

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA LAURA DA SILVA CASTRO**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA COMO  
POLÍTICA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE  
SÃO PAULO**

**São Carlos  
2026**

**ANA LAURA DA SILVA CASTRO**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA COMO  
POLÍTICA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE  
SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

**São Carlos  
2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**Centro de Educação e Ciências Humanas**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Folha de aprovação**

**Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Laura da Silva Castro, realizada em 01/06/2026.**

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (Orientador)  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Profª. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Profª. Dra. Juliana de Carvalho Pimenta  
Instituto Federal de São Paulo - IFSP

O Relatório de Defesa produzido pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação.

Ao meu pai, Adão, sujeito da Educação de Jovens e Adultos (e a todas as pessoas que compõem esse público), e à minha mãe, Cristina, professora da educação básica (e a todas as pessoas que atuam como profissionais da educação). A ambos, que, em suas trajetórias, me ensinaram, na prática, o que Paulo Freire eternizou: não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes, e todos eles foram fundamentais na construção de quem sou.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento, que acreditou na minha proposta de pesquisa, orientou-me ao longo de todo o percurso do mestrado e compreendeu as dificuldades de conciliar trabalho e escrita, sempre com paciência e sensibilidade.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pela formação acadêmica e pelo compromisso com a educação pública.

À banca de qualificação, composta pelas doutoras Jarina Rodrigues Fernandes e Juliana de Carvalho Pimenta, pelas contribuições, reflexões e apontamentos fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa. À professora Jarina, também, pelos conhecimentos compartilhados na disciplina de Educação de Jovens e Adultos e pelo brilho no olhar ao tratar desse tema tão necessário. À Juliana, por ter confiado a mim o trabalho na Coordenadoria de Extensão e no PartiuIF. Essas oportunidades me alcançaram de forma transformadora, profissional e pessoalmente. Meu respeito e admiração pela sua trajetória.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), pela concessão do período de autocapacitação, desejo que este trabalho retorne como contribuição efetiva para o desenvolvimento da instituição. Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), ao PartiuIF, por tudo que aprendi.

Aos participantes desta pesquisa, cujas identidades são preservadas em respeito aos princípios éticos, agradeço pela generosidade com que compartilharam suas experiências, percepções, inquietações e reflexões sobre o PROEJA.

Aos meus amigos e amigas dos campi Campinas e Barretos, pelo companheirismo e apoio nos períodos em que estive fora de casa. Sem vocês, eu não teria conseguido. Em especial, à Fabiana Salim, amiga que me acolheu desde o primeiro dia em que pisei no Campus Campinas; à Tatiane Martins e à Maria Inês, companheiras com quem compartilhei a experiência de trabalhar longe de casa; à Rosane que me inspira com sua força, determinação e disponibilidade para o trabalho; à Ana Paula Tieti, minha companheira de PartiuIF e querida amiga, pelas tantas conversas, acolhimento e ensinamentos; à Tatiana Palazzo, pela força, coragem e alegria contagiante com que vive a vida; e à Juliana Duarte, pelos dias compartilhados na academia e no trabalho.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, sustentando-me nos momentos mais difíceis e celebrando comigo cada conquista. Em especial, à minha avó Alderica, minha irmã,

Ana Heloísa, e minha sobrinha, Helena. À família do Diego, que sempre me recebeu com tanto amor e carinho.

Ao Diego, meu companheiro de vida, pelos nossos 13 anos de histórias, pela família que estamos construindo, por me acompanhar nas madrugadas nas rodoviárias, por cuidar tão bem da nossa casa e dos nossos bichinhos, por me escolher todos os dias.

Aos meus pais, Adão e Cristina, que me ensinaram, desde cedo, a importância da educação e fizeram dela um gesto cotidiano de amor e resistência. Muitas vezes abriram mão de suas próprias prioridades para que eu e minha irmã tivéssemos acesso a oportunidades que não tiveram. Tudo o que construí até aqui também pertence a vocês.

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele." (Freire, 1989, p. 9)

