pontos: educação e renda), sendo construídas a partir de um gráfico analítico (com *ranking* de cidades pelo espaço de tempo) que se subdividiu em dois outros gráficos sintéticos, calculados por intermédio de média aritmética e que ranquearam dados do desenvolvimento socioeconômico relacionado à educação e renda daquelas instituições por meio de suas unidades administrativas sediadas em municípios do estado do RS. Esse *ranking* foi totalizado pelo Idese Vis chegando a 497 posições que apontam os melhores posicionamentos das cidades aquelas que estão mais próximas das primeiras posições.

Dessa forma, pelo *ranking* educação, foi analisada a unidade do CTISM, localizada no município de Santa Maria. Como o CTISM conta com apenas essa unidade administrativa, o ranqueamento, conforme dados disponíveis, apresentou-se pelo Gráfico 9.

Gráfico 9 - Educação: *Ranking* por unidade administrativa – CTISM (2013 a 2019)



Fonte: DEE, 2022

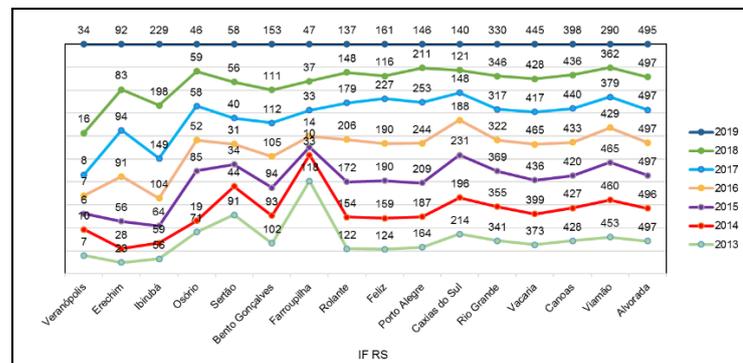
Com esses dados, foi realizado o ranqueamento do desenvolvimento socioeconômico relacionado à educação da cidade de Santa Maria (RS). Foi possível concluir que, no período entre 2013 a 2019, o ano de 2013 ficou marcado por ter sido alcançada a pior posição (201^a) dentre as 497.

Nesse espaço temporal, o melhor posicionamento no *ranking* conquistado pelo município foi no ano de 2016, quando alcançou a 132ª posição. Partindo do ano de 2016 até 2019, pôde-se verificar que ocorreu uma oscilação, pois realizando a comparação entre 2016 e 2017, a variação foi negativa de 10 p.p. Já de 2017 para 2018, a variação foi positiva, correspondendo a 4 p.p. Entretanto, de 2018 para 2019, a variação foi novamente negativa, atingindo 18 p.p. Assim, pelos dados que se apresentaram desde 2016, pode estar ocorrendo uma piora no desenvolvimento socioeconômico relacionado à educação no município, pois o saldo da variação chegou a - 24 p.p.

Outro dado que corrobora para o achado anterior é que, utilizando a média aritmética, chegou-se à 164ª posição no desenvolvimento socioeconômico relacionado à educação que seria ocupada pelo município de Santa Maria no período de 2013 a 2019 que é uma posição muito próxima à posição do ano de 2019 (156ª).

Para o IFRS, a produção de dados se apresentou analiticamente pelo Gráfico 10.

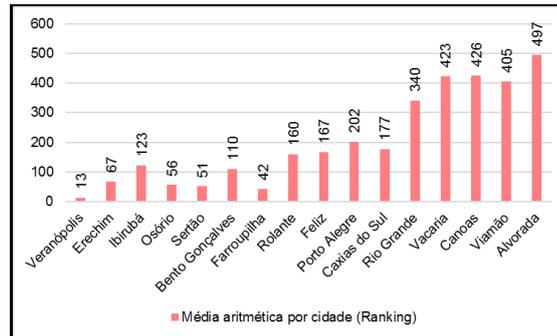
Gráfico 10 - Educação: *Ranking* por unidade administrativa - IFRS (2013 a 2019)



Fonte: DEE, 2022

Foi realizada uma síntese, tendo por base a construção do Gráfico 10. Dele, foi possível extrair os Gráficos 11 e 12 que apresentaram as médias aritméticas ranqueadas das cidades e dos períodos de tempo analisados, respectivamente.

Gráfico 11 – Educação: *Ranking* da média aritmética por cidade sede do IFRS (2013 a 2019)

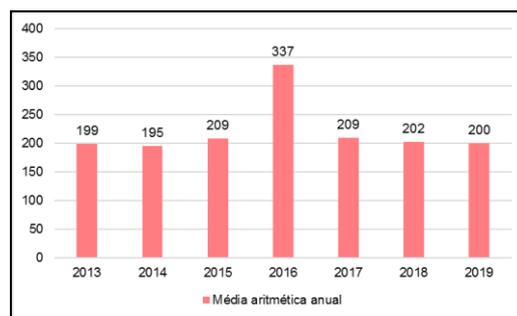


Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Da extração constituída pela média aritmética obtida pelo Gráfico 11, foi possível identificar que os municípios que sediam os campi do IFRS ocupam extremos no ranqueamento socioeconômico relacionado à educação. Dos 16 municípios, 5 ocupam posicionamento acima de 300, que corresponde a mais de 31% do total, e outros 31% ocupam posições abaixo da 100ª posição.

Já com relação ao *ranking* no período de tempo, ele pôde ser analisado pelo Gráfico 12.

Gráfico 12 – Educação: *Ranking* da média aritmética total por período de tempo do IFRS (2013 a 2019)



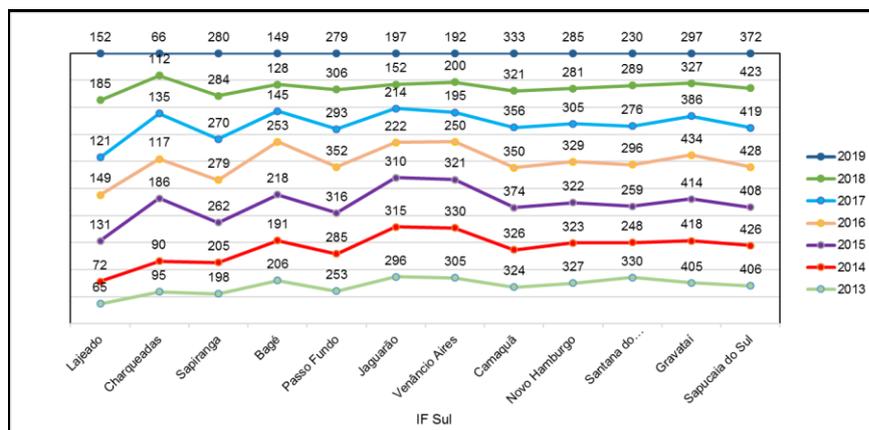
Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Pelo Gráfico 12, foi possível aferir que o pior posicionamento alcançado pelos *rankings* temporais, calculados utilizando média aritmética, foi exatamente na metade do período analisado e que correspondeu ao ano de 2016 no qual foi ocupada a 337ª posição. Nos anos anteriores a 2016, os valores foram inferiores, ou seja, o *ranking* socioeconômico relacionado à educação ocupou o que pode ser considerado como

as melhores posições naquele período. Já nos anos posteriores, o posicionamento apresentou marcas praticamente iguais aos períodos iniciais. Dessa forma, ainda não foi possível inferir se ocorreu alteração a partir do ano de 2020, pois os dados ainda não haviam sido divulgados à época deste estudo.

Pelos dados apresentados para o IFSul, foi representado pelo Gráfico 13.

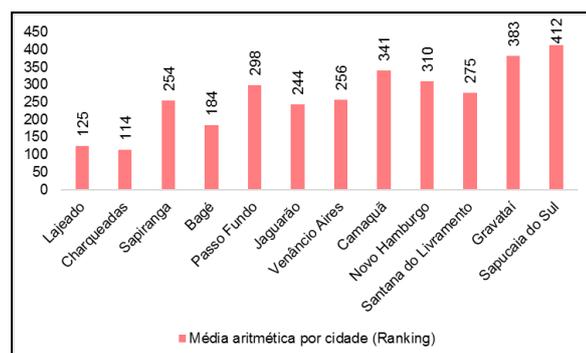
Gráfico 13 - Educação: *Ranking* por unidade administrativa – IFSul (2013 a 2019)



Fonte: DEE, 2022

Foi realizada uma síntese para o ponto educação, tendo por base a construção do Gráfico 13 e dele foi possível extrair os Gráficos 14 e 15 que apresentaram as médias aritméticas ranqueadas das cidades e dos períodos de tempo analisados, respectivamente.

Gráfico 14 – Educação: *Ranking* da média aritmética por cidade sede do IFSul (2013 a 2019)

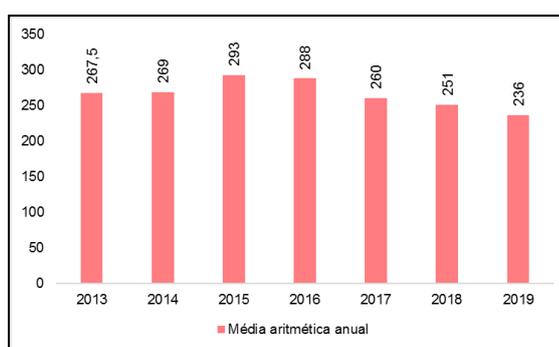


Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Da extração constituída pela média aritmética obtida pelo Gráfico 14, foi identificado que, dos municípios que sediam campus do IFSul, apenas 3 ocupam escalas abaixo de 200 posições, o que corresponde a 25% do total que são 12. Os outros 9 municípios, ou seja, 75% do total apresentam *rankings* entre a 244ª e a 412ª posição.

Já com relação ao *ranking* no período de tempo, ele pode ser analisado pelo Gráfico 15.

Gráfico 15 – Educação: *Ranking* da média aritmética total por período de tempo do IFSul (2013 a 2019)

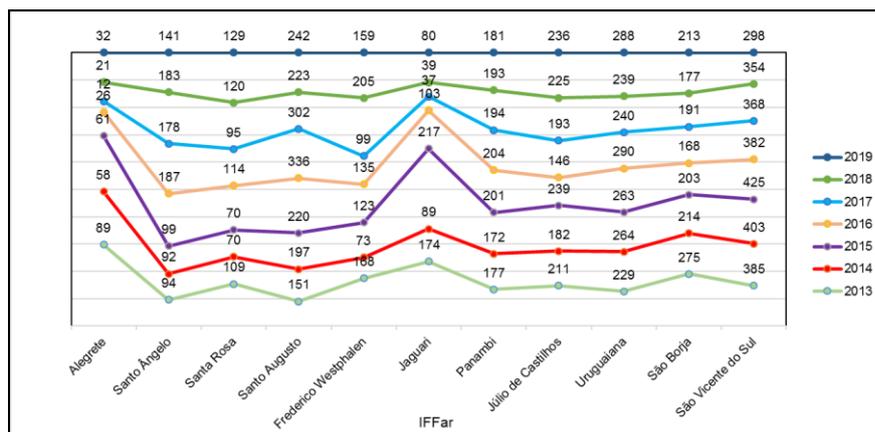


Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Pelo Gráfico 15, foi possível aferir que o pior posicionamento alcançado pelos *rankings* temporais foi no ano de 2015 e correspondeu à 293ª posição. Também foi possível analisar que, em todo o período, o posicionamento esteve na faixa entre a 236ª e a 293ª posição, estando bem distante das primeiras ocupações relacionadas ao ranqueamento socioeconômico pertinente à educação.

Pela construção dessas referências, foram obtidos dados para o IFFar. Tais dados foram representados pelo Gráfico 16.

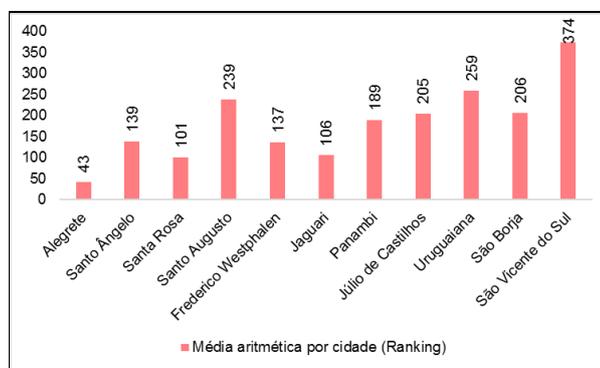
Gráfico 16 – Educação: *Ranking* por unidade administrativa – IFFar (2013 a 2019)



Fonte: DEE, 2022

Foi realizada uma síntese, tendo por base a construção do Gráfico 16 e dele foi possível extrair os Gráficos 17 e 18 que apresentaram as médias aritméticas ranqueadas das cidades e do período de tempo analisado, respectivamente.

Gráfico 17 – Educação: *Ranking* da média aritmética por cidade sede do IFFar (2013 a 2019)

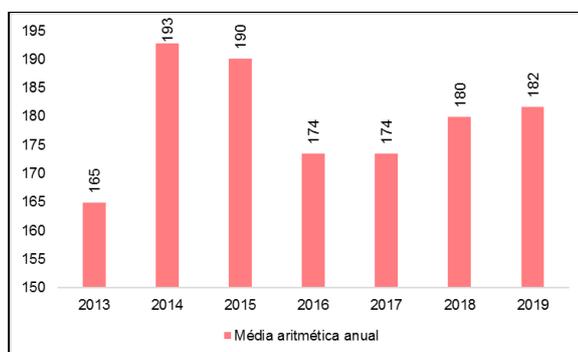


Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Do Gráfico 17, foi identificado que de todos os 11 municípios que sediam campus do IFFar, pelos cálculos realizados, utilizando a média aritmética, apenas 1 ocupou posicionamento acima de 370 que foi o município de São Vicente do Sul, 4 apresentaram posições entre 205 e 259, 5 ocuparam posições entre a 101ª e a 189ª e apenas 1 esteve melhor colocado, ocupando a 43ª posição, que foi o município de Alegrete.

Já com relação ao *ranking* no período de tempo, ele pôde ser analisado pelo Gráfico 18.

Gráfico 18 – Educação: *Ranking* da média aritmética total por período de tempo do IFFar (2013 a 2019)

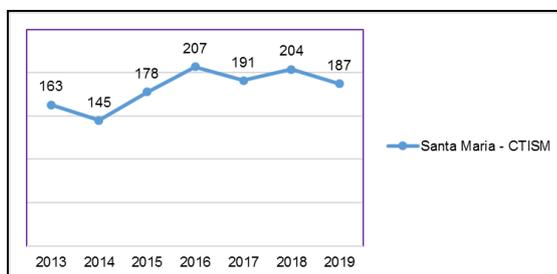


Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Pelo Gráfico 18, foi possível aferir que o pior posicionamento alcançado pela média aritmética no ranking temporal para o IFFar foi no ano de 2014 e correspondeu à 193ª posição. Também foi possível analisar que em todo o período o posicionamento esteve na faixa abaixo de 200, quando analisada a média do ranqueamento socioeconômico relacionado à educação pelo período de tempo.

Em relação ao ponto relacionado à renda, foram apresentados os dados do CTISM, conforme Gráfico 19.

Gráfico 19 – Renda: *Ranking* por unidade administrativa – CTISM (2013 a 2019)



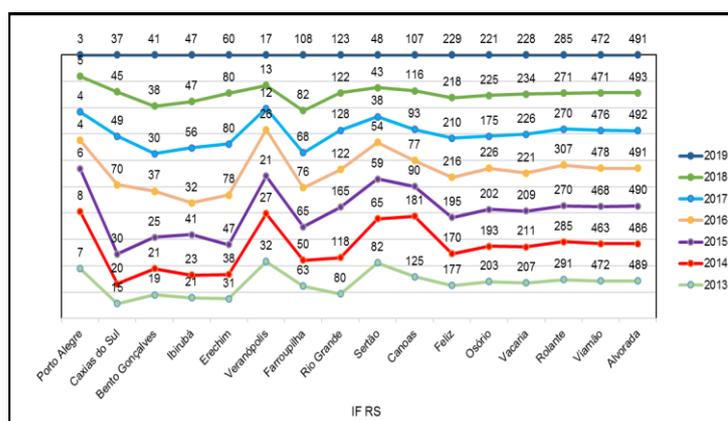
Fonte: DEE, 2022

Desse Gráfico, foi possível observar que o melhor posicionamento socioeconômico relacionado à renda foi alcançado em 2014 e correspondeu à 145ª posição. As variações no período de tempo estiveram entre a 145ª e a 207ª. Além

disso, pelo cálculo da média aritmética, o posicionamento em todo o período analisado ocupou a 182ª posição.

Já para o IFRS, o posicionamento socioeconômico relacionado à renda foi construído a partir do Gráfico 20.

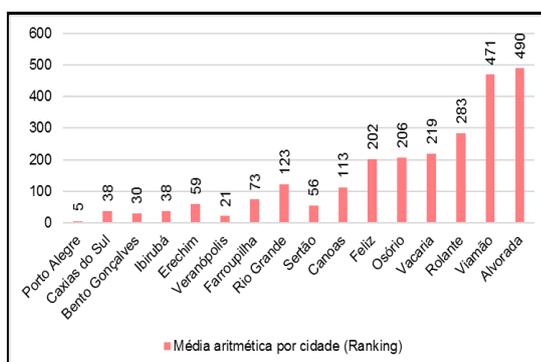
Gráfico 20 – Renda: *Ranking* por unidade administrativa - IF RS (2013 a 2019)



Fonte: DEE, 2022

Foi realizada uma síntese tendo por base a construção do Gráfico 20 e dele foi possível extrair os Gráficos 21 e 22 que apresentaram as médias aritméticas ranqueadas pelo posicionamento socioeconômico relacionado à renda das cidades e do período de tempo analisado, respectivamente.