## RESUMO

Esta dissertação analisa os desafios e as perspectivas para a consolidação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) como política pública, a partir de sua implementação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A pesquisa parte da compreensão de que, embora o PROEJA tenha sido concebido como uma política orientada pela integração entre educação básica e educação profissional, pela formação humana integral e pela garantia do direito à educação para jovens e adultos trabalhadores, sua materialização nas instituições é atravessada por contradições estruturais, políticas e pedagógicas. A investigação fundamenta-se em uma abordagem predominantemente qualitativa, ancorada no materialismo histórico-dialético e orientada por uma perspectiva histórico-crítica da educação, articulando dados quantitativos relativos à oferta de vagas, ocupação e evasão com a análise documental de legislações, documentos institucionais e dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos na gestão e execução do PROEJA no IFSP, analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo, com base em Bardin e Silva e Fossá. Os resultados indicam que as dificuldades de consolidação do PROEJA no IFSP não constituem um fenômeno isolado. Pelo contrário, elas materializam a fragilização estrutural da própria política, que é atravessada por sua natureza decretista, pela descontinuidade das prioridades governamentais e pela insuficiência de mecanismos estáveis de financiamento. No contexto analisado, o PROEJA tende a ocupar um espaço periférico, caracterizado por fragilidades em seu processo de institucionalização e por uma significativa dependência do engajamento de docentes e gestores diretamente envolvidos com sua implementação. Os dados demonstram baixa ocupação das vagas ofertadas e elevados índices de evasão, relacionados tanto às condições concretas de vida e trabalho dos estudantes quanto aos limites de implementação da política. As análises indicam, ainda, que a permanência dos estudantes é impactada por fatores como jornadas extensas de trabalho, responsabilidades familiares e rigidez das normas institucionais. Ao mesmo tempo, as entrevistas revelam que estratégias como a busca ativa, a articulação com outras redes, a flexibilização curricular, a organização modular dos cursos e o acompanhamento sociopedagógico podem contribuir para a ampliação do acesso, da permanência e das possibilidades de êxito escolar dos estudantes. Conclui-se que a consolidação do PROEJA como política pública depende do fortalecimento de sua institucionalização, da garantia de financiamento adequado e da construção de estratégias articuladas que viabilizem o acesso, a permanência e a efetivação da formação integrada como direito da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; PROEJA; IFSP; Educação Profissional e Tecnológica; Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the challenges and prospects for consolidating the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA) as a public policy, based on its implementation at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP). The study is grounded in the understanding that, although PROEJA was conceived as a policy oriented toward the integration of basic education and vocational education, comprehensive human development, and the guarantee of the right to education for young and adult workers, its implementation within educational institutions is shaped by structural, political, and pedagogical contradictions. The research adopts a predominantly qualitative approach, grounded in Historical-Dialectical Materialism and informed by a historical-critical perspective on education, combining quantitative data on the number of places offered, enrollment rates, and dropout rates with documentary analysis of legislation, institutional documents, and data from the Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Semi-structured interviews were also conducted with individuals involved in the management and implementation of PROEJA at IFSP and were analyzed using Content Analysis, based on the methodological contributions of Bardin and Silva and Fossá. The findings indicate that the difficulties involved in consolidating PROEJA at IFSP do not constitute an isolated phenomenon. Rather, they reflect the structural weakening of the policy itself, shaped by its decree-based nature, the discontinuity of government priorities, and the insufficiency of stable funding mechanisms. In the context analyzed, PROEJA tends to occupy a peripheral position, characterized by weaknesses in its institutionalization process and by a significant dependence on the commitment of teachers and administrators directly involved in its implementation. The data reveal low occupancy rates of the places offered and high dropout rates, associated both with the students' concrete living and working conditions and with limitations in the implementation of the policy. The analyses further indicate that student retention is affected by factors such as long working hours, family responsibilities, and the rigidity of institutional regulations. At the same time, the interviews show that strategies such as active outreach, articulation with other networks, curriculum flexibilization, modular course organization, and socio-pedagogical support can contribute to expanding access, retention, and students' chances of academic success. It is concluded that the consolidation of PROEJA as a public policy depends on strengthening its institutionalization, ensuring adequate funding, and developing coordinated strategies capable of making access, retention, and the effective realization of integrated education viable as a right of the working class.

**Keywords:** Youth and Adult Education; PROEJA; IFSP; Professional and Technological Education; Public Policies.

## LISTA DE SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-SP – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA Integrada - EPT – Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FIC – Formação Inicial e Continuada

IF – Instituto Federal

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEA – População Economicamente Ativa

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Oferta de cursos PROEJA por campus no IFSP (2012-2018).....	38
--	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA INOVADORA.....</b>	<b>18</b>
2.1 DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO IFSP.....	23
<b>3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INTEGRAÇÃO ENTRE EPT E EJA NO BRASIL: FUNDAMENTOS E CAMINHOS ATÉ O PROEJA.....</b>	<b>28</b>
<b>4 O PROEJA: CONCEPÇÕES E PRÁTICA.....</b>	<b>43</b>
4.1 O PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	54
<b>5 O PROEJA NO IFSP: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>58</b>
5.1 OS SUJEITOS DO PROEJA: INTERSECÇÕES DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO.....	62
5.2 O LUGAR INSTITUCIONAL DO PROEJA NO IFSP: ENTRE O RECONHECIMENTO NORMATIVO E A MARGINALIZAÇÃO PRÁTICA.....	67
5.3 ACESSO E OFERTA: ENTRE A NARRATIVA DA BAIXA DEMANDA E OS LIMITES DA INDUÇÃO INSTITUCIONAL.....	71
5.4 PERMANÊNCIA E EVASÃO: DESAFIOS INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.....	75
5.5 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE.....	80
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em sua relação histórica com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), constitui um campo marcado por disputas políticas, conceituais e institucionais que expressam diferentes projetos de formação dos trabalhadores no Brasil. Ao longo do século XX e início do século XXI, as políticas públicas voltadas à formação profissional oscilaram entre propostas orientadas pela integração entre formação geral e formação para o trabalho e iniciativas fragmentadas, focalizadas e subordinadas às demandas imediatas do mercado. Essa tensão estruturante conforma uma dualidade educacional persistente, que atravessa tanto a educação básica quanto a educação profissional, incidindo de modo particular sobre os sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

No contexto dessas disputas, a formulação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nos anos 2000, representa uma tentativa de enfrentamento histórico da fragmentação formativa e das políticas compensatórias dirigidas à EJA. Ao propor a articulação entre educação básica e educação profissional em uma perspectiva de formação integral, o PROEJA se inscreve no debate mais amplo sobre o direito à educação, o trabalho como princípio educativo e a superação da histórica separação entre pensar e fazer, entre formação geral e formação técnica.

Entretanto, apesar de seus fundamentos críticos e de sua institucionalização no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o PROEJA enfrenta dificuldades significativas para se consolidar como política pública. Dados recentes indicam baixa oferta de vagas, reduzida taxa de ocupação e elevados índices de evasão, revelando tensões entre o projeto normativo do programa e sua materialização nas instituições.

No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), tais desafios assumem particular relevância, uma vez que a instituição desempenha papel estratégico na execução das políticas de Educação Profissional e Tecnológica e, ao mesmo tempo, apresenta indicadores que evidenciam limites estruturais, pedagógicos e políticos para a efetivação do PROEJA. Dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) demonstram que, ao longo do período analisado, a participação do programa no conjunto da oferta institucional do IFSP permaneceu reduzida, acompanhada por taxas de ocupação e permanência que evidenciam dificuldades para sua consolidação como política pública.

Diante desse cenário, esta dissertação parte do seguinte problema de pesquisa: quais são os desafios para a consolidação do PROEJA como política pública de garantia do direito à

educação para jovens e adultos trabalhadores e como esses desafios se manifestam no âmbito do Instituto Federal de São Paulo? Busca-se compreender, de forma articulada, as condições históricas, institucionais e pedagógicas que influenciam a efetividade do programa, considerando tanto seus fundamentos teóricos quanto sua prática.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de enfrentar a histórica marginalização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Educação Profissional. Justifica-se, portanto, pela compreensão das barreiras que impedem que uma política de intenção emancipatória, como o PROEJA, se efetive como direito social. Ao investigar o IFSP, esta dissertação busca não apenas identificar os limites institucionais que atravessam a implementação do programa, mas contribuir para uma reflexão crítica sobre a função social dos Institutos Federais, especialmente no que se refere ao compromisso ético-político de promover uma formação que ultrapasse a lógica do treinamento técnico e possibilite a autonomia e a dignidade dos jovens e adultos trabalhadores.

Nesse sentido, a análise desenvolvida nesta dissertação toma como eixo central o contraste entre o projeto formativo enunciado no Documento Base do PROEJA e as condições concretas de sua operacionalização institucional. Embora o programa se apresente, em seus fundamentos normativos, como uma política orientada pela integração entre educação básica e educação profissional, pela formação integral dos sujeitos e pela afirmação da educação como direito social, sua materialização nas instituições revela limites e contradições que tensionam esses princípios. A distância observada entre o discurso oficial e a prática efetiva do programa não é compreendida, neste trabalho, como resultado de falhas pontuais de gestão ou de inadequações individuais, mas como expressão de condicionantes estruturais, políticos e institucionais que atravessam a educação profissional brasileira. Ao analisar essa tensão, busca-se compreender de que modo o PROEJA, ao mesmo tempo em que inaugura uma possibilidade contra-hegemônica de formação para jovens e adultos trabalhadores, permanece submetido a uma lógica institucional que tende a reproduzir formas de fragmentação formativa e de adequação da política educacional às demandas imediatas do mercado.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os desafios e as perspectivas para a consolidação do PROEJA como política pública, a partir de uma análise de sua implementação no Instituto Federal de São Paulo. Como objetivos específicos, pretende-se:

a) reconstruir o percurso histórico das políticas de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, destacando os fundamentos que conduziram à formulação do PROEJA;

- b) analisar as concepções de educação, trabalho e formação presentes no PROEJA e em seus documentos orientadores;
- c) examinar a trajetória do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- d) identificar e analisar os desafios estruturais, pedagógicos e políticos que incidem sobre a implementação do PROEJA no IFSP, com ênfase nas questões de acesso, permanência e evasão.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem predominantemente qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético e orientada por uma perspectiva histórico-crítica da educação, articulando dados quantitativos, especialmente aqueles referentes à oferta de vagas, ocupação e evasão, como suporte à análise do fenômeno investigado.

O estudo combina a análise documental de legislações, decretos e normativas institucionais, com destaque para o Documento Base do PROEJA, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP e os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), com a análise de indicadores relativos à oferta e ao desempenho do programa.

A investigação também incorpora entrevistas semiestruturadas com sujeitos vinculados à gestão institucional e à coordenação e execução do PROEJA em diferentes campi do IFSP, permitindo apreender o fenômeno a partir de distintos níveis institucionais e de diferentes perspectivas sobre a formulação, a operacionalização e os desafios do programa. A articulação entre essas fontes possibilita evidenciar as contradições entre o plano normativo da política, sua materialização institucional e as experiências dos sujeitos que a implementam.

A escolha dos participantes não teve como finalidade produzir representatividade estatística, mas apreender, em profundidade, diferentes níveis de atuação e perspectivas sobre a concretização do PROEJA no IFSP. Considerando os objetivos da pesquisa, buscou-se contemplar sujeitos cuja atuação permitisse compreender tanto as orientações institucionais mais gerais quanto os desafios enfrentados nos campi. Assim, o critério de seleção esteve relacionado à relevância da experiência dos participantes para a compreensão do fenômeno investigado, e não à quantidade de entrevistas realizadas. A opção por esses sujeitos justifica-se por sua atuação direta na organização e execução do programa, o que lhes confere uma perspectiva privilegiada sobre os desafios, limites e possibilidades de sua consolidação como política pública.

A pesquisa de campo foi aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), sob

os Certificados de Apresentação para Apreciação Ética: 84547024.6.0000.5504 (UFSCar) e 91675025.9.3001.5473 (IFSP).