Gráfico 21 – Renda: *Ranking* da média aritmética por cidade sede do IFRS (2013 a 2019)

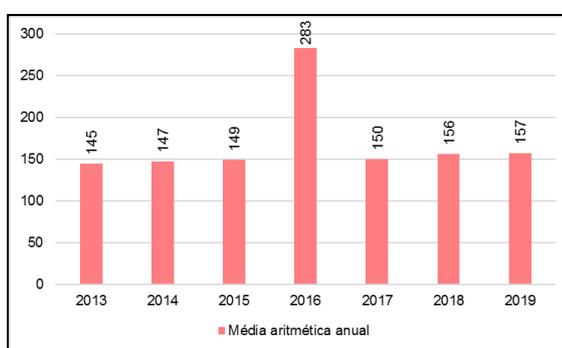


Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Do Gráfico 21, foi identificado que os municípios que sediam campus do IFRS e totalizam 16 unidades, 50% apresentam posições abaixo de 100, 12,5% apresentaram entre a 110ª e a 125ª posição, 25% apresentaram posições entre a 202ª e 283ª e 12,5% apresentaram posições entre 471ª e a 490ª posição.

Já com relação ao *ranking* no período de tempo ele pode ser analisado pelo Gráfico 22.

Gráfico 22 – Renda: *Ranking* da média aritmética total por período de tempo do IFRS (2013 a 2019)

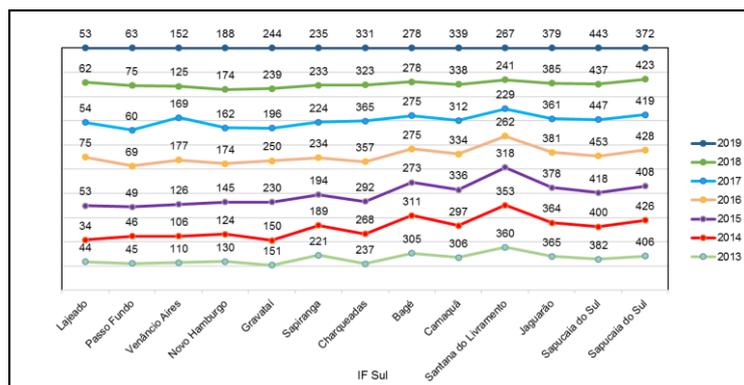


Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Pelo Gráfico 22, foi possível aferir que o pior posicionamento alcançado pela média aritmética no ranking temporal relacionado à renda para o IFRS foi no ano de 2016 e correspondeu à 283ª posição. Também, foi possível analisar que em todo o período o posicionamento esteve na faixa abaixo de 200, quando analisada a média no ranqueamento socioeconômico relacionado à renda.

Já para o IFSul, o posicionamento socioeconômico relacionado à renda foi construído a partir do Gráfico 23.

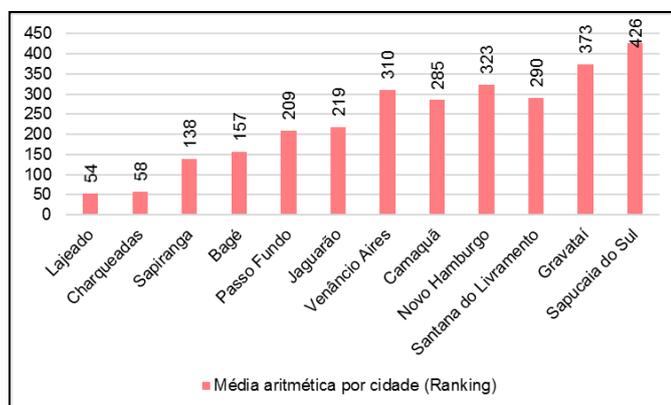
Gráfico 23 – Renda: *Ranking* por unidade administrativa – IFSul (2013 a 2019)



Fonte: DEE, 2022

Do Gráfico 23, foi realizada uma síntese, tendo por base a produção de dados, sendo possível extrair os Gráficos 24 e 25 que apresentaram as médias aritméticas ranqueadas das cidades e do período de tempo analisado, respectivamente.

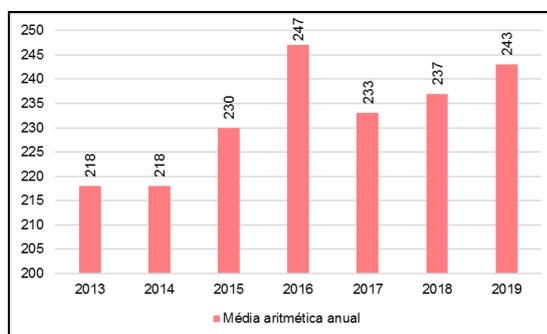
Gráfico 24 – Renda: *Ranking* da média aritmética por cidade sede do IFSul (2013 a 2019)



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Através do Gráfico 24, identificou-se que os municípios que sediam os campi do IFSul apresentaram, em menos de 17% de suas unidades média aritmética com melhores posicionamentos considerados abaixo de 100. Outros 17% estavam posicionados na 138^a e 157^a posição e o restante, aproximadamente 67%, apresentaram posições entre a 209^a e a 426^a.

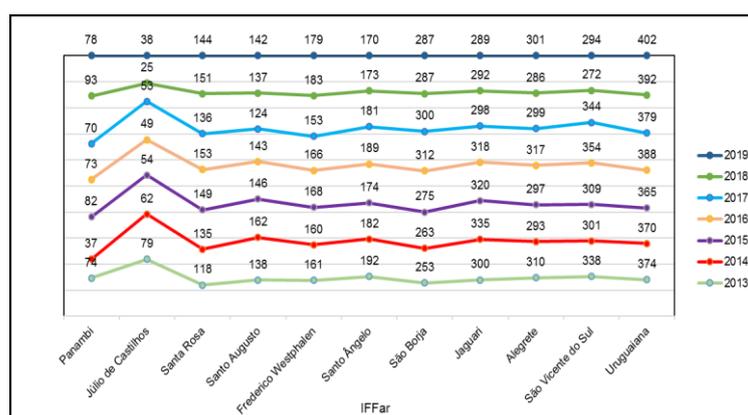
Já em relação ao *ranking* no período de tempo, ele pôde ser analisado pelo Gráfico 25.

Gráfico 25 – Renda: *Ranking* da média aritmética total por período de tempo do IFSul (2013 a 2019)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

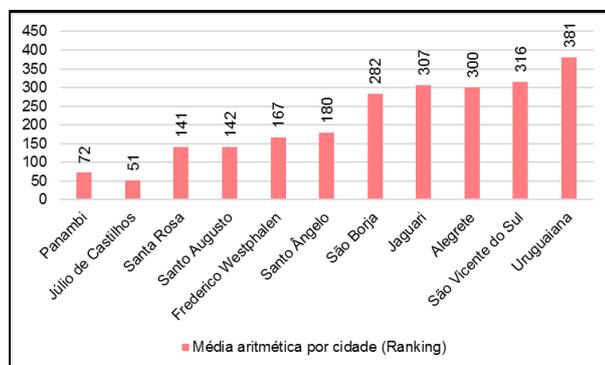
Pelo Gráfico 25, foi possível aferir que o pior posicionamento alcançado pela média aritmética no *ranking* temporal relacionado à renda para o IFSul foi no ano de 2016, quando ocupou a posição 247 no ranking. Também, é possível verificar que em todo o período de tempo, a média aritmética oscilou entre a 218ª e a 247ª posições.

Já para o IFFar, o posicionamento socioeconômico relacionado à renda foi construído a partir do Gráfico 26.

Gráfico 26 – Renda: *Ranking* por unidade administrativa – IFFar (2013 a 2019)

Fonte: DEE, 2022

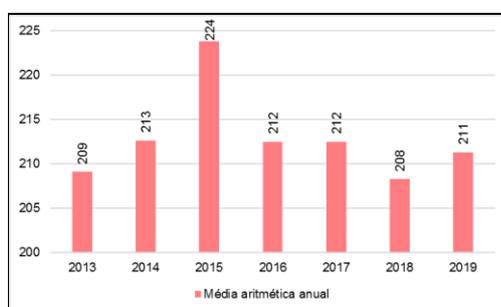
Foi realizada uma síntese tendo por base a construção do Gráfico 26 e dele foi possível extrair os Gráficos 27 e 28 que apresentaram as médias aritméticas ranqueadas das cidades e do período de tempo analisado, respectivamente.

Gráfico 27 – Renda: *Ranking* da média aritmética por cidade sede do IFFar (2013 a 2019)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Do Gráfico 27, foi identificado que os municípios que sediam campus do IFFar ocupam, quando utilizado o cálculo da média aritmética, *rankings* abaixo da 100ª posição, o que corresponde a menos de 19% do total de unidades do IFFar. Outros 36%, aproximadamente, ocupam posições entre a 141ª e a 180ª posição e em torno de 45% ocupam entre 282ª e a 381ª posição no ranking calculado pela média aritmética para cidades do indicador socioeconômico relacionado à renda.

Já com relação ao ranking no período de tempo, ele pode ser analisado pelo Gráfico 28.

Gráfico 28 – Renda: *Ranking* da média aritmética total por período de tempo do IFFar (2013 a 2019)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Do Gráfico 28, que representa o ranking calculado pela média aritmética para o indicador socioeconômico renda por período de tempo, foi possível aferir que o pior posicionamento ocupado foi no ano de 2015 e que correspondeu à 224ª posição.

Outro fator evidente é que, em todo o período analisado, as posições ocupadas mantiveram-se dentro da faixa correspondente a 200ª (ducentésima) posição, apresentando inexpressiva oscilação quanto a essa localização.

Das análises realizadas por meio de médias aritméticas nas cidades que possuem unidades administrativas pode-se verificar que a disponibilização da educação representada pelas Instituições públicas Federais tem papel preponderante na formação de cidadãos. Assim sendo, o ranqueamento, realizado nos pontos abordados, renda e educação, quando relacionados podem apresentar dados mais significativos. Esses dados podem ser um universo a ser explorado em estudos futuros visto que é interessante analisar aspectos quanto a característica comum das cidades que pertencem a uma das instituições analisadas.

Além dos fatores socioeconômicos relacionados à renda e à educação, outros indicadores podem apresentar variáveis que sugerem uma tentativa de aproximação do cidadão com a formação educacional. Essa aproximação, muitas vezes, está relacionada à oferta de formação educacional e essa por vezes, não se constitui por longos períodos de aprendizado como é o caso do ENCCEJA que, em linhas gerais, apresenta-se como um exame cuja aprovação dá imediatamente a certificação àquele que se submeteu à avaliação. Nesse ponto, para que sejam produzidos dados sobre o ENCCEJA, este escrito apresenta, a seguir, uma breve introdução sobre o INEP que é o instituto responsável pelo ENCCEJA.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também trouxe subsídios para este estudo. Ele foi criado em 1937 e, à época, denominado Instituto Nacional de Pedagogia, tendo sido transformado em autarquia federal e vinculado ao MEC em 1997. Portanto, o INEP é um órgão federal, responsável pelas evidências educacionais e atua em três frentes que correspondem a avaliações e exames educacionais, pesquisas estatísticas e indicadores educacionais e gestão do conhecimento e estudos.

Do INEP, foram produzidos dados relacionados ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O ENCCEJA é um exame cuja participação é voluntária e gratuita, tendo sido realizado, pela primeira vez em 2002, para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que

não teriam concluído o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade correspondente.⁵⁵

Já as finalidades do ENCCEJA estão dispostas no Quadro 2.

Quadro 2 - Finalidades do ENCCEJA

CONTRUIR UMA REFERÊNCIA	nacional de auto avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar;
ESTRUTURAR UMA AVALIAÇÃO	direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que estabeleçam o processo de certificação dos participantes, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, por meio da utilização dos resultados do Exame;
OFERECER UMA AVALIAÇÃO	para fins de correção do fluxo escolar; construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e no processo de certificação;
CONSTRUIR PARÂMETROS	para a auto avaliação do participante, visando a continuidade de sua formação e sua inserção no mundo do trabalho; possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre educação brasileira.

Fonte: ENCCEJA, 2022⁵⁶

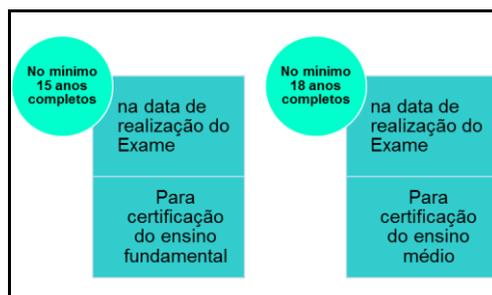
Do Quadro 2, foi possível extrair que as habilidades e os saberes são avaliados nos Exames. Além disso, os dados relacionados ao processo seriam utilizados como subsídio para as Secretarias de Educação. Isso é, sem dúvidas, uma forma de ter indicadores trabalhando para a construção de processos educacionais.

Ademais, o direcionamento do ENCCEJA contempla jovens e adultos residentes no Brasil ou no exterior que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria, porém para a realização do exame, o candidato deve atender a alguns critérios. Tais critérios são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Critérios para realização do ENCCEJA

⁵⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em 25 ago. 2022.

⁵⁶ Idem.

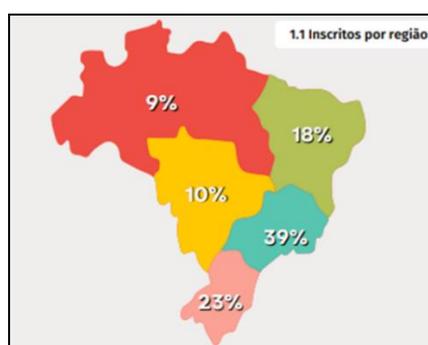


Fonte: ENCCEJA, 2022⁵⁷

Os dados disponíveis no site do INEP foram utilizados com o intuito de retratar indicadores que demonstraram relevância no estudo. A produção de dados foi construída pelas abordagens que constavam nas Sinopses Estatísticas do ENCCEJA 2020 – Infográficos.

Dessas demonstrações, coube apresentar o número de inscritos do ENCCEJA 2020, que foi realizado no ano de 2021 e ultrapassou a marca de 1,6 milhões de pessoas (exatamente 1.608.135) inscritas. O percentual relativo a cada uma das 5 grandes regiões brasileiras pode ser verificado no Mapa 3.

Mapa 3 - Percentual de Inscritos ENCCEJA 2020 - por Região Brasileira



Fonte: Sinopse ENCCEJA Regular– 2020, 2022⁵⁸

Desses percentuais, a Região Sudeste apresentou a maior proporção, correspondente a 39%, seguida pela Região Sul com 23%. A Região Nordeste ocupou a 3ª posição com 18%, seguida pela Região Centro com 10% e pela Região Norte

⁵⁷Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em 25 ago. 2022.

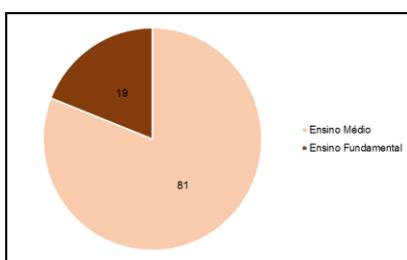
⁵⁸Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>. Acesso em 30 ago. 2022

com 9%. Dos percentuais entre a Região com maior número de inscrições e aquela que obteve menor número de inscrições no ENCCEJA REGULAR 2020, foi possível constatar uma diferença de 30 p.p.

Outra constatação feita por intermédio da produção de dados foi a de que somando os percentuais das regiões Sul (23%), Sudeste (39%) e Nordeste (18%) eles totalizaram exatamente 80% de inscritos. Esse percentual está muito próximo do que o IBGE⁵⁹ apontou nessas regiões no ano de 2020 tratando de estimativas populacionais e que correspondeu a exatamente 83,39%. Além disso, segundo o IBGE essas regiões ainda apresentaram os 3 (três) maiores percentuais populacionais reverberando com esse estudo.

Quanto ao nível da prova (ensino fundamental e médio), os percentuais são expressivos, conforme Gráfico 29.

Gráfico 29 - ENCCEJA 2020 - Nível de Prova (Brasil)



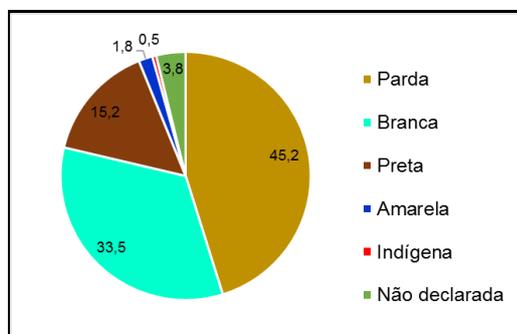
Fonte: Sinopse ENCCEJA Regular– 2020, 2022⁶⁰

Os dados apresentados pelo Gráfico 29 puderam demonstrar que existe uma diferença relevante entre aqueles que participaram do Exame quando analisado o nível da prova. Esses 81% para o Ensino Médio podem ser ainda mais representativos, pois indicam que dentre aqueles que não concluíram o ensino fundamental e também dentre aqueles que tenham concluído o ensino fundamental, independentemente da idade de conclusão ou do tempo que estiveram longe dos estudos por algum motivo, decidiram submeter-se ao ENCCEJA 2020. Já os dados produzidos e que possuem relação com a cor/raça declarada, foram selecionados e apresentados conforme o Gráfico 30.