As entrevistas foram realizadas por meio eletrônico, a partir de um roteiro previamente elaborado, possibilitando simultaneamente a padronização das questões e a abertura para a expressão das experiências, percepções e interpretações dos participantes. Essa estratégia permitiu captar não apenas informações descritivas sobre o funcionamento da política, mas também as contradições, tensões e mediações que atravessam sua materialização no cotidiano institucional.

Para garantir o anonimato dos participantes, optou-se por não identificar nominalmente os sujeitos nem os campi aos quais estão vinculados. Considerando o número reduzido de unidades analisadas e a especificidade das funções desempenhadas, a identificação institucional poderia possibilitar o reconhecimento indireto dos participantes, o que contraria o compromisso ético assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, os dados qualitativos são apresentados por meio de codificação dos sujeitos (E1, E2, E3, E4), acompanhados de caracterizações gerais que preservam o contexto analítico sem comprometer a confidencialidade.

O material produzido a partir das entrevistas, em articulação com os dados documentais e quantitativos, é analisado por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme os procedimentos propostos por Bardin, sistematizados por Silva e Fossá (2015). A análise orienta-se pela identificação de categorias, recorrências, convergências e contradições presentes nos discursos dos sujeitos, compreendidos não como expressões isoladas, mas como mediações de determinações históricas, institucionais e sociais mais amplas.

As categorias analíticas que orientam a leitura do material das entrevistas foram definidas a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, destacando-se: institucionalização da política; acesso (oferta, divulgação, perfil e ocupação); permanência; gestão e prioridades institucionais; condições materiais e trabalho docente. Tais categorias permitem apreender o fenômeno investigado em sua totalidade, evidenciando as relações entre as dimensões estruturais da política e sua expressão no âmbito institucional.

O recorte temporal da pesquisa concentra-se no período compreendido entre a criação do PROEJA, em meados dos anos 2000, e 2024 (último ano-base disponível na Plataforma Nilo Peçanha), permitindo analisar tanto o processo de institucionalização do programa quanto seus desdobramentos contemporâneos.

Além desta introdução, a dissertação se organiza em cinco seções. A segunda seção analisa a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com ênfase na

trajetória do IFSP, situando o papel dessas instituições na política de EPT. A terceira seção reconstrói a trajetória histórica da integração entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, destacando os fundamentos e os caminhos que conduziram à formulação do PROEJA. A quarta seção discute as concepções e a prática do PROEJA, abordando seus princípios formativos, suas bases teóricas e sua inserção na Rede Federal. A quinta seção dedica-se à análise do PROEJA no IFSP, identificando desafios, limites e possibilidades para sua consolidação como política pública, a partir das entrevistas realizadas e do referencial teórico mobilizado.

## **2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA INOVADORA**

A Lei nº 11.892/2008 define os Institutos Federais como instituições:

[...] de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (Brasil, 2008).

Essa formulação legal apresenta uma definição formal, normativa e organizacional dos Institutos Federais, destacando sua natureza multicampi, sua abrangência sobre diferentes níveis e modalidades de ensino e sua especialização em educação profissional e tecnológica. Contudo, reduzir a identidade dessas instituições à sua definição legal significa ignorar a dimensão política, histórica e conceitual que fundamenta o projeto educacional que lhes deu origem.

Segundo Vidor *et al.* (2011), essa lei não se limitou a promover uma mera alteração nomenclatural ou um rearranjo administrativo das antigas escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), mas materializou um novo modelo institucional para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Estruturados a partir da capacidade instalada da rede preexistente, os Institutos Federais (IFs) nasceram com o propósito fundamental de atuar como instrumentos de promoção da justiça social, da equidade e do desenvolvimento sustentável focado na inclusão.

Dotados de natureza jurídica de autarquia, os Institutos Federais detêm autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Contudo, essa autonomia não deve ser confundida com soberania ou isolamento institucional; ela é um conceito relacional que impõe à gestão acadêmica o dever de agir sempre em obediência aos ditames do projeto de nação democrático escolhido pela sociedade. Como reflexo prático dessa autonomia balizada pelo dever social, a lei outorga aos IFs a prerrogativa de criar e extinguir cursos exclusivamente nos limites de sua área de atuação territorial, assegurando que o portfólio de ofertas responda diretamente aos arranjos produtivos e culturais do seu entorno.

Dois conceitos estruturais definem a identidade desse novo modelo: a pluricurricularidade e a estrutura multicampi. O Instituto Federal rompe com os formatos lineares do ensino, constituindo-se, simultaneamente, como instituição de educação básica, profissional e superior. Para garantir que essa multiplicidade não gere dispersão, a lei obriga

os IFs a dedicarem, no mínimo, 50% de suas vagas anuais à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na modalidade integrada e com foco nos concluintes do ensino fundamental e no público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Concomitantemente, exige a destinação mínima de 20% das vagas para cursos de licenciatura e programas pedagógicos, assumindo para si a responsabilidade basilar de formar professores.

A exigência de funcionamento sob uma estrutura *multicampi* garante a inserção regional e a descentralização do poder, de modo que os orçamentos são identificados e direcionados especificamente para a Reitoria e para cada um dos campi de forma independente. Esse imperativo de territorialidade objetiva criar pólos irradiadores de cidadania, em que a pesquisa e a extensão operam como laços dialógicos fundamentais para o desenvolvimento e a emancipação das comunidades.

Compreender a concepção originária dos Institutos Federais é fundamental para analisar o lugar atribuído ao PROEJA no IFSP, pois a presença da EJA na Rede Federal não constitui elemento periférico, mas integra a própria missão social dessas instituições.

Vidor *et al.* (2011) fazem um alerta crítico acerca da preservação desse modelo institucional. Embora o § 1º do artigo 2º da referida lei equipare os Institutos Federais às universidades federais para os efeitos de regulação e avaliação da educação superior, trata-se de instituições com missões marcadamente distintas. O "código genético" dos Institutos Federais reside irrevogavelmente em seu compromisso com a formação dos trabalhadores. A hipervalorização das atividades acadêmicas e a busca por reproduzir o modelo tradicional, frequentemente marcado por elevado grau de especialização e por traços seletivos característicos de parte das universidades brasileiras, em detrimento da educação técnica de nível médio e da Educação de Jovens e Adultos, pode representar um significativo afastamento em relação à missão social historicamente atribuída aos Institutos Federais.

A consolidação dos Institutos Federais representa, do ponto de vista político e pedagógico, uma ruptura profunda com o ciclo de políticas neoliberais das décadas anteriores, que havia provocado o sucateamento das instituições federais de educação e a subordinação do ensino às demandas estritas do mercado (Pacheco, 2011). Concebidos como instrumentos de uma estratégia de ação política e de transformação social, os IFs recusam a lógica que reduz o currículo a um mero treinamento de habilidades técnicas. A premissa estruturante desse projeto educacional repousa na concepção de que o objetivo central da instituição "não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho" (Pacheco, 2011, p. 11).

Para materializar essa educação emancipatória, a proposta dos Institutos Federais ancora-se em fundamentos basilares que reconfiguram a relação da escola com o conhecimento e com a sociedade: a verticalização e a territorialidade (Pacheco, 2011).

Conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a Rede Federal consolidou-se sob uma matriz fortemente orientada à formação científico-tecnológica, a qual, no contexto de expansão e criação dos Institutos Federais, passou a privilegiar a verticalização do ensino, especialmente em direção ao ensino superior.

A verticalização rompe com a histórica hierarquização e fragmentação dos saberes. Ao ofertar desde a educação básica (como o ensino médio integrado e a EJA) até a pós-graduação *stricto sensu*, a instituição permite que docentes atuem em diferentes níveis e que os discentes compartilhem os mesmos espaços e laboratórios. Essa arquitetura possibilita o delineamento de trajetórias de formação contínuas e cria uma ambiência na qual as múltiplas facetas do processo educativo estabelecem nexos interdisciplinares, auxiliados pela transversalidade da ciência e da tecnologia (Pacheco, 2011). A intenção é derrubar as barreiras entre o ensino técnico (o fazer) e o científico (o pensar), superando o secular "preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista" (Pacheco, 2011, p. 11).

Articulada à organização vertical, a territorialidade materializa o compromisso da instituição com o seu entorno sociogeográfico. A atuação estruturada em formato *multicampi* exige que o Instituto Federal vá além da oferta passiva de vagas, transformando-se em um agente ativo de intervenção na sua respectiva região. Conforme elucida Pacheco (2011, p. 14), a missão dos IFs envolve o mapeamento das demandas locais para a "geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas", visando ao desenvolvimento sustentável com inclusão social.

Ao eleger a prevalência do bem social sobre os interesses utilitaristas e mercadológicos, os Institutos Federais assumem o status de verdadeiras "incubadoras de políticas sociais" (Pacheco, 2011, p. 18). Eles se estruturam como uma rede social viva que entrelaça trabalho, ciência e cultura, resgatando a educação profissional do viés assistencialista ou meramente produtivo para elevá-la à condição de política pública central na superação das desigualdades e na construção da soberania nacional.

Nesse sentido, Aguiar e Pacheco (2017, p. 14) destacam que o projeto educacional dos Institutos Federais está "focado na formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão". Trata-se de um modelo que visa superar as visões restritivas da educação profissional e a lógica fragmentada do capital, resgatando o papel essencial da educação em sua conexão com o mundo do trabalho, a ciência, a cultura e o desenvolvimento humano.

Dessa forma, os Institutos Federais assumem uma posição estratégica na proposição de uma educação profissional inovadora, pautada na formação integral dos indivíduos e na integração entre as diferentes áreas do conhecimento. Aguiar e Pacheco (2017, p. 19-20) reforçam que os Institutos Federais foram concebidos como instrumentos de execução das políticas públicas em seus territórios, atribuindo à educação profissional um papel estratégico no desenvolvimento dos Arranjos Produtivos e Culturais Locais. Para os autores, o caráter autônomo e multicampi permite que as unidades atuem em permanente articulação com as dinâmicas socioeconômicas das regiões, contribuindo para políticas de desenvolvimento territorial alinhadas ao planejamento nacional.

A proposta político-pedagógica que orienta a criação dos Institutos Federais configura um modelo de educação profissional e tecnológica “sem similar no mundo”. Os Institutos Federais foram criados com a missão de promover a justiça social, a equidade e o desenvolvimento sustentável por meio da educação profissional e tecnológica. Seu papel é estratégico, buscando soluções inovadoras para os desafios da sociedade e disseminando o conhecimento científico, com o objetivo de formar cidadãos críticos e capazes de contribuir para o desenvolvimento do país. (Aguiar e Pacheco, 2017, p. 19).