⁵⁹ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579#resultado>. Acesso em: 21 out. 2022.

⁶⁰ Idem.

Gráfico 30 - ENCCEJA 2020 – Percentual de Inscritos por Cor/raça declarada



Fonte: Sinopse ENCCEJA Regular– 2020, 2022⁶¹

Em relação a esse indicador, mais de 45% dos inscritos declararam-se pardos e 33,5% declararam-se brancos, o que totaliza mais de 78% dos inscritos. O restante de inscritos, em torno de 22%, corresponderam aos seguintes percentuais: cor/raça não declarada (3,8%), pretos (15,2%), amarelos (1,8%) e indígenas (0,5%).

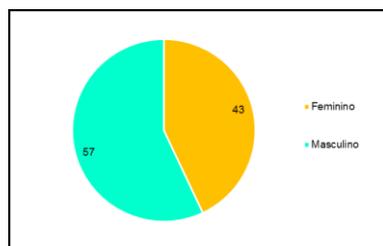
Pelos dados apresentados, reforçou-se a ideia de que mesmo quando o acesso a uma formação se dá através da aplicação de uma prova, nesse caso a Certificação do Ensino Fundamental ou Médio, as minorias raciais ainda estão longe de exercerem papéis representativos no âmbito educacional. Muito provavelmente, as ações relacionadas à divulgação do Exame deveriam ser amplamente divulgadas nos espaços públicos como escolas e postos de saúde e também associações comunitárias, pois geralmente esses espaços localizam-se em bairros e também em áreas periféricas.

Já com relação aos inscritos, quando o objetivo do estudo foi a atividade profissional do participante, apenas 745.216 declararam possuir atividade remunerada, o que representa 46% em relação ao total de inscritos que foi de 1.608.135.

Assim, a representatividade de inscritos que possuíam atividade remunerada por gênero pode ser analisada pelo Gráfico 31.

⁶¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>. Acesso em 30 ago. 2022.

Gráfico 31 - ENCCEJA 2020 - Atividade Profissional por gênero (Brasil)

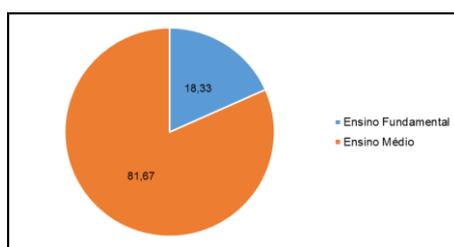


Fonte: Sinopse ENCCEJA Regular– 2020, 2022⁶²

Do Gráfico 31, observou-se que não há uma diferença expressiva em relação aos percentuais apresentados, porém o gênero feminino ainda não conquistou atividades profissionais que possam registrar a mínima equivalência quando a questão está relacionada ao acesso a atividades profissionais.

Ainda, com relação ao ENCCEJA, a edição de 2021 foi adiada em razão da Pandemia Covid 19. A edição 2021 foi realizada em agosto do ano de 2022 e dados parciais, recentemente divulgados, apresentaram um número de 1.683.530 inscritos. Da relação entre o nível da prova (ensino médio ou fundamental) e o número de inscritos, foi realizada análise, conforme demonstrado no Gráfico 32.

Gráfico 32 - ENCCEJA 2022 - Nível de Prova (Brasil)



Fonte: Sinopse ENCCEJA Regular– 2022, 2022⁶³

Os dados do Gráfico 32 permanecem praticamente os mesmos anteriormente produzidos pelos indicadores referenciados no Exame de 2020, o que é um fator positivo, ao menos para o nível da prova relacionado ao Ensino Médio, pois aquele

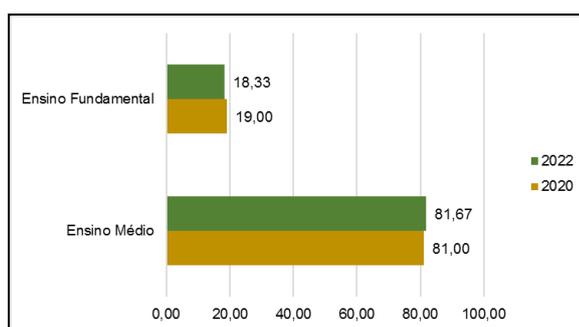
⁶² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>. Acesso em 30 ago. 2022.

⁶³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 01 set.2022.

não demonstrou declínio, ao contrário, manteve praticamente os mesmos percentuais já alcançados. Quanto ao nível da prova Ensino Fundamental, esse manteve os mesmos indicadores, porém, pelos dados apresentados, constatou-se que a população não apresentou maior interesse em obter certificação para esse nível. Essa constatação é preocupante, já que se pode dizer que o ensino fundamental é o alicerce da Educação Básica.

Assim, através dessa constatação, aferiu-se a comparação entre o Exame 2020 e o último exame realizado no ano de 2022 relacionado ao total de inscritos. A variação consta no Gráfico 33.

Gráfico 33 - ENCCEJA 2020/2022: Comparativo percentual de inscritos por Nível de Prova (Brasil)



Fonte: Sinopse ENCCEJA Regular– 2022, 2022⁶⁴

Como parcialmente antecipado, os percentuais não obtiveram alterações significativas, porém ocorreu um leve aumento correspondente a 4,7% no número de inscritos no Exame de 2022 (1.683.530), em relação ao Exame 2020 (1.608.135).

Pelo número de inscritos referendados neste estudo, foi possível concluir que mesmo num período de Pandemia e Pós Pandemia, o percentual próximo a 5% é um fator relevante, porém está muito longe do ideal, além do que essa certificação não oferece formação técnica. Nesse caso, a oferta de ensino básico e técnico insere-se como ação educacional e demanda de mais tempo e envolvimento tanto dos alunos que precisam frequentar aulas como das instituições que devem realizar a oferta, além do acompanhamento que deve ter com esses estudantes.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>. Acesso em 30 ago. 2022.

Para que ações relacionadas ao acesso à educação, como é o caso da EJA EPT sejam implementadas na esfera federal, é necessário que estejam previstas no planejamento das Instituições. No tocante ao planejamento, as instituições públicas federais de ensino devem elaborar PDI que prevê o desenvolvimento e coordenação de ações. Nesse plano, são estabelecidas diretrizes institucionais e pedagógicas para o desenvolvimento de suas atividades, além da apresentação de compromissos da instituição com a sociedade. Esse documento se relaciona com todas as áreas e estabelece a direção a ser seguida, possibilitando uma visão abrangente de toda a estrutura da instituição. Essas previsões perpassam por um período de tempo determinado em cada instituição e, assim, espera-se que sejam atingidas as metas e os objetivos propostos no PDI.

Em conformidade com as políticas e legislações relacionadas à educação inclusiva, as instituições inserem práticas que possam garantir o acesso, a permanência com êxito, a participação e a formação qualificada a todos.

Assim partiu-se para a análise dos PDIs das instituições pesquisadas que foram tratados no subitem seguinte.

4.2 A EJA EPT no PDI das Instituições pesquisadas

O PDI é um documento que se insere na tomada de decisão de curto, médio e longo prazo dentro da escola, ultrapassando também seus muros. Ademais, esse documento precisa ser construído pela e para a comunidade, juntamente com a gestão das escolas. Nesse aspecto, Paro (1992, p.40) enfatiza que

Falar das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão das escolas públicas implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola. Com relação aos determinantes internos à unidade escolar, podemos falar em 4 tipos de condicionantes: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. [...]. Antes, porém, é bom enfatizar que, quando falamos em participação da comunidade, estamos preocupados com a participação na tomada de decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, entendida esta como partilha do poder. Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro comum de tomar a participação na execução como um fim em si, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo.

Assim sendo, esse poder de decisão deve permear por todos os espaços e indivíduos, refletindo inclusive na sociedade, pois é pelo relacionamento entre as partes que as mudanças ocorrem, a comunidade progride e os ambientes são conquistados.

Diante do exposto, ressalta-se a escolha do PDI, pois é por meio dele que as instituições realizam seu planejamento, incluindo ali todas suas intenções de gestão. Ele está relacionado a uma visão abrangente das instituições. Também, devem estar inseridas ações que possam ser postas em vigência, nos espaços de tempo determinados por esses planos. Além disso, pelo que foi determinado pelas legislações e pelas políticas públicas no papel, ao que se pretende realizar, existe uma distância muito grande.

Na educação, e em específico na EJA EPT, a situação é mais complexa. Os regramentos que constam nos documentos, elaborados por diversos atores (governo, gestores, docentes, discentes, sociedade civil organizada, e comunidade em geral, por exemplo) se constituem de um conjunto de decisões que deveriam atingir plenamente o público interessado.

Para que as decisões possam atender a essa coletividade, são construídos documentos nos quais as instituições inserem suas práticas na condução da gestão pública, porém conhecer as especificidades do público alvo é fundamental para a efetividade desses programas de governo. Nessa seara, esse subitem objetivou a abordagem do PDI.

Nesse sentido, as Universidades Federais e a RFEPCT apresentam-se como duas grandes vertentes do ensino público federal que, em alguns momentos, relacionam-se, pois possuem traços de dependência. Prova disso foi a Lei nº 11.892 de 2009 que instituiu a RFEPCT. O art. 1º e parágrafo único, assim determinam:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2009)

Pela redação do supracitado artigo e respectivo parágrafo único, verificou-se que existem escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais sendo um exemplo claro e explícito da dependência citada no parágrafo anterior, pois sua atuação didático-pedagógica, dentre outras, depende da validação da Universidade a que está subordinada.

Essa breve introdução fez-se necessária para estabelecer os aspectos que se inseriram na análise⁶⁵ do PDI de cada uma das quatro instituições. Assim, é nessa subordinação que se encontra o CTISM por ser uma escola técnica vinculada à UFSM.

Nesse sentido, constatou-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional/UFSM - 2016/2026 (PDI/UFSM - 2016-2026), documento com 579 páginas, projeta e possibilita uma visão abrangente da Instituição. O documento foi elaborado com base em uma ampla consulta à comunidade, da qual resultaram mais de três mil contribuições, reforçando o caráter democrático e participativo que deve permear os documentos institucionais.⁶⁶

O PDI/UFSM - 2016-2026 apresentou as Diretrizes das Políticas Institucionais relacionadas a todas as áreas da instituição, desde o planejamento e avaliação institucional, passando pela governança, controle interno e gestão de riscos; organização administrativa; gestão de pessoas; gestão orçamentária; tecnologia de informação; assistência estudantil; infraestrutura; gestão ambiental; comunicação, acessibilidade; inovação, empreendedorismo e inclusive transferência de tecnologias.

No PDI/UFSM, a referência relacionada à “EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos” contou com citações em um item do Sumário do referido PDI, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDI/UFSM 2016-2026)

ITEM SUMÁRIO
4. PPI – Projeto Pedagógico Institucional

Fonte: Adaptado pela autora (PDI/UFSM, 2022).⁶⁷

⁶⁵ Realizada por meio da função de pesquisa representada pelo atalho (Ctrl + F) que buscou, por opção dessa pesquisadora, as palavras/expressões: PROEJA, EJA, EJA EPT e educação de jovens e adultos.

⁶⁶ Disponível em: no site <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

⁶⁷ Idem.

Pelo Quadro 4, foi possível localizar a citação no item relacionado ao Projeto Pedagógico Institucional, que está relacionado com o estabelecimento e institucionalização das políticas de ensino, pesquisa e extensão da Instituição.

Por outro lado, o CTISM possui um instrumento de planejamento que serve como apoio para a Gestão implementar sua filosofia de trabalho, além de utilizá-lo como guia para pôr em prática sua missão e também as atividades que pretende executar. Tal documento foi denominado por Plano de Desenvolvimento da Unidade/CTISM – 2020-2023 (PDU/CTISM – 2020-2023) composto por 34 páginas.

Em outras palavras, o PDU/CTISM – 2020-2023 é uma ferramenta administrativa em que se delineiam os objetivos de longo prazo da instituição e as medidas reais necessárias à consecução dos mesmos. O PDU/CTISM – 2020-2023 é o meio pelo qual a Unidade (e sua comunidade escolar como um todo) diz para si mesma o que ela espera em relação ao futuro. O documento aqui apresentado resume o trabalho realizado pelas comissões e comunidade, que incluiu diversas reuniões gerais e por áreas no formato presencial e a distância.⁶⁸

A referência relacionada à **EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos** contou com citações no item do Sumário do PDU, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDU/CTISM 2020-2023)

ITEM SUMÁRIO
Perfil Institucional

Fonte: Adaptado pela autora (PDU/CTISM, 2022).⁶⁹

Já para o CTISM, a menção apresentada no documento está inserida em linhas gerais, podendo ser considerada como uma espécie de apresentação formal do CTISM. Nesse item, consta o início das atividades da Unidade, assim como sua evolução e também os cursos ofertados.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ctism/plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso: 01 jun. Acesso em: 12 mar. 2022.

⁶⁹ Idem.

O PDI do IFFar – 2019-2026 (PDI/IFFar – 2019/2026), que contém 126 páginas, foi construído com a participação de toda a comunidade acadêmica. É um documento da Instituição de Ensino elaborado para um período de oito anos e que descreve a filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam as suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.⁷⁰ Das citações, conforme item do Sumário, constam no Quadro 6.

Quadro 6 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDI/IFFar 2019-2026)

ITEM SUMÁRIO
1 Perfil Institucional
3 Planejamento Estratégico
4 Projeto Pedagógico Institucional
5 Oferta de Cursos, Seleção e Ingresso de Estudantes

Fonte: Adaptado pela autora (PDI/IFFar, 2022)

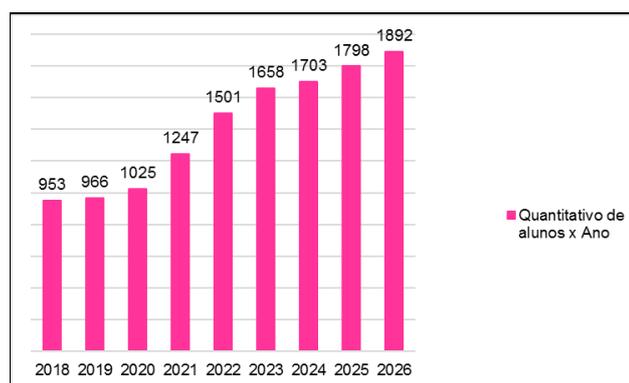
Pela observação e análise feita por meio do Quadro 6, o Perfil Institucional está subdividido em subitens denominados: Desenvolvimento Histórico, O Instituto Federal Farroupilha – IFFar, Histórico das Unidades Administrativas do IFFar, Diretrizes Institucionais. Já o item seguinte, Planejamento Institucional, consta dos seguintes subitens: Histórico do PDI do IFFar, Estrutura, Metodologia e Elaboração do PDI 2019 – 2026, Metodologia, Princípios Norteadores, Fluxo de Processos do Planejamento Estratégico, Composição e Competências das Comissões, Dimensões, Metas e Objetivos Estratégicos, Mapa Estratégico. Com relação ao item do Sumário Projeto Pedagógico Institucional, ele compõe-se de subitens principais: Fundamentação do Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Concepção Político-Pedagógica do IFFar, Políticas de Ensino, Políticas de Pesquisa, Extensão, Empreendedorismo e Inovação, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização. Já o item Oferta de Cursos, seleção e ingresso de estudantes compõem-se de subitens principais: Acesso e Acolhimento dos Alunos, Dos Processos de Seleção e Ingresso dos Estudantes, Divulgação dos

⁷⁰ Disponível em: < <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/documentosiffar> > Acesso em: 12 mar. 2022.

Processos de Seleção e Ingresso, Tabela de Oferta de Cursos e Vagas, Projeção Quantitativo de Alunos.

Foi interessante observar que o último item que faz referência ao PROEJA trata da projeção do quantitativo de alunos. Essa projeção originou um outro elemento explicativo, a fim de contribuir para o estudo, denominado Gráfico 34.

Gráfico 34 - IFFar - Projeção quantitativo de alunos – PDI (2019 – 2026)



Fonte: PDI/IFFar, 2022

Da projeção construída no Gráfico 34, é importante destacar o que consta no PDI/IFFar 2019-2026:

O cálculo demonstrado considera o conceito de aluno equivalente, em conformidade com a Portaria nº 25/2017. Esse conceito atribui pesos diferentes para os diversos cursos da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico. Esses pesos são atribuídos em conformidade com as cargas horárias regulamentadas pelo catálogo nacional de cursos técnicos e tecnológicos. Outro fator ponderador ao cálculo é o fator de equiparação dos cursos. Portanto, conforme é a composição do curso (Carga horária, modalidade, ano de início de término, entre outros fatores), o aluno pode ter um peso maior ou menor na equivalência (p.86).

Esse apontamento infere que o resultado do cálculo apresenta estimativas relacionadas e combinadas com diversos fatores. Assim sendo, esses quantitativos apresentam-se e são construídos conforme variáveis específicas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS – 2019- 2023 (PDI/IFRS – 2019-2023) contém 470 páginas, sendo elaborado para um período de cinco anos. Além disso, é um instrumento de planejamento estratégico e gestão que contém a missão, visão, valores, estratégias e ações para atingir metas e objetivos planejados pelas instituições de ensino.