Todavia, a força normativa e político-pedagógica desse projeto não elimina as contradições presentes em sua materialização histórica. Ao contrário, é justamente a distância entre a concepção originária dos Institutos Federais e suas práticas institucionais que permite problematizar o lugar ocupado pelo PROEJA no IFSP.

Transformar os princípios e concepções dos Institutos Federais em práticas concretas é um desafio que vai muito além das salas de aula, gabinetes e eventos acadêmicos, como bem observaram Aguiar e Pacheco (2017). A efetivação desse projeto demanda processos contínuos de construção e reorganização institucional, bem como pesquisas que permitam compreender de que modo as políticas se materializam nos diferentes espaços e tempos que compõem a Rede Federal.

Outro aspecto a ser considerado na análise da política que concebe os Institutos Federais é a relação trabalho-educação.

Saviani (2007) afirma, em perspectiva histórico-ontológica, que trabalho e educação são atributos humanos, sendo o trabalho a ação pela qual os seres humanos transformam a natureza ao mesmo tempo em que transformam a si próprios. Essa formulação encontra ressonância na análise desenvolvida por Escurra (2016), para quem o trabalho é a categoria fundante do ser social. O trabalho representa o "salto ontológico" que diferencia o humano

das formas de vida meramente orgânicas e naturais, constituindo o meio pelo qual ele "ingressa num novo ser, autofundado: o ser social" (Eскурra, 2016, p. 15).

Assim, há uma convergência entre Saviani (2007) e Escurra (2016) no reconhecimento do trabalho como princípio constitutivo da formação humana, tratando-o como processo ontológico anterior às formas que assume historicamente. No entanto, ambos os autores sublinham que, sob o modo de produção capitalista, essa categoria originária sofre uma inflexão profunda e alienante. Como destaca Escurra (2016), o trabalho adquire centralidade na vida social de forma específica no capitalismo. Contudo, essa centralidade assume um caráter paradoxal: em vez de libertar, ela unidimensionaliza os indivíduos, reduzindo-os à condição de "meros trabalhadores" (Eскурra, 2016, p. 20) e submetendo-os a uma nova forma de "dominação abstrata" (Eскурra, 2016, p. 23). É precisamente essa lógica de dominação e de redução do sujeito a um mero instrumento de trabalho que as políticas educacionais de viés neoliberal tendem a reproduzir, ao destinarem à classe trabalhadora ofertas de qualificação rápida, fragmentada e utilitarista. A concepção originária dos Institutos Federais e a formulação do PROEJA surgem, portanto, como uma tentativa institucional de ruptura com essa unidimensionalidade imposta pelo capital. Ao assumir a indissociabilidade entre educação básica e profissional, o programa recusa a adequação restrita ao mercado e busca devolver ao jovem e adulto trabalhador o direito à sua totalidade existencial e intelectual.

Essa dimensão contraditória é aprofundada por Della Fonte (2018, p. 6), que parte das reflexões de Marx sobre o trabalho como atividade formativa, "um agir formativo sob relações historicamente determinadas", para mostrar que o capitalismo engendra uma formação unilateral, na qual o trabalhador é mutilado pelas exigências parciais da produção. No entanto, a autora destaca que, ao mesmo tempo em que o capitalismo limita, ele produz "gêrmens de uma formação omnilateral".

Nesse sentido, Della Fonte (2018) interpreta o conceito marxiano de omnilateralidade, que articula dimensões intelectuais, estético-artísticas, físicas e tecnológicas, como fundamento para a educação integrada.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta de formação integral adotada pelos Institutos Federais, a qual se orienta para enfrentar a separação entre trabalho e educação produzida pelo capitalismo, compreendendo o mundo do trabalho em sua complexidade sem reduzir a formação escolar à preparação para funções específicas.

A criação dos Institutos Federais inaugurou, assim, um espaço institucional capaz de ampliar horizontes na educação profissional e tecnológica brasileira. Mesmo enfrentando tensões, limites e contradições, essas instituições têm desenvolvido experiências que

anunciam possibilidades concretas de formação integrada, articulando dimensões humanas, científicas e técnicas. Della Fonte (2018) interpreta os Institutos Federais como espaços que, ainda em processo de ensaio e construção, vêm abrindo caminhos para uma “educação do futuro”, orientada pela integração entre formação humana e formação técnica. Para a autora, esse movimento, ainda que frágil, coloca os Institutos Federais em posição de vanguarda, capazes de inaugurar novas formas de compreender e praticar a educação profissional no país.

## 2.1 DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO IFSP

A trajetória das instituições que hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete o longo processo de amadurecimento e as profundas contradições das políticas educacionais brasileiras. Conforme Vidor *et al.* (2011), o marco originário dessa rede remonta à criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas no ano de 1909 por meio de decreto do então presidente Nilo Peçanha. Inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, essas unidades escolares passaram para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, sendo transformadas, em 1937, nos liceus industriais.

Acompanhando as sucessivas alterações no arcabouço legal e produtivo do país, o ensino profissional adquiriu a configuração de nível médio em 1942, ocasião em que os liceus foram rebatizados como escolas industriais e técnicas. Posteriormente, no ano de 1959, essas instituições adquiriram a natureza jurídica de autarquias, passando a ser denominadas escolas técnicas federais. Paralelamente a esse movimento voltado à indústria, consolidou-se também uma rede paralela fundamentada no modelo "escola-fazenda": as Escolas Agrotécnicas Federais, que eram vinculadas ao Ministério da Agricultura até serem transferidas para o Ministério da Educação e Cultura em 1967.

Uma reestruturação expressiva ocorreu a partir de 1978, quando três escolas federais, localizadas no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, foram transformadas nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo equiparadas, no âmbito da educação superior, aos centros universitários. Esse modelo fundamentou a base do sistema nacional de educação tecnológica estabelecido em 1994, impulsionando a conversão de diversas outras escolas técnicas e agrotécnicas em CEFETs durante a década de 1990.

Contudo, o final da referida década impôs um duro revés à consolidação da Rede Federal. Em 1998, o governo proibiu a construção de novas escolas federais e editou um

conjunto de atos normativos que separou compulsoriamente a educação técnica do ensino médio regular. Essa política forçou as instituições federais a direcionarem seus esforços predominantemente para a oferta de cursos superiores, relegando a responsabilidade do ensino técnico às esferas estaduais e à iniciativa privada, o que acentuou de forma crítica a segmentação e a exclusão no acesso à qualificação profissional de nível médio.

A reorientação dessa política de desmonte teve início somente a partir de 2004, com a autorização para a retomada da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Em 2005, a revogação da lei que vedava a expansão da Rede Federal abriu caminho para a instalação de novas escolas, fomentando o intenso debate institucional que culminaria, anos mais tarde, na elaboração de um modelo político-pedagógico inteiramente novo para a educação profissional no país.

Nesse percurso histórico mais amplo, situa-se a trajetória específica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, cuja constituição expressa continuidades, rupturas e reconfigurações da educação profissional brasileira.

A constituição do IFSP tem início com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas no início do século XX como parte de uma política estatal voltada à formação da força de trabalho urbana. Conforme registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional, essas escolas foram implantadas nas capitais dos estados com a finalidade de preparar operários e contramestres, priorizando o ensino prático articulado a conhecimentos técnicos necessários ao exercício de ofícios vinculados ao processo de modernização produtiva então em curso. Nesse período inicial, a formação oferecida apresentava um caráter predominantemente profissionalizante, sendo a incorporação dos estudos regulares um movimento posterior, associado à ampliação das funções educativas atribuídas a essas instituições. No caso paulista, a instituição foi inaugurada em 1910 e sua oferta estava organizada com cursos de “Tornearia, Mecânica, Eletricidade, Carpintaria e Artes Decorativas”, em regime de “Externato”, tendo como público-alvo “menores de famílias de baixa renda, a partir de 12 anos de idade” (IFSP, 2019, p. 31).

Ainda no marco da consolidação institucional das Escolas de Aprendizes Artífices, o PDI (2019-2023) menciona o Decreto-lei nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, que “criou uma nova estrutura pedagógica-administrativa” e é identificado como “o primeiro regulamento nacional para o ensino técnico-profissional”. Entre seus efeitos, registra-se a previsão de obrigatoriedade de cursos primário e desenho, bem como mudanças nas regras de matrícula e na estrutura de funcionamento.

Na década de 1930, o PDI descreve a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, situando-a na reorganização do Ministério da Educação e Saúde e na Lei nº 378/1937. O documento destaca como modificações centrais a “implantação da Divisão do Ensino Industrial” e a “transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus” (IFSP, 2019, p. 36). Nessa configuração, “os liceus funcionavam como manufaturas, isto é, na fabricação e comércio da produção” (IFSP, 2019, p. 36).

No contexto do Estado Novo, as transformações educacionais são compreendidas a partir da Reforma Capanema e da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino. Embora esse conjunto de reformas tenha promovido reorganizações importantes no sistema educacional brasileiro, ele manteve e institucionalizou uma estrutura dual de ensino, ao diferenciar percursos formativos destinados à formação intelectual e à preparação para o trabalho produtivo. Essa configuração reafirmou a separação entre uma educação voltada à elaboração teórica e outra orientada à execução prática, consolidando uma lógica de diferenciação social que marcou historicamente a organização da educação profissional no país e cujos efeitos se projetam para além daquele período (IFSP, 2019).

Essa permanência da dualidade educacional é central para compreender, posteriormente, os desafios do PROEJA no IFSP. Ao propor a integração entre educação básica e educação profissional para jovens e adultos trabalhadores, o programa incide justamente sobre uma das marcas históricas da educação brasileira: a separação entre formação geral e formação para o trabalho, frequentemente associada à diferenciação social dos percursos escolares.

A reorganização da educação profissional no início da década de 1940 insere-se no processo de estruturação da rede federal de ensino industrial, formalizado em 1942 com a redefinição institucional dos antigos liceus, que passaram a ser denominados Escolas Técnicas. Esse marco normativo estabeleceu novas bases para a organização do ensino industrial no país e orientou a criação da Escola Técnica de São Paulo, cuja atuação passou a abranger diferentes modalidades formativas, incluindo cursos técnicos, pedagógicos, industriais e de mestría, definidos em consonância com as condições materiais e estruturais então disponíveis (IFSP, 2019).