Ele serve para orientar a instituição no alcance de suas metas e objetivos planejados nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, administração e desenvolvimento institucional, além de servir como referência aos processos de avaliação, credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior junto ao MEC e CNE.⁷¹ O Quadro 7 apresenta citações conforme Sumário do referido PDI.

Quadro 7 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDI/IFRS 2019-2023)

ITEM SUMÁRIO
Capítulo 1: Perfil Institucional
Capítulo 5: Cronograma de Oferta de Cursos e Vagas
Capítulo 8: Assuntos Estudantis
Capítulo 11: Capacidade e Sustentabilidade Financeira

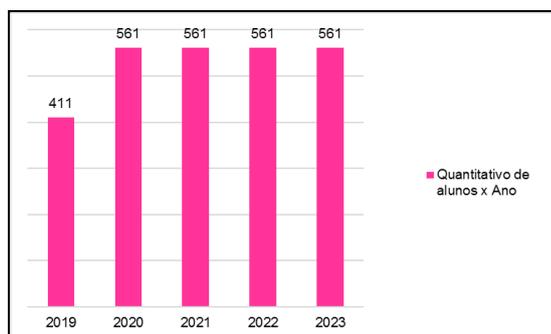
Fonte: Adaptado pela autora (PDI/IFRS, 2022)

Do Quadro 7, as menções foram realizadas no Capítulo 1- Perfil Institucional que se divide nos seguintes subitens: Missão, Visão e Valores do IFRS, Princípios e Finalidade do IFRS, Ensino, Extensão, Internacionalização e Política de Comunicação do IFRS, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação e Breve histórico dos campi. Já o Capítulo 5 - item Cronograma de Oferta de Cursos e Vagas foi distribuído nos subitens: Diagnóstico PDI 2014-2018, Cronograma de oferta de cursos 2019-2023, Quadros de evolução das ofertas de cursos e vagas do IFRS 2019-2023 e Cursos de Extensão. O Capítulo 8 – Assuntos Estudantis foi desdobrado nos subitens principais: Assistência Estudantil, Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, Ingresso, Egresso, Permanência e Êxito e Organização Estudantil. E por fim, o Capítulo 11 – Capacidade e Sustentabilidade Financeira, nos seguintes subitens principais: Previsão Orçamentária, Escritório de Projetos.

No PDI/IFRS 2019-2023, Capítulo 5, item 5.3, p. 230, foi possível localizar o Quadro de evolução da oferta de cursos PROEJA do IFRS 2019-2023, que teve sua apresentação pelo Gráfico 35.

⁷¹ Disponível em: < <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/> > Acesso em: 12 mar. 2022.

Gráfico 35 - IFRS - Projeção quantitativo de alunos – PDI (2019-2023)



Fonte: PDI/IFRS, 2022

Esta seção apresentou a evolução das ofertas de vagas de acordo com as diferentes projeções dos Campi, porém diferentemente do IFFar, não apresentou de que forma os cálculos das projeções foram realizados.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul – 2020-2024 (PDI/IFSul – 2020-2024), compõe-se de 186 páginas. Esse documento foi desenvolvido para o período de 5 anos e apresenta os compromissos da instituição com a sociedade. Expressa a missão, os valores, as diretrizes pedagógicas que orientam as ações, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas a serem desenvolvidas pela instituição. O PDI/IFSul – 2020-2024 foi construído ao longo de 2019 e contou com a participação de toda a comunidade na definição dos rumos que o IFSul vai seguir nos próximos anos.⁷² No PDI/IFSul, a referência relacionada à **EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos** contou com citações no item do Sumário conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Citações: EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos (PDI/IFSul 2020-2024)

ITEM SUMÁRIO
1 Perfil Institucional
2 Planejamento Estratégico
5 Atendimento a Discentes
6 Planejamento da Oferta de vagas e de Cursos
10 Demonstrativo de capacidade e sustentabilidade Financeira

Fonte: Adaptado pela autora (PDI/IFSul, 2022)

⁷² Disponível em: < <http://www.ifsul.edu.br/pdi> > Acesso em: 12 mar. 2022.

Das citações do Quadro 8, constam subitens principais no plano e estão assim dispostos: Perfil Institucional: Finalidades e objetivos do IFSul e Diretrizes Institucionais, Planejamento Estratégico: A construção do planejamento estratégico 2020-2024 do IFSul; Atendimento a Discentes: Formas de acesso, Apoio pedagógico, Estímulo à permanência e êxito estudantil, Assistência estudantil, Ações afirmativas, inclusivas e diversidade, Organização estudantil, Egressa e Egresso, Mobilidade acadêmica; Planejamento da oferta de vagas e de cursos: Diagnóstico da oferta de vagas no PDI 2014-2019 e Oferta de vagas no PDI 2014-2019, Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos no PDI 2020-2024.e Demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeira.

No PDI/IFSul 2020-2024, diferentemente das outras duas IFs, não foi localizada a totalização da projeção de vagas para o período de vigência do PDI, mas apenas a inferência na p. 116, do “papel social da instituição e seus objetivos e finalidades fundamentais, como também contribui para a elevação do percentual de atendimento de oferta de vagas em cursos PROEJA, conforme estabelece o Decreto nº 5.840”.

Com relação ao que foi construído pela análise realizada dos PDIs das instituições públicas federais localizadas no estado do RS, foi possível inferir que todas as instituições possuem planos vigentes com duração distintas. O CTISM possui um plano com duração de 4 anos. Já a UFSM, o IFSul e o IFRS contam com períodos de 5 anos. E o plano do IFFar possui duração de 8 anos.

Verificou-se, também, que o PDI da UFSM foi o que teve menores menções para **EJA, EJA EPT, PROEJA e educação de jovens e adultos**, muito provavelmente por tratar-se de uma Universidade. Esse fato também ocorreu com o CTISM que é uma unidade vinculada à UFSM e o documento é denominado plano de desenvolvimento da unidade.

Pela análise, em síntese, foi constatado que o planejamento de oferta de vagas está determinado nesses documentos, porém as ações muitas vezes não ocorrem por fatores externos, como é o caso de cortes de verbas que ocorreram nos últimos anos e, mais recentemente, no ano vigente. Nesse sentido, importa incluir o posicionamento por meio de nota oficial⁷³ do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) que é composto por 41 instituições – 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica

⁷³ Nota oficial em inteiro teor consta no Apêndice C

(Cefets) e o Colégio Pedro II – que são representados pelos dirigentes máximos de cada uma delas.

O posicionamento foi realizado em junho de 2022 e finalizava com o seguinte parágrafo: “É urgente que o Governo Federal revise sua postura diante da possibilidade de prejuízos irreversíveis ao ensino do país, bem como solicitamos aos parlamentares ações diretas para reaver o orçamento das instituições de educação federais do Brasil”.

Cabe ainda acrescentar que o CONIF é um conselho que discute, propõe e promove políticas que contribuam para a formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação, além de concentrar esforços na defesa da educação pública, gratuita e de excelência para que assim possam ser atendidos todos os públicos e, em especial, ao público da EJA EPT.

Assim, para que fosse possível conhecer o público da EJA EPT, o próximo item desse Capítulo trata das características dos estudantes matriculados.

4.3 CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES MATRICULADOS

Esse subitem objetivou localizar os sujeitos da EJA EPT representados pelos discentes. Por meio da produção de dados oriundos da PNP, foi possível verificar quem são os discentes quanto a variáveis quanti/qualitativas.

Importa mencionar que a normativa que instituiu os IFs, Lei nº 11.892/08, estabelece no art.7º dentro outros, seus objetivos:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...].
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; [...]
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (BRASIL, 2008)

Do art. 7º, foi possível analisar que, dentre os objetivos dos IFs, estão inclusos a oferta de Educação Profissional atendendo a jovens e adultos e também que as ações de extensão devem aproximar-se dos segmentos sociais. Ademais, os processos educativos devem estar alinhados com o desenvolvimento

socioeconômico, a fim de alcançar localidades e regiões territoriais brasileiras. Dessa forma, pelo que consta, espera-se atender a população de todo o Brasil, contribuindo, assim, para o desenvolvimento socioeconômico.

A inclusão de objetivos relacionados ao público de EJA é uma forma de inclusão e de reconhecimento ao acesso educacional a esse público. Sobre isso, Arroyo (2011, p.91) corrobora:

O acesso à escola, sua permanência nela, tem esses sentidos radicais: a possibilidade de entrar nos espaços negados, de entrar em outros espaços sociais, políticos. Simboliza passar de lugar social, serem reconhecidos. A negação do acesso e permanência à escola e à universidade reproduzem o não reconhecimento do seu direito a lugares legítimos [...].

Por conseguinte, para que fosse possível mensurar o diagnóstico dessa realidade social, foi necessário conhecer a população que seria estudada, além de realizar o acompanhamento das transformações qualitativas e quantitativas a fim de retratar amostras dessa população. Verificou-se, pelo estudo, que os períodos de tempo se modificam e, com isso, ocorreram alterações nos índices e percentuais divulgados nos lapsos temporais estudados. Conforme a sociedade foi estabelecendo vínculos, ela avançou ou retrocedeu nessa dinâmica de existência coletiva sob a influência de fatores políticos, ambientais, socioculturais. Na EJA EPT não foi diferente. Sobre isso, Manfredi (2016, p. 38) explica:

Isso significa dizer que a educação “no” e “para o” trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairros, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador.

Para isso, não basta que os instrumentos legais sejam criados. Faz-se necessário ir além, pois no mundo contemporâneo, marcado pela dinâmica global, conhecer os sujeitos, nesse caso, os discentes, permitirá contemplar todo o contexto da EJA, como avalia Julião (2017):

Com os avanços instituídos na área nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA. Cresce o número de estudos e de

discussões que visam, mergulhados nesse contexto, responder às seguintes questões: quem são tais sujeitos? De onde vêm? Para onde vão? Qual a sua verdadeira identidade? Quais são os seus reais interesses e expectativas?

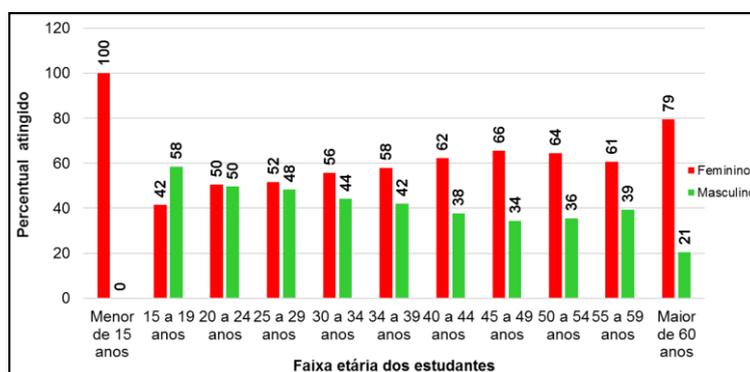
Nesse sentido, é fundamental que a Gestão Pública implemente instrumentos para que, por meio deles, sejam realizados estudos permanentes de modo a aferir a realidade, contribuindo para a criação, formulação e reformulação de políticas efetivas que colaborem para a manutenção da EJA, atendendo a esse público tão peculiar.

A PNP é um desses instrumentos, pois divulga estatísticas oficiais da RFEPCCT por intermédio de dados que são apresentados em ambiente virtual relativos ao corpo docente, discente, técnico administrativo e também de gastos financeiros das unidades da RF.

Com relação à produção de dados realizada por meio da PNP, foi possível analisar o quadro de estudantes matriculados na EJA EPT nas instituições públicas federais do estado do RS. Para isso, foi estabelecida uma relação faixa etária por gênero. O estudo utilizou o espaço temporal disponível na PNP, compreendido entre 2017 a 2021.

O ano de 2017 apresentou 11 faixas etárias e está representado pelo Gráfico 36.

Gráfico 36 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária por gênero (2017)



Fonte: PNP, 2022.

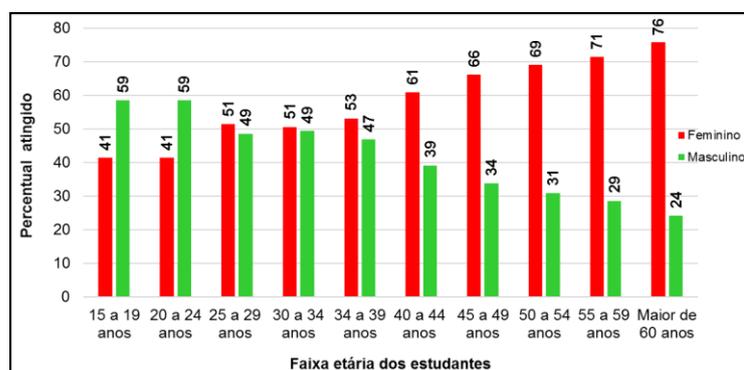
No ano de 2017, das 11 faixas etárias, em 9 (nove) delas a quantidade de estudantes do gênero feminino foi superior ao número de matrículas do gênero

masculino e alcançaram percentuais acima de 52%. Em uma das faixas os percentuais são iguais, ou seja, chegam à marca de 50% em cada gênero. Em apenas uma faixa etária, entre 15 a 19 anos, o gênero masculino é superior ao feminino, alcançando o percentual de 58% de matrículas. A faixa etária menor de 15 anos refere-se a Ensino Fundamental da EJA EPT (FIC).

Além disso, independentemente da faixa etária analisada, o gênero feminino tem demonstrado maior interesse na formação educacional com relação à modalidade EJA EPT nas instituições públicas federais localizadas no estado do RS, tendo por base o número de matrículas de 2017.

Com relação ao ano de 2018, foram 10 faixas etárias que foram apresentadas pelo Gráfico 37.

Gráfico 37 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária por gênero (2018)



Fonte: PNP, 2022.

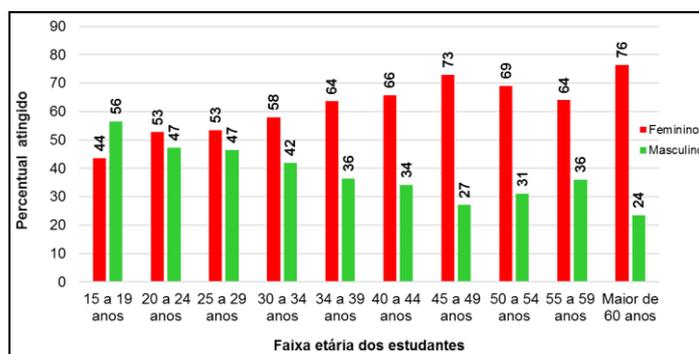
Para o ano de 2018, tendo por base os dados disponibilizados pela PNP construídos pela produção de dados, foi constatado que em 8 faixas etárias os percentuais de matrículas do gênero feminino alcançaram índices entre a 51% e 76% e em apenas 2 faixas etárias, 15 a 19 anos e 20 a 24 anos, o gênero masculino apresentou o maior percentual que foi de 59% de matrículas.

Também, foi possível constatar que, a partir da 3ª faixa etária (25 a 29 anos), o gênero feminino manteve destaque quanto ao percentual de matrículas até a última faixa analisada. Por esse apontamento, pôde-se aferir que o interesse feminino pela modalidade EJA EPT é uma característica típica do gênero na maior parte das faixas

etárias analisadas e corresponde a 80% das 10 faixas etárias que foram apresentadas.

Já em relação ao ano de 2019, a PNP apresentou-se com 10 faixas etárias, conforme Gráfico 38.

Gráfico 38 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária x gênero (2019)



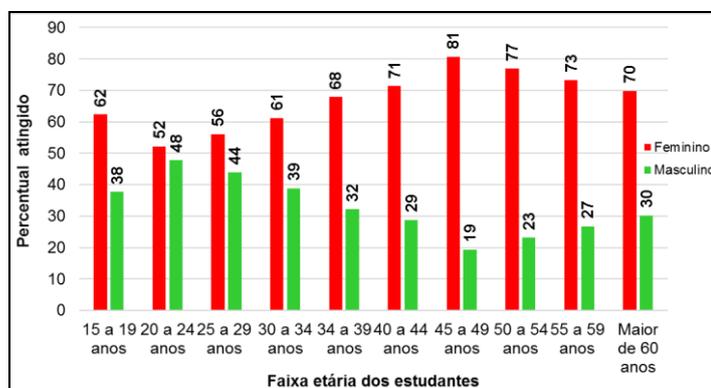
Fonte: PNP, 2022.

Pelo Gráfico 38, foi possível analisar a relação de matrículas por gênero. Do que foi produzido pelos números, identificou-se que, em 9 faixas etárias, os percentuais do gênero feminino estiveram acima de 53%. A única faixa onde o gênero masculino apresentou percentuais superiores foi a que correspondeu à faixa de 15 a 19 anos, alcançando índice de 56%

Além disso, em 90% das faixas etárias ocorreu predominância do gênero feminino nas matrículas dos cursos EJA EPT e os percentuais alternaram entre 53% e 76%. Outrossim, a partir da faixa etária de 20 a 24 anos, foi possível acompanhar o crescimento de matrículas de estudantes do sexo feminino, e em apenas 2 faixas etárias ocorreram quedas nos percentuais já conquistados como na faixa etária de 50 a 54 anos (correspondente a 69%) e a faixa etária de 55 a 59 anos (correspondente a 64%).

No ano de 2020, a PNP manteve a apresentação de 10 faixas etárias, conforme o Gráfico 39.

Gráfico 39 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária x gênero (2020)



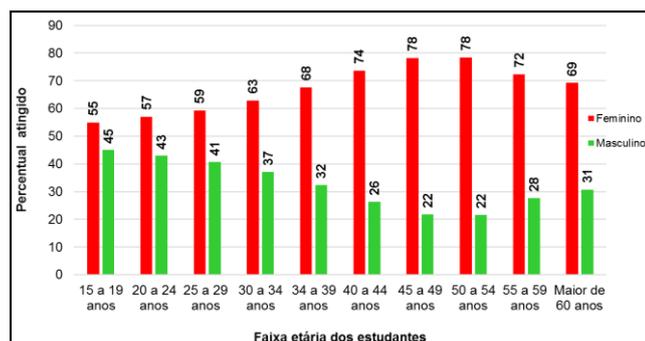
Fonte: PNP, 2022.

Pelos dados apresentados no Gráfico 39, a maioria das matrículas para EJA EPT ficaram com o gênero feminino, quando atingiu percentuais em 2 faixas etárias correspondentes a 52 e 56%, 3 faixas etárias a 61,62 e 68% e 5 faixas etárias com percentuais que variaram entre 70 e 81%

Ademais, mesmo que tenham ocorrido algumas variações nas 5 últimas faixas etárias apresentadas (entre 44 e mais de 60 anos), fica evidente que o gênero feminino, com maior idade, tem ocupado posição nas salas de aula da EJA EPT, quando foram analisadas as matrículas de 2020, já que os percentuais estabelecidos ainda se mantiveram acima de 70%.

Já para o ano de 2021, a PNP manteve a disponibilização de 10 faixas etárias, conforme Gráfico 40.

Gráfico 40 - Matrículas EJA EPT em Instituições Públicas Federais no RS - Relação faixa etária x gênero (2021)



Fonte: PNP, 2022.

O ano de 2021 foi representado pelo destaque quanto a superioridade de matrículas na análise faixa etária por gênero por 5 faixas, em que o gênero feminino manteve um crescimento percentual de matrículas entre 55 a 68%. Além disso, outras 3 faixas apresentaram percentuais entre 74% e 78% e, nas últimas duas faixas etárias (entre 55 e maior que 60 anos), apresentou declínio com percentuais de 72% e 69% respectivamente.

Inferiu-se, também, que o gênero feminino manteve sua hegemonia em todas as faixas etárias analisadas, mantendo percentuais acima de 55%. Mesmo que nas últimas faixas apresentadas exista um declínio entre elas, de 72% a 69%, não se encontrou elementos que afirmem que essa redução permanecerá ocorrendo nos próximos anos.

Dessas análises realizadas nos períodos abordados (2017 a 2021), a predominância de matrículas em todas as faixas etárias do gênero feminino assumiu relevância e merece destaque, pois retrata a modificação estabelecida pelas conquistas sociais do gênero.

4.4 CURSOS E EVASÃO ESCOLAR

Esse subitem abordou aspectos relacionados aos cursos ofertados, tendo por base a classificação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e também a PNP, pois foi a fonte que disponibilizou as informações relacionadas à RF, como cursos ofertados, número de vagas, número de inscritos e também dados relacionados à evasão escolar.

O CNCT está na 4ª edição. A 1ª Edição foi publicada em julho do ano de 2008. Naquela edição, dentre o total de denominações de cursos técnicos, estavam incluídos cursos cuja oferta era realizada exclusivamente pelas Forças Armadas brasileiras e se apresentavam como cursos de formação. Essas denominações abordavam cursos técnicos de nível médio e regulavam-se pelas DCN instituídas pelo CNE.

A 2ª Edição do CNCT foi publicada em julho de 2012. Essa edição consistia na apresentação de mais de 200 cursos em diversos eixos tecnológicos. Essa versão pode ser considerada como referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos em todo o território brasileiro.

Já a 3ª Edição foi lançada em dezembro de 2014 e apresentava uma relação de mais de 220 cursos, cujo agrupamento também foi realizado tendo por base eixos tecnológicos.

Finalmente, em julho de 2020, foi lançada a 4ª Edição que está em vigência ainda hoje. Essa se mostrou como uma novidade em termos de apresentação e disponibilização dos dados, pois está mais interativa, o que possibilita que a resposta a uma busca seja retornada de forma mais rápida e direta.

Das 4 edições do CNCT, extrai-se um resumo que compõe a Figura 8.

Figura 8 - Resumo das edições do CNCT

1ª Edição	2ª Edição	3ª Edição	4ª Edição
185 cursos	220 cursos	227 cursos	215 cursos
21 cursos do eixo militar	13 eixos tecnológicos	13 eixos tecnológicos	nova forma de apresentação: eletrônica e interativa

Fonte: CNCT/MEC(2022)⁷⁴

Em dezembro de 2020, em relação ao CNCT, foi aprovada pelo CNE, a Resolução CNE/CEB nº 2. Essa resolução organizou a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para que as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral, pudessem ter ao seu alcance informações pertinentes e padronizadas.

A relevância do CNCT é destacada em pelo menos três segmentos, conforme a Figura 9.

Figura 9 - CNCT – Importância nos segmentos

⁷⁴ Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/apresentacao>. Acesso em 17 ago. 2022

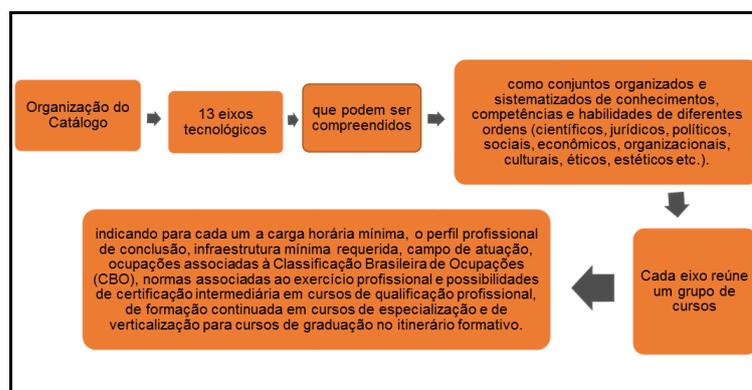


Fonte: CNCT/MEC(2022)⁷⁵

Pelo exposto na Figura 9, os três segmentos retiram do catálogo subsídios para contemplar sua área de interesse. Para as instituições ofertantes, o teor do documento oferece informações relevantes para a oferta de cursos. Para os estudantes, apresenta noções e características dos cursos. Já para o setor produtivo que, via de regra, absorverá todos aqueles que concluírem com êxito tais cursos, o CNCT presta auxílio quando da tomada de decisão para selecionar perfis de sua área de interesse.

Sobre o CNCT, a organização compreende-se, em linhas gerais, pelo que foi extraído da apresentação constante no site do Catálogo, representada pela Figura 10.

Figura 10 - Organização do CNCT



Fonte: CNCT/MEC(2022).⁷⁶

⁷⁵ Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/apresentacao>. Acesso em 17 ago. 2022

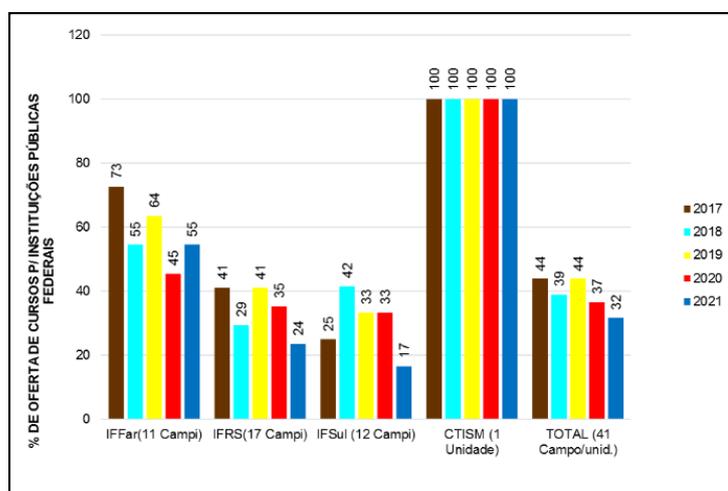
⁷⁶ Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/apresentacao>. Acesso em 17 ago. 2022

Essa 4ª edição apresenta-se eletronicamente, com maior interatividade, utilizando-se da tecnologia para que a busca seja realizada de forma ágil e direta.

Utilizando a PNP como subsídio para a pesquisa, foi realizado exame das informações relacionadas com as 4 instituições objeto deste estudo. Num primeiro momento, a utilização da Plataforma teve como objetivo mensurar, percentualmente, em cada instituição, no período de 2017 a 2021, a oferta de EJA EPT em relação ao total de unidades. Para isso, foram utilizados os seguintes filtros: Região: Sul, UF: RS, Tipo de oferta: PROEJA Concomitante/Integrado.

Desses filtros, foram produzidos dados que apresentaram o quanto cada Instituição contribuiu percentualmente para a oferta de cursos EJA EPT conforme Gráfico 41.

Gráfico 41 – EJA EPT: Percentual de cursos ofertados em cada Instituição Pública Federal do RS (2017 a 2021)



Fonte: PNP, 2022⁷⁷

Foi possível observar que o IFFar, constituído por 11 campi, ofertou cursos EJA EPT em suas unidades no período 2017 a 2021 e os percentuais oscilaram entre 73% e 45%. Observou-se que 2020 foi o único ano em que o percentual esteve abaixo de 55%.

O IFRS, com 17 campi, apresentou, em todo o período (2017 a 2021) percentuais relacionados à oferta de cursos em suas unidades e os valores oscilaram

⁷⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em 02 jun. 2022

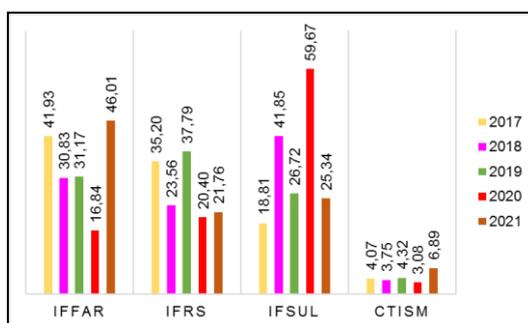
entre 24% e 41%. Já o IFSul, com 12 Campi, em todo o período (2017 a 2021) analisado, apresentou valores percentuais entre 17% e 42%. Quanto ao CTISM que é uma escola vinculada à UFSM, esse não apresentou oscilação de oferta no período de 2017 a 2021, ou seja, manteve a oferta de apenas 1 curso em todo o período analisado.

Quando foi analisado o total de unidades que ofertaram cursos de EJA EPT, essas totalizaram 41 unidades. Dessa análise, foi possível apurar que o total de cursos abrangia apenas 32% de unidades no ano de 2021, sendo o menor percentual de oferta e 68% do total de unidades no RS que poderiam ofertar cursos para a EJA EPT não incluíram essa modalidade de ensino entre suas ofertas.

Excluindo o CTISM que não apresentou variação na oferta de cursos, pode ser feita outra análise com as outras três instituições. A análise está relacionada ao ano de 2021: das três instituições, apenas o IFFar apresentou aumento percentual na oferta de cursos em suas unidades, quando foi estabelecida a relação com o ano de 2020 que apresentou oferta de 45% para 55% em 2021. Mesmo que tenha ocorrido esse aumento percentual relevante, pôde-se concluir que 45% das unidades do IFFar careceram de oferta de cursos nessa modalidade educacional.

Em relação às vagas ofertadas no período de 2017 a 2021 nas quatro instituições de ensino federais, foi possível apresentar os percentuais relacionados ao que cada uma das Instituições contribuiu para a oferta da EJA EPT em cada ano, conforme o Gráfico 42.

Gráfico 42 - EJA EPT: Percentual de vagas ofertadas para EJA EPT em cada Instituição Pública Federal do RS (2017 a 2021)

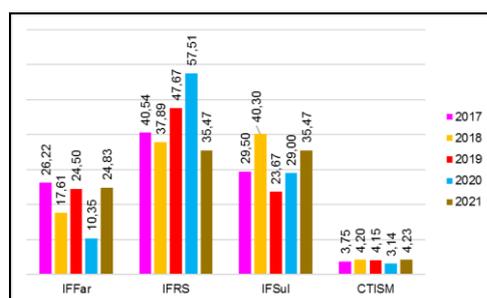


Fonte: PNP, 2022

Do Gráfico 42, algumas análises puderam ser extraídas como o quanto cada instituição colaborou para a oferta de cursos EJA EPT. Além disso três instituições alcançaram, em 2021, índices de vagas ofertadas superiores aos anteriormente alcançados, sendo elas o CTISM, o IFFar e o IFRS, apresentando 6,89%, 46,01% e 21,76%, respectivamente, e a soma desses percentuais representa mais de 74% do total de vagas ofertadas no ano de 2021.

Em decorrência da oferta de vagas para a EJA EPT, ocorreu a procura pelos cursos e a posterior realização de inscrição. Foram analisados dados das quatro instituições que constavam na PNP e os percentuais foram identificados no Gráfico 43.

Gráfico 43 - Percentual de inscritos na EJA EPT (2017 a 2021)



Fonte: PNP, 2022

Do Gráfico 43, foram extraídas as seguintes análises: do ano de 2020 para 2021, 3 instituições tiveram um aumento no número de inscritos para seus cursos. O CTISM passou de 3,14% para 4,23%, o IFFar passou de 10,35% para 24,83% e o IFSul passou de 29% para 35,47%.

Analisando o CTISM em todo o período (de 2017 até 2021), seus percentuais estiveram sempre na faixa de 3% e 4% e o IFFar apresentou posições no período entre 10,35% e 17,61% e, em outros 3 anos, entre 24,50% e 26,22%. O IFRS apresentou melhores percentuais, de modo geral, por todo o período e os valores oscilaram entre 35,47% e 57,51%. Já o IFSul, apresentou percentual na faixa entre 23% e 29,50% em 3 anos e 35,45% e 40,30% em 2 anos.

Desses percentuais, pode-se inferir que o IFRS alcançou marcas expressivas quanto ao percentual de inscritos quando comparado com as outras instituições em praticamente todos os anos que foram analisados.

Do período entre o acesso que foi representado pelas matrículas e o tempo decorrido até a conclusão do curso, muitas vezes ocorre a **evasão**. Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (2004, p. 306), “**evasão**: ato de evadir-se, fuga”. Essa fuga interrompe o processo de ensino. A evasão pode estar ligada a diversos fatores, como apontam Soares, Becher e Miranda (2020, p. 55-56):

A evasão por fatores pessoais, pode estar relacionada a falta de paciência, autoexigência de ter bons resultados, estresse, problemas de saúde e gravidez. Essas relações independem do curso, dos conteúdos programáticos, notas ou frequências. [...]

Quando a evasão relacionada aos aspectos dos cursos, pensamos o viés institucional e curriculares desencadeadores, verificamos que a pouca sintonia entre as instituições e o estudante é apontada como outro fator. Há de se ter conhecimento sobre seus alunos, sua situação socioeconômica, onde se proporcione uma prática educativa vinculada com a realidade e a cultura desses alunos.

As causas da evasão possuem fatores de cunho interno e externo ao indivíduo e, por vezes, a dificuldade de lidar com todas essas questões chega a ser vista como a única saída à interrupção do processo educacional. Pelo Guia de Referência Metodológica da PNP 2020⁷⁸ (2020, p. 28), o termo **evadido** “corresponde aos alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão de um curso”.

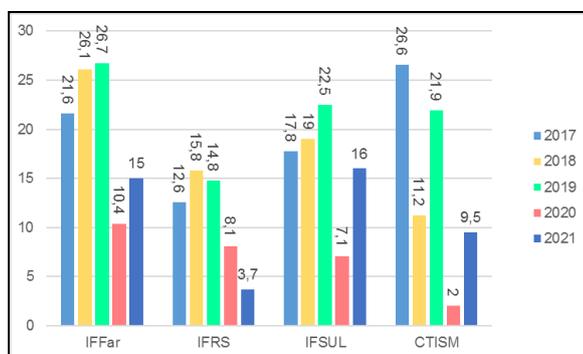
Também, o Guia de Referência Metodológica da PNP 2020 (2020, p. 28) apresenta a Taxa de Evasão Anual:

Este indicador mede o percentual de matrículas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência sem a conclusão do curso em relação ao total de matrículas. Para este cálculo é empregado o conceito de matrícula e não de matrícula equivalente.

A taxa de evasão anual do PROEJA foi analisada por meio da produção de dados disponibilizada pela PNP, no período de 2017 a 2021. Os dados foram agregados conforme Gráfico 44.

⁷⁸ Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/images/pdf/grm-2020-isbn-revisado.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

Gráfico 44 - Percentual de evasão por Instituição Pública Federal no RS (2017 a 2021)



Fonte: PNP, 2022.

Do Gráfico 44, foi possível verificar a relação com a evasão nos períodos de tempo de 2017 a 2021. Nesse período, as maiores taxas anuais de evasão apresentaram percentuais máximos entre 21,6% e 26,7%. Já a menor taxa anual ocorreu no ano de 2020, no CTISM, e alcançou 2%.

Outra análise que pode ser realizada foi que para todas as Instituições nos anos de 2020 e 2021, os percentuais de evasão foram menores nos anos anteriores e podem estar relacionados com a adesão ao ensino remoto adotado em consequência da Pandemia COVID-19 naqueles anos. Essa relação pode ser objeto de estudos futuros pois o deslocamento até as Instituições de ensino envolvem fatores relacionados ao tempo gasto para deslocamento, alimentação, falta de disposição.

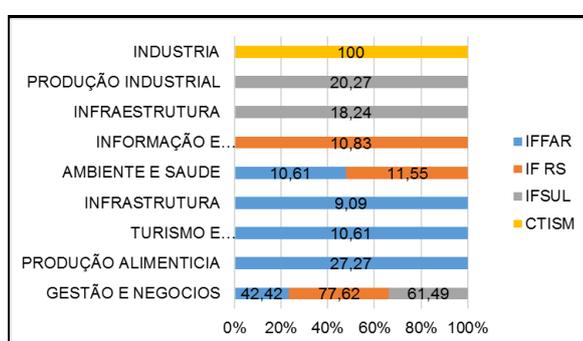
Além disso, analisando a relação 2020 - 2021 para as quatro instituições, apenas o IFRS teve redução em relação a 2020 na taxa anual de evasão, passando de 8,1% para 3,7%, apresentando uma redução de 54. Já o IFFar apresentou um aumento, na taxa de evasão, superior a 44%, seguido pelo IFSul que apresentou taxa de aumento para a evasão superior a 125% e, finalmente, o CTISM, que apresentou aumento de exatamente 375%. Essas alterações relacionadas à evasão podem vir a ser objeto de estudos futuros.

Ademais, as taxas de evasão também podem estar ligadas a fatores relacionados à oferta de cursos ligados a eixos tecnológicos que tenham relação ao desenvolvimento do cidadão. Para que esses possam concluir seus estudos, a relação com a oferta de cursos em eixos de domínio na Região ou áreas em desenvolvimento que possam abrir postos de trabalho absorvendo esses profissionais, por exemplo,

possui reflexo naqueles indicadores. Assim, serão analisadas, por intermédio da PNP, a oferta de vagas por eixos tecnológicos por Instituição pública federal, no período de 2017 a 2021.

O percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico ofertado no RS para o ano de 2017 pode ser visualizado no Gráfico 45.

Gráfico 45 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2017



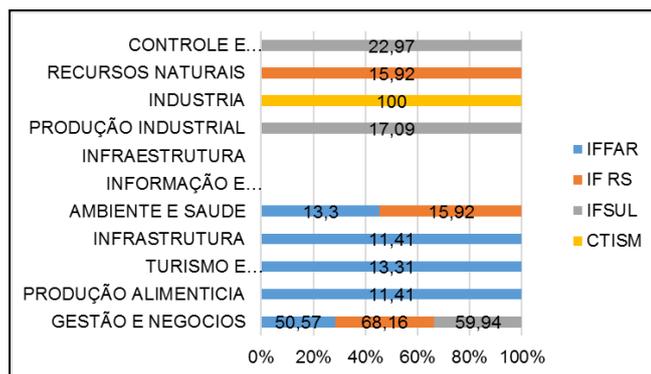
Fonte: PNP, 2022

Através dos dados sobre o ano de 2017 dispostos no Gráfico 45, foi possível concluir que apenas o CTISM apresentou curso relacionado ao eixo da Indústria. Para os eixos de Produção Industrial e Infraestrutura, o IFSul demonstrou hegemonia, além de contribuir com a oferta de mais de 61% de vagas para o eixo Gestão e Negócios.

O IFFar dominou os eixos Infraestrutura, Turismo e Hospitalidade e também Produção Alimentícia, além de contribuir com mais de 42% para o eixo Gestão e Negócios e também para o eixo Ambiente e Saúde com mais de 10%. Já o IFRS prevaleceu no eixo Informação e Comunicação, além de contribuir com mais de 11% para o eixo Ambiente e Saúde e com mais de 77% no eixo Gestão e Negócios.

Já o percentual de vagas EJA EPT por eixo tecnológico ofertado no RS, para o ano de 2018, pode ser visualizado, conforme dados do Gráfico 46.

Gráfico 46 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2018



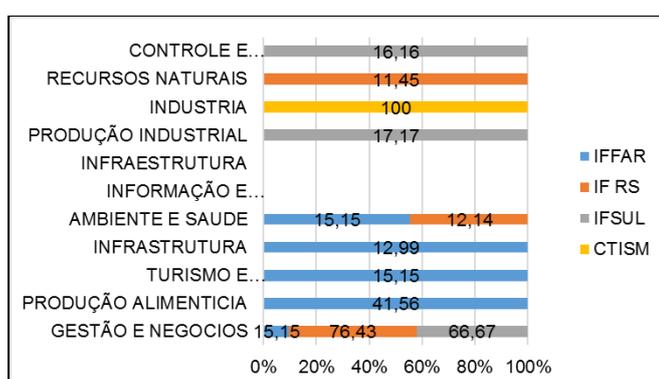
Fonte: PNP, 2022

Do Gráfico 46, foram analisados dados do ano de 2018 e foi possível inferir que apenas o CTISM apresentou curso relacionado ao eixo da Indústria como já havia sido constatado anteriormente, quando foram analisados os dados de 2017.

O IFFar ofertou cursos nos eixos de Infraestrutura, Turismo e Produção Alimentícia, além de contribuir com mais de 50% para o eixo Gestão e Negócios e mais de 13% para o eixo ambiente e saúde. Já o IFSul dominou a oferta de vagas para os eixos Controle e Processos Industriais e Produção Industrial, além de contribuir com mais de 59% para as ofertas no eixo Gestão e Negócios. O IFRS, por sua vez, priorizou a oferta de cursos para o eixo Recursos Naturais e também contribuiu com os eixos Ambiente e Saúde com mais de 15% e Gestão e Negócios com mais de 68%.

Já o percentual de vagas EJA EPT por eixo tecnológico ofertado no RS, para o ano de 2019, pode ser visualizado no Gráfico 47.

Gráfico 47 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2019

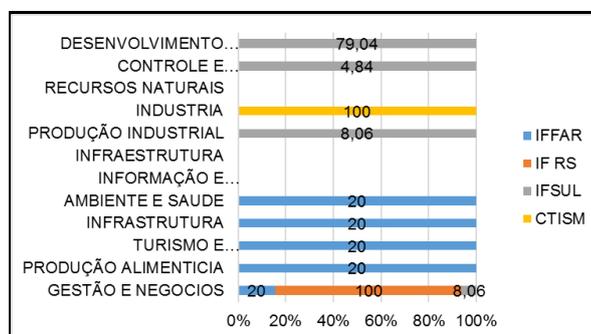


Fonte: PNP, 2022

Pelos dados do Gráfico 47, em 2019, fica claro que o IFSUL dominou a oferta de vagas para os eixos Controle e Processos Industriais e Produção industrial, além de contribuir com mais de 66% para as ofertas vagas no eixo gestão e negócios. O IFFar mostrou preponderância para a oferta de vagas nos eixos Infraestrutura, Turismo e Hospitalidade e Produção Alimentícia, além de contribuir com mais de 15% para o eixo Gestão e Negócios. Pelo IFRS, preponderou a oferta de vagas para o eixo de Recursos Naturais, mas também houve a contribuição para os eixos Ambiente em Saúde com mais de 12% e Gestão e Negócios com mais de 76%. O CTISM mantém o mesmo eixo em evidência relacionado à Indústria.

Já o percentual de vagas EJA EPT por eixo tecnológico ofertado no RS, para o ano de 2020, pode ser visualizado a seguir, no Gráfico 48.

Gráfico 48 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2020

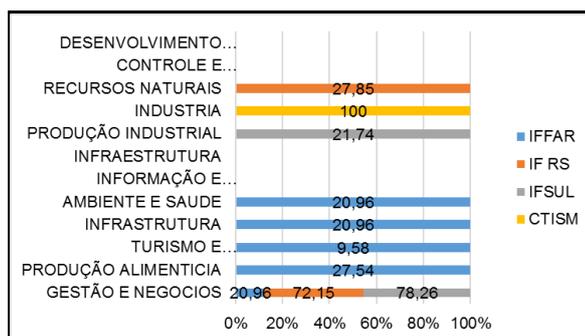


Fonte: PNP, 2022

O Gráfico 48 apresentou a oferta de vagas para os eixos no ano de 2020. O IFFar dominou os eixos Ambiente e Saúde, Infraestrutura, Turismo e Hospitalidade e Produção Alimentícia, além de contribuir para a oferta de vagas no eixo Gestão e Negócios com 20%. Já o IFRS ofertou apenas vagas para o eixo Gestão em Negócios, assim como o CTISM que concentrou sua oferta no eixo ligado à Indústria. E o IFSul, apresentou supremacia para a oferta de vagas nos eixos Desenvolvimento Educacional e Social, Controle e Processos Industriais, Produção Industrial e também contribuiu para a oferta de vagas para o eixo Gestão e Negócios.

Já o percentual de vagas EJA EPT por eixo tecnológico ofertado no RS, para o ano de 2021, pode ser visualizado no Gráfico 49.

Gráfico 49 - Percentual de vagas EJA EPT por Eixo Tecnológico x Instituição Pública Federal no RS – Ano: 2021



Fonte: PNP, 2022

Sobre a oferta de vagas, é possível afirmar que o CTISM se mantém apenas no eixo da Indústria em 2021. O IFFar apresentou hegemonia no eixo Ambiente e Saúde, Infraestrutura, Turismo e Hospitalidade e Produção Alimentícia, além de contribuir com 20,96% para o eixo Gestão e Negócios. Já o IFRS contribuiu para a oferta de vagas nos eixos de Gestão e Negócios, além de dominar o eixo Recursos Naturais. Por fim, o IFSul apresentou domínio no eixo Produção Industrial e ainda contribuiu com 72,15% para o eixo Gestão e Negócios.

Desse subitem, foi possível depreender que, da 1ª edição do CNCT para a 4ª edição, ocorreu um aumento correspondente a mais de 16% na oferta de cursos. Quando essa oferta está relacionada à totalização percentual por Instituição, existe uma deficiência significativa quando analisada a oferta de cursos EJA EPT, pois essa oferta não abrange todas as unidades, ficando na faixa entre 32% e 44% das unidades, sendo que o pior resultado foi constatado no ano de 2021.

De modo geral, quanto à oferta, via de regra, em cada uma das instituições, tem sido pouco expressiva no período de 2017 a 2021 e isso também ocorre em relação ao percentual de inscritos.

Já quanto aos dados de evasão que foram analisados, esses precisam ser reduzidos, visto que o custeio público que deveria ser revertido em investimento, acaba se tornando prejuízo público quando pensamos em recursos financeiros que

podem ser efetivamente mensurados. Já o prejuízo do cidadão que evadiu, esse é um cálculo difícil de ser mensurado.

Por fim, sobre os eixos dos cursos, existe uma oferta que abrange várias áreas distintas. Seria importante analisar, em estudos futuros, quais eixos possuem maior evasão e, assim, somar esforços para minimizar tais ocorrências.

5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EJA EPT NO RS

Esse Capítulo foi organizado de modo que pudesse contribuir com informações relacionadas ao que foi sendo observado, estudado e analisado sobre a temática da educação de jovens e adultos. Pôde-se inferir, neste momento, que, com o passar dos anos, os instrumentos regulatórios para a política foram sendo construídos e modificados à medida que a sociedade foi evoluindo. Contudo, nem sempre o que está presente na legislação ou em planos de Governo se concretizam. Existem vários impedimentos que em alguns momentos constituem-se em práticas políticas burocráticas, inflexíveis.

Nesse sentido, este Capítulo objetiva verificar como tem se desenhado a EJA EPT no PNE, ao analisar a Meta 10 e também suas 11 estratégias, utilizando como subsídio informações como os indicadores principais da referida meta, apontados no Observatório do Plano Nacional de Educação, que é “uma plataforma que busca monitorar o Plano, dando transparência aos dados da Educação brasileira e contribuindo para que o PNE siga como uma agenda norteadora das políticas educacionais”⁷⁹.

5.1 A EJA EPT NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Em documento disponível no site do MEC⁸⁰, consta uma introdução do histórico do PNE e posteriormente a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o PNE. Esse histórico relaciona a instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras ideias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional como eventos simultâneos.

Assim, foram apresentados fatores como quadro social, político e econômico daquela época, os quais constituíram a educação como fator indispensável para o desenvolvimento do País:

Em 1932, um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Propunham a reconstrução

⁷⁹ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em 1 jul.2022.

⁸⁰ Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2010-pdf/2730-pne-lei-10172-09-01-01#:~:text=O%20primeiro%20Plano%20Nacional%20de,Lei%20n%C2%BA%204.024%2C%20de%201961](http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2010-pdf/2730-pne-lei-10172-09-01-01#:~:text=O%20primeiro%20Plano%20Nacional%20de,Lei%20n%C2%BA%204.024%2C%20de%201961.). Acesso em: 10 ago.2022.

educacional, "de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas...". O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art. 150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Atribuía, em seu art. 152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais"(BRASIL, 2010)

A Lei 10.172/01 aponta que as constituições posteriores a de 1934, à exceção da Carta de 1937, incorporaram, de alguma forma, a instituição do PNE por lei. Ademais, o primeiro PNE surgiu em 1962, tendo sido elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961.

Consta que o PNE de 1962 apresentou-se por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, sendo posteriormente aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

Sobre o PNE:

Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. (BRASIL, 2010)

Consoante a isso, a LDB/96 apresenta, no art. 9º, que a União deve elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Já o art. 87º institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa Lei, estabelecendo que a União encaminhe o PNE ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Desse histórico, retirou-se um breve relato sobre a elaboração do PNE, tendo por iniciativa a apresentação ao Plenário da Câmara dos Deputados, pelo então deputado Ivan Valente:

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "aprova o Plano Nacional de Educação". A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificação, destaca o Autor a importância desse documento-referência que "contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária". Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Para instituir o PNE, foram utilizadas forças constituídas por diversos atores estatais e da sociedade civil. Esses atores convergiram de forma a contemplar dimensões relacionadas a esferas de problemas sociais e culturais.

O PNE foi previsto na CF/88, porém dependia da edição de Lei para que fosse aplicável, pois tratava-se de uma norma de eficácia limitada e aplicabilidade mediata⁸¹. Com a edição da lei, o PNE foi estabelecido e articula-se com o sistema nacional de educação em regime de colaboração. Esse plano é definido por diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por

⁸¹ Segundo Moraes (2021, p.42) normas constitucionais de eficácia limitada são aquelas que apresentam "aplicabilidade indireta, mediata e reduzida, porque somente incidem totalmente sobre esses interesses, após uma normatividade ulterior que lhes desenvolva a aplicabilidade" (por exemplo: CF/88, art. 37, VII: o direito de greve será exercido nos termos e nos limites definidos em lei específica.

intermédio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

As ações contidas nesse documento devem conduzir para a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país, estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE, possui vigência decenal (2014-2024) por ordem da CF/88, art. 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- melhoria da qualidade do ensino;
- IV- formação para o trabalho;
- V- promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Por força dessa vigência, o plano estabelece uma relação de continuidade como política pública educacional, regula e orienta sistemas de ensino, implementando a educação escolar. Consoante a isso, não sofre o risco de ser finalizado antes de sua vigência ou num curto espaço de tempo como acontece em muitas políticas públicas a cada troca de governo.

Quanto à organização, o PNE divide-se em duas partes: - corpo: que traz questões gerais como diretrizes, formas de monitoramento e avaliação, a importância do trabalho articulado entre as diferentes esferas governamentais, a participação da sociedade, prazos para a elaboração ou adequação dos planos subnacionais e para a instituição do Sistema Nacional de Educação; - anexo: está composto por metas e estratégias.

As metas são 20 e trazem os objetivos quantificados e localizados no tempo e no espaço; são previsões do que se espera fazer em um determinado período para superar ou minimizar determinado problema. Já as estratégias são 254 e trazem possibilidades e formas de enfrentar os desafios da meta. Essas devem formar um

conjunto coerente de ações julgadas como as melhores para se alcançar uma determinada meta.⁸²

Para que as metas sejam alcançadas, ocorre o compartilhamento de responsabilidades e também a colaboração mútua entre os entes que compõem a Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Esses entes também atuam em metas específicas como o aumento na oferta da educação infantil que é responsabilidade do Município, porém a União e os Estados atuarão conjuntamente a fim de garantir o direito de acesso das crianças a creches e pré-escolas.

Outro exemplo é referente ao ensino médio, profissional e superior. Nesse, não há responsabilidade objetiva do município no que se refere à oferta, porém deve asseverar que seus munícipes tenham acesso a essas modalidades. Desse modo, o MEC desempenha coordenação federativa e estimula a colaboração entre os sistemas de ensino para que as metas do PNE sejam alcançadas.

Em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação, o qual previa “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”. Também, “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. (BRASIL, 2014)

Com relação à EJA EPT, é na Meta 10 que ela se apresenta com o oferecimento de, 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. Essa meta possui 11 estratégias.

Nesse sentido, apura-se que os indicadores sociais configuram períodos de tempo e é por meio deles que a sociedade vai sendo retratada. Com relação à educação, e em específico a um dos pontos que motivou esta pesquisa, o PNE, que é uma lei decenal, conclui-se que a Meta 10, relacionada à EJA EPT, está, neste momento, representada pela Figura 11.

Figura 11 – Panorama Meta 10

⁸² Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes/538-perguntas-frequentes>. Acesso em: 2 jun. 2022.



Fonte: PNE(2022).⁸³

Pela ilustração, a Meta 10 está muito aquém de ser cumprida, visto que o percentual atingido é muito pequeno em relação ao tempo que ainda se tem para a finalização do PNE que ocorrerá em 2024. No passado, foi realizada uma análise do panorama tendo como referência o ano de 2013. Sobre isso, Maraschin (2015, p. 84) apontava que: “Esta política tem um grande percurso pela frente diante dos dados de matrículas atuais, sendo que no RS existem 1,3% de matrículas [...] e a meta é chegar a 25% na próxima década [...]”.

Conclui-se que, da maneira como a Meta vem se desenhando desde 2013, de como se apresenta atualmente, sem variação, e como ela deve estar no futuro, seu retrato com base nas informações quantitativas e qualitativas está se constituindo como uma meta fracassada. Nesse aspecto, um dos desafios da EJA EPT está em cumprir o que está estabelecido no PNE vigente:

O atendimento do que a meta prevê dependerá não só da superação de um problema crucial na educação brasileira, qual seja sanar a dívida histórica que o País tem com um número grande de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, como também impedir que este tipo de exclusão continue se repetindo ao longo do tempo. (BRASIL, 2014)

Dessa forma, entende-se que os eventos relacionados à educação estabelecem, também, um resgate histórico marcado pela exclusão de um direito básico que é a educação. Além disso, pelo exposto neste Capítulo e relacionando indicadores estudados que possuem referência total com o PNE, além das metas que estão muito distantes de terem resultados efetivos, depreende-se que o futuro da EJA

⁸³ Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 13 ago. 2022.

EPT é incerto e tem sido marcado por diversos processos que podem trazer prejuízo para o que foi construído até o momento, pois passados praticamente todo o período do PNE vigente, não foram realizadas modificações que pudessem contribuir para o alcance do percentual estabelecido no Plano.

Talvez, o edital de 17/22 apresentado como fomento para projetos voltados para a EJA EPT possa resgatar todo o processo educacional relacionado à EJA EPT a fim de contribuir para o atendimento da Meta 10 do PNE. Para isso, o acompanhamento dessa ação será fundamental, pois só assim serão conhecidos e mensurados indicadores capazes de diagnosticar a efetiva contribuição para o desenvolvimento da política da educação de jovens e adultos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta escrita, muito ainda pode ser explorado. Como contribuição para que possam ser incentivadas análises, apresentam-se, nos próximos parágrafos, algumas considerações e como pretensão, espera-se que não se esgotem e sirvam para explorar temática tão rica e cheia de significados. Espera-se, também, que a política da EJA EPT alcance os índices desejáveis e efetive-se como uma política de fato e direito a estudantes-trabalhadores no Brasil.

A inspiração para este estudo foi apenas o início de um grande aprendizado que foi percorrido e construído pela vivência dessa pesquisadora que, mesmo tendo em sua trajetória educacional apenas alguns traços da EJA EPT, buscou apresentar Caminhos, possibilidades e perspectivas da EJA EPT na Rede Federal de Ensino no RS.

Com o desenvolvimento do estudo, foi sendo delimitada a pesquisa que encontrou suporte referencial em pesquisadores da temática, documentos e eventos históricos. Antes, porém, a EJA EPT foi analisada enquanto política pública, pois encontra-se dentre as demandas da população. Dessa forma, necessita estabelecer-se como política de Estado e constituir-se, efetivamente, como poder de **Transformação** sendo consolidada para que não fique à mercê de políticas de Governo. Nesse aspecto, a educação induz ao conhecimento e à **Transformação**, além do teor democrático como aponta Winter (2021, p.123):

Entendemos que a educação seja um instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana, a serviço da inclusão, da emancipação e da radicação democrática

Partindo da inclusão e do poder emancipatório para que fosse construída a história da EJA, eventos e documentos anteriores à CF/88 foram fundamentais para que, com a passagem do tempo, os espaços fossem sendo construídos e mantidos, mesmo que por vezes retrocessos apontem para caminhos difíceis contudo a persistência e a teimosia fazem parte dessa política desde tempos passados como corrobora Arroyo (2017, p. 111, grifo nosso):

Articular a história da educação e as diretrizes e políticas como toda essa tensa e segregadora história da negação dos direitos humanos seria o

caminho, os novos passos para entender, de um lado, **a história da negação do direito à educação** de milhares de adolescentes, jovens e adultos; **negação do acesso à escola e da sua segregação escolar**. Essa segregação é inseparável das brutais segregações sociais, econômicas, de classe, de raça. De outro lado, entender suas lutas por voltar à escola e pelo direito à educação traz como referente forte suas resistências a essas segregações sociais, raciais. Esse teimar em voltar à escola como passageiros da noite carrega radicalidades políticas para as diretrizes da EJA e para a formação de seus profissionais.

Esse movimento persiste desde 1909, quando documentos foram sendo constituídos por legislações que tiveram suas escritas modificadas com o passar do tempo. Ademais, esses primeiros documentos apresentavam condão impositivo para os desprovidos de favorecimentos, pois os programas versavam para a profissionalização, sendo única solução para os proletários. Como característica negativa desse momento, ainda estava consolidado o teor preconceituoso e discriminatório marcado pelo poder de Estado.

Dessa característica, foi possível constatar que mesmo com a passagem do tempo que a discriminação ainda persiste. Prova disso são os dados alcançados a partir de indicadores do IBGE/SIDRA referente a cor ou raça branca e preta ou parda na EJA do RS, de 2016 a 2019, independentemente do nível do curso (médio/fundamental) dos 8 resultados apresentados, em apenas 1 deles existe preponderância de cor/raça preta ou parda correspondendo a apenas 12,5% dos resultados. Outra característica que se fez presente com o desenvolvimento deste estudo estava relacionada à cor/raça declarada no percentual de inscrições do ENCCEJA 2020, disponibilizado pelo INEP/ENCCEJA. Esse dado apontou que a cor/raça declarada branca/parda totalizou 78,7% das inscrições.

Dos dados produzidos por faixa etária dos estudantes EJA EPT, tendo por fonte de dados a PNP relacionados a gênero, constatou-se que, nas Instituições Públicas Federais do RS, nos períodos de 2017 a 2021, a preponderância do gênero feminino é significativamente expressiva se analisarmos que, antigamente, esse gênero teria até o direito ao voto negado, sendo responsável apenas pelo cuidado dos filhos ou lares. Sem dúvidas, essa é uma conquista social relevante do gênero.

Com o passar do tempo, campanhas de cunho educacional foram sendo implementadas, o que de certa forma corroboraram para a publicização da educação que foi desenhando nuances pela história de diversas regiões brasileiras. Além disso, a criação de organizações sólidas, como é o caso daquelas pertencentes ao **Sistema S**, foram marcos relevantes para aquela época e continuam sendo até os dias de hoje.

Infere-se que esses marcos foram sendo estabelecidos ao longo do tempo, como foi o caso da Lei orgânica do ensino primário, a promulgação da 1ª LDB de 1961 e o MOBREAL em 1968, que contribuiria para a continuidade da oferta da EJA e deveria ultrapassar Governos e isso, de fato, ocorreu até meados de 1985.

Posterior à CF/88 que sutilmente é chamada de Constituição Cidadã, os eventos relacionados à educação, por óbvio, constituíram a EJA, apresentaram-se por documentos legais, mas também por compromissos firmados em eventos mundiais, como foi o caso da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990. Também, foram consolidados eventos como Fóruns e Encontros nacionais, pois por intermédio deles os movimentos foram sendo massificados e documentos foram sendo construídos com a colaboração de instituições governamentais e não governamentais, além de sindicatos.

Posteriormente, em 1996, foi promulgada a 2ª LDB. A LDB/96 constituiu-se numa diretriz que apontou diversos dispositivos relacionados à EJA. Ademais, nesse espaço de tempo, também foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais e a apresentação da EJA como modalidade da educação básica. Outro estabelecimento relevante daquela época e que ainda persiste nos dias de hoje é a certificação denominada ENCCEJA que avalia competências, certificando jovens e adultos que tenham obtido aprovação por meio de provas realizadas nos níveis fundamental e médio.

Em 2005, por intermédio do Decreto 5.478/05, foi instituído, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o PROEJA, importante marco para essa oferta educacional, pois a partir dele surgiu certo reconhecimento para a ocupação do espaço na educação daqueles sujeitos.

Assim, pôde-se concluir que a disposição geográfica das quatro instituições públicas federais no estado do RS também foi uma forma de ocupação dos sujeitos pertencentes à EJA EPT, pois mesmo que no somatório algumas regiões (região central em direção ao extremo sul) apresentem apenas 14,7% do total de unidades, a EJA EPT ainda está presente.

Outro indicador importante foi apresentado pelo DEE que, com a utilização da média aritmética dos dados produzidos, possibilitou o ranqueamento, através da abordagem de fatores como educação e renda nas cidades sede dos Campi. Essa média pode estar ligada à oferta de cursos pelas instituições de ensino. Dessa forma, questiona-se: O quão significativo pode ser a oferta de cursos EJA EPT para o

desenvolvimento de uma região ou para uma cidade, ou seja, as unidades administrativas pertencentes a uma Instituição colaboram para um melhor posicionamento nos *rankings das cidades relacionados a educação e renda*?

Importa citar que não é suficiente atender demandas locais e regionais para que esses estudantes além da formação básica alcancem a profissionalização e, assim, sejam incluídos no mundo do trabalho e na sociedade. É necessário que persista o interesse da população pelos cursos ofertados. Entende-se, pois, que não basta a oferta de vagas, mas é necessário que essa oferta chegue ao público alvo da política pública. Ademais, mesmo que o público da EJA possua características distintas e deva ser atendido como tal, em decorrência de suas peculiaridades, de 2006, ano de publicação do Decreto de criação da EJA, até 2022, um longo caminho tem sido construído, porém carece de fortalecimento, para que se constitua num espaço consolidado.

Assim sendo, entende-se que os eventos relacionados à educação estabelecem um resgate histórico marcado pela exclusão de um direito básico que é a educação, no entanto quando analisados percentuais da meta estabelecida no PNE, foi possível constatar que muito pouco foi feito. Aparentemente, não houve acompanhamento desses indicadores e estratégias para que fossem atingidos no mínimo resultados satisfatórios. A Meta 10, praticamente, não teve atenção nos 10 anos de PNE, pois o percentual previsto de 25%, não chega sequer a se aproximar da situação atual, no segundo semestre de 2022, representada por apenas 1,3%, nem 10% da taxa prevista. Esses números nos fazem questionar: A Meta 10 foi superestimada? Por que não foi realizado acompanhamento contínuo para suprir/sanar deficiências no processo educacional relacionados às estratégias que estavam previstas na meta?

De forma abrangente, essa constatação aponta para outra contradição: o PNE que ultrapassa Governos e apresenta-se como um plano de médio prazo, não tem tido olhar significativo desde a sanção da Lei 13.005/04, restando concluir que, efetivamente, falta vontade política e governamental para que sejam cumpridos os limites percentuais satisfatórios. Isso implica dizer que mesmo quando existe tempo para a análise de um projeto social, nada é feito para recuperar ou redimensionar processos já estabelecidos.

Na esfera institucional, podemos comparar o PNE com o PDI, abordando alguns aspectos sobre o planejamento que estão relacionados à tomada de decisão,

fator inerente à gestão pública para que possam garantir o acesso, a permanência com êxito, a participação e a formação qualificada do cidadão.

Assim, volta-se para a história educacional, pois muito do que foi exposto até aqui possui relação e contribuiu para a criação e conseqüente manutenção da EJA EPT, ainda que alguns regramentos fiquem apenas no papel. Essa constatação foi corroborada pela produção de dados obtida pelos indicadores no período de 2017 a 2021. Durante esse período, nenhum IF ofertou o que prevê a Legislação que instituiu a obrigatoriedade de disponibilização mínima de 10% do total de vagas para a EJA EPT. Além disso, via de regra, as instituições têm sido pouco expressivas quanto à oferta e ao percentual de inscritos e isso ficou comprovado no lapso temporal correspondente ao período de 2017 a 2021, com dados produzidos a partir da PNP.

Outro ponto importante foi a constatação referente à importância de indicadores, pois nesse período afetado pela pré e pós pandemia, muito do que estava posto e consolidado precisou ser reformulado, como foi o caso da oferta educacional. Assim, a necessidade de utilizar indicadores sociais para retratar os movimentos decorrentes dessa dinâmica, apresentou-se como um ferramental indispensável para a elaboração de diagnósticos sociais e análises de políticas públicas, como é o caso da EJA EPT.

Pelo movimento da sociedade no período pandêmico, foi possível concluir que a EJA EPT é um projeto que deve estar em permanente acompanhamento pois o mundo do trabalho e profissionalização são processos em constante transformação e carecem de abordagens dinâmicas para que esses estudantes se sintam parte do processo educacional e não a representem apenas um número da política.

Já, quanto aos indicadores de evasão disponibilizados pela PNP, no período de 2017 a 2021, inferiu-se que precisam ser reduzidos mesmo que esses percentuais estejam entre 21,6% e 26,7%. Quando ocorre evasão, o custeio público que deveria ser revertido em investimento, acaba se tornando prejuízo público, analisando sob a ótica financeira que pode ser efetivamente calculada. Já o prejuízo para o cidadão que evadiu é um valor difícil de ser mensurado pois está relacionado a questões que perpassam ambientes sociais e psicológicos.

Com relação aos eixos dos cursos, existe uma oferta que abrange várias áreas distintas. Seria importante analisar, em estudos futuros, quais eixos possuem maior evasão e assim minimizar tais ocorrências. Nesse processo de oferta, evasão e eixo

dos cursos, pode ser feita uma relação importante, como aponta Maraschin (2019, p. 290):

Nesse processo descontínuo, fragmentado e dialético, observou-se que o movimento dos cursos Proeja RS constituiu-se **em movimentos históricos diferentes, característicos a cada realidade e a cada organização de gestão e às ações e relações construídas pelos sujeitos**. Na práxis do Proeja, enquanto algumas instituições lutam para dar continuidade ao programa, outras estão encerrando a modalidade e algumas constroem um curso de “movimento” que motiva toda a instituição a pensar em novas propostas.

Assim, pelo resultado de todos os descompassos que ora se apresentam em relação à EJA EPT, existem várias nuances que precisam ser fortalecidas. Uma delas está relacionada ao fazer acontecer. A legislação impõe regramentos legais de oferta, porém os indicadores têm apontado que esses percentuais, de oferta de matrículas por exemplo, não estão sendo atingidos como foi corroborado pelo estudo que inferiu o decréscimo preocupante no total de matrículas na EJA no estado do RS, no período de 2011 a 2021.

Assim, pergunta-se: Então, o que será feito? Quais caminhos serão seguidos? Ainda não foi possível responder, porém a política da EJA EPT precisa ser realinhada e principalmente mantida. Conquistas como essa não podem ser apagadas da história educacional pois os danos para a sociedade seriam irreversíveis.

E, em síntese recorreremos à Figura 1 (p. 17) a fim de tecermos algumas considerações sobre esse estudo. Tais considerações foram abordadas na Figura 12

Figura 12 – Considerações Finais – EJA EPT nas instituições pesquisadas

INDICADORES	Nº inscritos	Os maiores percentuais de inscritos no período foram o IFSul pois quando analisadas as instituições/ano, esse Instituto apresentou destaque em todo o período.	CARACTERÍSTICAS	Vagas ofertadas	Três (CTISM, IFFar e IFRS) das quatro instituições alcançaram índices superiores aos anos anteriores.
	Evasão	Maiores taxas de evasão estiveram entre 21,6% e 26,7%. Já as menores taxas foi 2%.		Eixos ofertados	Preponderância no período para o eixo Gestão e Negócios.
	Oferta de cursos	No período analisado (2017 a 2021), a região nordeste manteve percentuais acima de 31%. Já as outras regiões brasileiras oscilaram entre 11,93% e 18,86% na maior parte dos indicadores.		Gênero x Faixa etária	Preponderância do gênero feminino em todo o período.
	Inst Pub Federais no RS	Nenhuma das instituições abordadas neste estudo conseguiu cumprir o que prevê o Dec. 5.840/06 que é ofertar no mínimo 10% do total de vagas para a EJA EPT.	POSSIBILIDADES	Metas e desafios	Ampliar o fomento tanto em recursos financeiros quanto em recursos humanos preparando-os para o atendimento ao público. Acompanhar a Meta 10 para compreender seu desenvolvimento ou não. Acompanhar e monitorar os projetos desenvolvidos pelo Edital 17/2022.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Da síntese apresentada pela Figura 12 conclui-se que devem ser promovidas e mantidas políticas públicas que contribuam para a formação profissional e

tecnológica. Além disso, devem ser concentrados esforços na defesa da educação pública, gratuita e de excelência para que assim possam ser atendidos todos os públicos e, em especial, o público da EJA EPT.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Senado Notícias. **Sistema S**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 2 set. 2022.

ANDRIGHETTO, Marcos. José.; MARASCHIN, Mariglei. Severo.; FERREIRA, Liliana Soares. **Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2179–2198, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13544>. Acesso em: 1 jul. 2022.

ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 22 set. 2021.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ATLAS SOCIOECONÔMICO RIO GRANDE DO SUL. [Portal do] **Indicadores sociais**. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento Governança e Gestão. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BLOG TECCONCURSOS. **Eficiência, eficácia e efetividade** – Material teórico. Barueri, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.tecconcursos.com.br/blog/eficiencia-eficacia-e-efetividade-material-teorico/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 20 ago.2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 20 ago.2021.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Diário Oficial, Rio de Janeiro, RJ, p.6975, 26 set. 1909. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 1 jun. 2022.

_____. **Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927.** Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>.

_____. **Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945.** Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 ago.2021.

_____. **Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959.** Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968.** Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Decreto nº 4.834 de 8 de setembro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-norma-pe.html>. Acesso em 20 ago.2021.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em 20 ago.2021.

_____. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

_____. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022.** Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264>. Acesso em 16 ago. 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em 1 jun. 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 4073 de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 1 jun. 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 1 jun. 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 1 jun. 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm. Acesso em 1 jun. 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em 1 jun. 2022.

_____. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Edital nº 17/2022, de 2 de dezembro de 2021.** Adesão ao Programa de Apoio à oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - Programa EJA Integrada - EPT. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-17/2022-380222474>. Acesso em 1 jun. 2022.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. **Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975.** Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6297.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. **Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990.** Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8029cons.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. **Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8315.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

_____. **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/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 ago. 2022.

_____. **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: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 2 jun. 2022.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 09 ago. 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 21 ago. 2022.

_____. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. [Portal da] PNP. **Indicadores de Gestão.** Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 2 jun. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso 21 ago. 2022. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de2021-336647801>. Acesso em: 21 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 21 ago. 2022.

_____. CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS. [Portal do] CNCT. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/apresentacao>. Acesso em 17 ago. 2022.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Orgs.: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2022.

_____. **Novos Caminhos**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-novos-caminhos-para-impulsionar-a-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em: 21 ago. 2022.

_____. **Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 8 de abril de 2009. Assunto: 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). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1498-edital-convite-proeja&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2022.

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em 2 abr. 2022.

_____. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192#:~:text=O%20primeiro%20Plano%20Nacional%20de,Lei%20n%C2%BA%204.024%2C%20de%201961. Acesso em: 13 ago. 2022.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 ago.2022.

_____. **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica/Gustavo Henrique Moraes [et.al]. Brasília/DF: Editora Evobiz,2020 131 p.; PDF. Livro Eletrônico - E-book. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/images/pdf/grm-2020-isbn-revisado.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. **Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>

_____. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 2 abr. 2022.

_____. **Programa Nacional de Integração Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: Documento Base do Proeja. SETEC. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Programa Nacional de Integração Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Documento Base do Proeja. SETEC. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: em 21 ago. 2022.

_____. **Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as 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. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. **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. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jun. 2022.

_____. **Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. **Resolução nº. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

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: 20 ago. 2022.

_____. **Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file#:~:text=LEGAL%20E%20CONCEITUAL-,Art.,CNE%2FCEB%203%2F2018>.

Acesso em: Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Resolução nº. 01, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf.

Acesso em: 20 set. 2022.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Edital nº 17/2022**. Resultado Final. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/EDITAL_N__17.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

_____. **Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC)**. Brasília, 2021. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 2 jun. 2022.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Habeas Corpus 85237HC/DF**. Ementa: Ofensa ao postulado constitucional da dignidade da pessoa humana. Relator Min. Celso de Mello, 29 de abril de 2005. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur95027/false>. Acesso em 1. Jun. 2022.

_____. **Recurso Extraordinário 603583 RE/RS**. Repercussão Geral – Mérito. Consoante disposto no inciso XIII do artigo 5º da Constituição Federal. Relator Min. Marco Aurélio, 25 de maio de 2012. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=acordaos&sinonimo=true&plural=true&page=1&pageSize=10&queryString=RE%20603583&sort=_score&sortBy=desc. Acesso em 1. jun. 2022.

CIAVATTA, Maria. Educação básica e educação profissional – Descompassos e sintonia necessária. In Edna C. de Oliveira, Antonio H. Pinto, Maria J. de Ferreira (org). **Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja**. Brasília: Liber, 2012. p. 67-100.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **[Portal do] CONIF**. Governo Federal corta orçamento da Rede Federal. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/governo-federal-corta-orcamento-da-rede-federal>. Acesso em: 10 set. 2022.

CRESPO. Antônio Arnot. **Estatística Fácil**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **[Portal do] DEE**. Porto Alegre: DEE, [s.d.]. Disponível em: <https://dee.rs.gov.br/idese>. Acesso em: 2 jun.2022.

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **[Portal do] DEE**. Porto Alegre: DEE, [s.d.]. Disponível em: <http://visualiza.dee.planejamento.rs.gov.br/idese/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva [online]. 2004, v. 18, n. 2, p. 113-118. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. Editora Saraiva, 2017. 9788502636552. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502636552/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>/ Acesso em: 10 mar.2022.

FORUNS EJA BRASIL. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2241>. Acesso em: 2 abr. 2022.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-pedagogia-da-autonomia-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

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.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.

Resolução/CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005. Estabelece os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola. <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4194-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-25,-de-16-de-junho-de-2005>. Acesso em: 2 jun. 2022.

GERHARDT. Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> /> Acesso em: 10 mar. 2022.

HERÉDIA. Vania. **A IMIGRAÇÃO EUROPÉIA NO SÉCULO PASSADO: O PROGRAMA DE COLONIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL**. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-10.htm#:~:text=A%20coloniza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Rio%20Grande,por%20a%C3%A7orianos%2C%20alem%C3%A3es%20e%20italianos>. Acesso em: 22 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **[Portal do] IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, [S.D]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/o-ibge.html>. Acesso em: 2 maio 2022.

_____. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2.ed. IBGE:2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=downloads>. Acesso em: 2 maio 2022.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Notas técnicas Versão 1.10. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101952_notas_tecnicas.pdf. Acesso em 06 out. 2022

_____. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnad/>. Acesso em: 20 maio. 2022.

_____. Disponível em: <
<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

_____. **Sistema IBGE de Recuperação Automática**. Rio de Janeiro: SIDRA, [S.D]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>. Acesso em: 2 jun. 2022.

_____. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7187#notas-tabela>. Acesso em: 31 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2026)**. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>. Acesso em: 12 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO SUL **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIOGRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024)**. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/pdi>. Acesso em: 12 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. [**Portal do**] **INEP**. Brasília: INEP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em 2 jun. 2022.

_____. **Portaria nº 44, de 10 de março de 2005**. Portaria nº 44 é instituído o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA/2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2005/portaria_44_2005.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

_____. Encceja. Sinopses Estatísticas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>. Acesso em 30 ago. 2022.

JULIÃO. Elionaldo F. **Os sujeitos da educação de jovens e adultos**: questões sobre a diversidade. UEBA, 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores socioeconômicos na gestão pública**. Brasília: CAPES: UAB, 2009.

_____. Indicadores no ciclo de políticas e programas sociais no Brasil. In: por André Simões, Antônio Carlos Alkmim (org). **Indicadores sociais: passado, presente e futuro**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101153.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

MANFREDI, Silvia. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARASCHIN, M.S. **Dialética das disputas: Trabalho Pedagógico a Serviço da Classe Trabalhadora?** 2015. 319 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional: O Proeja entre disputas, políticas e experiências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586618518/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 37. ed. São Paulo: Atlas:2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597027648/>. Acesso em: 01 set. 2021.

MOURA, Dante. RAMOS, Marise. GARCIA, Sandra. A historicidade da questão: A educação de jovens e adultos (EJA). In: Editora Moderna Ltda, Eliezer PACHECO (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais: SETEC/MEC**, p. 18-57, 2012. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 01 jun.2022.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **[Portal do]**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em 1 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA [Portal da] UNESCO. Global Education Monitoring Report Summary 2021/2022: **Relatório de monitoramento global da educação, resumo 2021/2: atores não estatais na educação: quem escolhe? quem perde?** Paris, 2021. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_por. Acesso em 15.jun.2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão da escola pública: a participação da comunidade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/artigos-para-baixar/>. Acesso em: 10 set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores - Saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22 n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/issue/view/2476>. Acesso em 1 jun. 2022.

PINHEIRO, Bruno; REIS, Wanderley. **Políticas Públicas**. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente (GESTRADO UFMG), Belo Horizonte. [S.D.]. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/politicas-publicas/>. Acesso em 2 jun. 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sele lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RAIMUNDO, Fabiana I. Sobre um processo de formação. In Alexsandro N. Colim; Angélica Neuscharank; Daniela L. Erdmann (org). **Percursos Formativos: (re)significando memórias, aprendizagens e experiências de Gestão e de Didática na EJA – EPT**. Rio de Janeiro: Taurite, 2021. p. 206-221. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12VukMitRbO8RODZV_lznDAZkn34nLdVb/view. Acesso em 10 mar. 2022.

_____. **Instituições públicas federais que ofertam EJA EPT no estado do Rio Grande do Sul (RS)**. Disponível em: < <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1TU9VoY3OIhv8MbqeC3WZ8ZxJaZ17U4vG&ll=-29.83036104943935%2C-53.45653132343751&z=7>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos** - Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Brasília: CAPES: UAB, 2009.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas: Coletânea** Brasília: ENAP, 2006. p. 21-32. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf. Acesso em: 22 mai. 2022.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; MARASCHIN, Mariglei Severo. As concepções sobre o fracasso escolar, a permanência e o êxito na educação profissional e tecnológica. In Mariglei S. Maraschin, Marcos J. Andrighetto, Ana P. de Almeida, Liliana S. Soares (org). **Políticas na educação Profissional: historicidade e realidades**. Curitiba: CRV, 2020. p. 230-251.

SOARES, Aline Bairros, BECHER, Paula Rochele Silveira, Miranda, Pauline Vielmo. PROEJA: constituição, possibilidades e desafios. In Mariglei S. Maraschin, Marcos J.

Andrighetto, Ana P. de Almeida, Liliana S. Soares (org). **Políticas na educação Profissional**: historicidade e realidades. Curitiba: CRV, 2020. p. 230-251.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Manual de Dissertações e Teses da UFSM: **Estrutura e apresentação documental para trabalhos acadêmicos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026 da Universidade Federal de Santa Maria (PDI 2016-2026)**. Disponível em <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU)**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ctism/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 12 mar. 2022.

WINTER, Shirley Bernardes. **A Política de EJA EPT no CTISM**: Um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da Pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23549/DIS_PPGEPT_2021_WINTER_SHIRLEY.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 ago. 2022.

APÊNDICE A – CURSOS OFERTADOS PELAS IFs (2017 a 2020)

2017

INSTITUIÇÃO	CURSO	EIXO TECNOLÓGICO
CTISM	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA	INDÚSTRIA
IFFAR	TÉCNICO AGROINDÚSTRIA	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA
	ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM COMÉRCIO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	INFRAESTRUTURA
	TÉCNICO EM VENDAS	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM ESTÉTICA	AMBIENTE E SAÚDE
	TÉCNICO EM COZINHA	TURISMO E HOSPITALIDADE
IFRS	TÉCNICO EM CUIDADOS DE IDOSOS	AMBIENTE E SAÚDE
	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM COMÉRCIO	GESTÃO E NEGÓCIOS
IFSUL	TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECANICA	PRODUÇÃO INDUSTRIAL
	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	INFRAESTRUTURA
	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO E NEGÓCIOS

2018

INSTITUIÇÃO	CURSO	EIXO TECNOLÓGICO
CTISM	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA	INDÚSTRIA
IFFAR	ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM COMÉRCIO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	INFRAESTRUTURA
	TÉCNICO EM VENDAS	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM ESTÉTICA	AMBIENTE E SAÚDE
	TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA
	TÉCNICO EM COZINHA	TURISMO E HOSPITALIDADE
IFRS	TÉCNICO EM CUIDADOS DE IDOSOS	AMBIENTE E SAÚDE
	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM AGROECOLOGIA	RECURSOS NATURAIS
	TÉCNICO EM COMÉRCIO	GESTÃO E NEGÓCIOS
IFSul	ASSISTENTE DE LOGÍSTICA	GESTÃO E NEGÓCIOS
	OPERADOR DE FRESADORA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
	PROMOTOR DE VENDAS	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA	PRODUÇÃO INDUSTRIAL
	TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM SECRETARIADO	GESTÃO E NEGÓCIOS

2019

INSTITUIÇÃO	CURSO	EIXO TECNOLÓGICO
CTISM	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA	INDÚSTRIA
IFFAR	TÉCNICO AGROINDÚSTRIA	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA
	TÉCNICO EM COMÉRCIO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	INFRAESTRUTURA
	TÉCNICO EM ALIMENTOS	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA
	TÉCNICO EM ESTÉTICA	AMBIENTE E SAÚDE
	TÉCNICO EM COZINHA	TURISMO E HOSPITALIDADE
	IFRS	TÉCNICO EM CUIDADOS DE IDOSOS
TÉCNICO EM COMÉRCIO		GESTÃO E NEGÓCIOS
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO		GESTÃO E NEGÓCIOS
TÉCNICO EM AGROECOLOGIA		RECURSOS NATURAIS
IFSUL	TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA	PRODUÇÃO INDUSTRIAL
	TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM SECRETARIADO	GESTÃO E NEGÓCIOS

2020

INSTITUIÇÃO	CURSO	EIXO TECNOLÓGICO	
CTISM	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA	INDÚSTRIA	
IFFar	TÉCNICO EM COMÉRCIO	GESTÃO E NEGÓCIOS	
	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	INFRAESTRUTURA	
	TÉCNICO EM ALIMENTOS	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA	
	TÉCNICO EM ESTÉTICA	AMBIENTE E SAÚDE	
	TÉCNICO EM COZINHA	TURISMO E HOSPITALIDADE	
	IFRS	TÉCNICO EM COMÉRCIO	GESTÃO E NEGÓCIOS
		TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO E NEGÓCIOS
IFSUL	TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA	PRODUÇÃO INDUSTRIAL	
	TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	
	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO E NEGÓCIOS	
	QUALIF PROF - DESENVOLV EDUCAC E SOCIAL	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	

2021

INSTITUIÇÃO	CURSO	EIXO TECNOLÓGICO
CTISM	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA	INDÚSTRIA
	TÉCNICO EM COMÉRCIO	GESTÃO E NEGÓCIOS
IFFar	TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA
	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	INFRAESTRUTURA
	TÉCNICO EM ALIMENTOS	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA
	TÉCNICO EM ESTÉTICA	AMBIENTE E SAÚDE
	TÉCNICO EM COZINHA	TURISMO E HOSPITALIDADE
	TÉCNICO EM COMÉRCIO	GESTÃO E NEGÓCIOS
IFRS	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO E NEGÓCIOS
	TÉCNICO EM AGROECOLOGIA	RECURSOS NATURAIS
	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	INFRAESTRUTURA
IFSUL	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO E NEGÓCIOS

APÊNDICE B – INSTITUIÇÕES SELECIONADAS PELO EDITAL 17/22

ORDEM DE CLASSIFICAÇÃO	INSTITUIÇÃO PROPONENTE
1	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG
2	Universidade Federal da Paraíba - Escolas Técnicas - UFPB
3	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBaiano
4	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC
5	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO
6	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS
7	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
8	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI
9	Universidade Federal do Piauí - UFPI
10	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG
11	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA
12	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM/ Centro de Educação Profissional - CEFORES
13	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES
14	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP
15	Instituto Federal Fluminense - IFF
16	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM
17	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT
18	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE
19	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RFEPCT - UFRN
20	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha - IFFAR
21	Universidade Federal de Viçosa
22	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas - IFSudeste de Minas
23	Universidade Federal de Alagoas - Escola Técnica de Artes - ETA/UFAL
24	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do SUL - IFRS
25	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFSul de Minas
26	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul
27	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Colégio Técnico da CTUR - UFRRJ

APÊNDICE C – NOTA OFICIAL DO CONIF



NOTA OFICIAL - Governo Federal corta orçamento da Rede Federal

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) vem mais uma vez a público manifestar sua perplexidade quanto aos sucessivos retrocessos orçamentários que suas instituições vêm sofrendo ao longo dos últimos dias do mês de maio e início de junho.

Em meio à retomada da presencialidade das atividades acadêmicas foi realizado, no final do mês de maio, um bloqueio do orçamento dos 38 institutos federais, dos dois Cefets e do Colégio Pedro II na ordem de 14, 5%.

Desse total, o montante de 7,2% ainda permanece bloqueado e hoje, 9 de junho, o Conif foi informado que 3,6% desse bloqueio será totalmente retirado das instituições e remanejado para outras ações do Governo Federal, representando um corte real de R\$92 milhões, situação que coloca em risco o funcionamento dos nossos *campi*.

Mesmo diante de um cenário totalmente desolador, uma vez que o parco orçamento da Rede Federal tem sofrido com perdas, bloqueios e cortes durante os últimos anos, o Conif reitera seu posicionamento de batalharmos todos pela recomposição integral do que foi aprovado na Lei Orçamentária do ano de 2022, em respeito e compromisso com a Educação brasileira e aos seus mais de um milhão de estudantes.

É urgente que o Governo Federal revise sua postura diante da possibilidade de prejuízos irreversíveis ao ensino do país, bem como solicitamos aos parlamentares ações diretas para reaver o orçamento das instituições de educação federais do Brasil.

Brasília, 9 de junho de 2022

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif)