Nas décadas seguintes, sob a ditadura civil-militar instaurada em 1964, observa-se nova inflexão institucional, marcada pela incorporação da denominação “federal” às escolas técnicas, o que explicitou sua vinculação direta à União. Essa alteração, regulamentada em meados da década de 1960, consolidou a condição da Escola Técnica Federal de São Paulo

como parte da administração federal de ensino, ao mesmo tempo em que se ampliava sua infraestrutura física e sua capacidade de atendimento. A mudança para o complexo do Canindé, em 1976, simboliza esse processo de expansão, acompanhado pelo aumento do número de turmas e pela diversificação da oferta de cursos técnicos, com destaque para áreas como Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações e Processamento de Dados (IFSP, 2019).

No campo da gestão institucional, a segunda metade da década de 1980 representa um momento de inflexão democrática, quando a comunidade escolar passou a participar diretamente da escolha da direção da instituição. A realização das primeiras eleições diretas para diretor configurou-se como um marco na história da Escola Técnica Federal de São Paulo, sinalizando mudanças nas formas de gestão e fortalecendo a participação de docentes, técnicos-administrativos e estudantes nos processos decisórios (IFSP, 2019). Paralelamente, esse período também foi caracterizado pela expansão territorial da instituição, com a implantação das primeiras unidades descentralizadas, iniciada em Cubatão, em 1987, e posteriormente ampliada com a criação da unidade de Sertãozinho, em 1996, o que contribuiu para a interiorização da educação profissional no estado de São Paulo (IFSP, 2019).

No final da década de 1990, a transformação da Escola Técnica Federal de São Paulo em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) ampliou significativamente o escopo de atuação institucional. A partir dessa mudança, a instituição passou a assumir novas funções no campo da educação superior e tecnológica, ao mesmo tempo em que consolidava sua rede de unidades descentralizadas. Até 2008, esse processo resultou na constituição de um conjunto ampliado de unidades, incluindo campi historicamente centrais, como São Paulo, Cubatão e Sertãozinho, além de novas unidades implantadas a partir da segunda metade da década de 2000 (IFSP, 2019).

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em 2008, insere-se no movimento nacional de constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa reconfiguração institucional redefiniu a identidade e a missão da antiga estrutura, atribuindo aos institutos federais uma atuação ampliada que articula educação básica, educação superior, pesquisa e extensão. A legislação que instituiu o IFSP estabeleceu diretrizes claras quanto à centralidade da educação profissional de nível médio, especialmente na forma integrada, ao mesmo tempo em que reforçou o compromisso com a produção do conhecimento e com a inserção social da instituição (IFSP, 2019).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, o IFSP

possui como escopo os serviços educacionais destinados à educação profissional e tecnológica, a distância e educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em diferentes

níveis de ensino (básico, técnico e superior), formas de articulação (integrado, concomitante e subsequente) e modalidades. (IFSP, 2019, p. 29).

No plano organizacional, a transição para o modelo de instituto federal implicou mudanças estruturais significativas, com a criação de novos órgãos colegiados, a substituição da figura do diretor-geral pela do reitor e a transformação das antigas unidades descentralizadas em campi. A gestão passou a incorporar mecanismos formais de consulta à comunidade acadêmica para a escolha de dirigentes, assegurando a participação paritária de docentes, técnicos-administrativos e estudantes. Nesse contexto, o período posterior a 2009 caracterizou-se pela intensificação do processo de expansão da Rede Federal, com a implantação de novos campi entre 2009 e 2013, ao mesmo tempo em que se consolidaram mecanismos formais de participação da comunidade acadêmica, por meio da realização de processos eleitorais para a escolha de dirigentes. Essa dinâmica expressa a coexistência entre a ampliação quantitativa da instituição e o fortalecimento da lógica democrática na condução institucional, ainda que tensionada por desafios estruturais e organizacionais (IFSP, 2019).

A análise desse processo histórico permite compreender que a configuração atual do IFSP resulta de um processo marcado por acumulações institucionais, redefinições de funções e disputas em torno do papel da educação profissional ao longo do tempo. As sucessivas mudanças de denominação e de estrutura não apenas expressam adaptações administrativas, mas revelam a permanência de tensões entre projetos formativos orientados pela lógica da formação integral e aqueles subordinados às demandas imediatas do mundo do trabalho. Essas contradições, historicamente constituídas, conformam o terreno institucional no qual se inserem as políticas educacionais contemporâneas, condicionando seus modos de implementação, seus limites e suas possibilidades. É nesse quadro que se situa a inserção do PROEJA no IFSP, como política que se realiza em uma institucionalidade marcada por avanços, mas também por heranças estruturais que tensionam sua consolidação.

### **3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INTEGRAÇÃO ENTRE EPT E EJA NO BRASIL: FUNDAMENTOS E CAMINHOS ATÉ O PROEJA**

A construção histórica da educação profissional no Brasil e, mais recentemente, da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é marcada por permanentes tensões entre projetos formativos distintos, vinculados a diferentes concepções de Estado, trabalho e desenvolvimento. Ao longo do tempo, as políticas públicas que estruturaram esse campo oscilaram entre iniciativas voltadas à formação humana integrada e propostas fragmentadas, orientadas predominantemente pelas demandas do mercado de trabalho. Esse movimento não se deu de forma linear ou cumulativa, mas por meio de disputas políticas, institucionais e ideológicas que resultaram na consolidação de uma histórica dualidade educacional, conforme analisam Ramos (2014), Azevedo, Shiroma e Coan (2012), Afonso e Gonzalez (2016), Kuenzer (2006) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

O objetivo desta seção é reconstruir o percurso histórico que conformou a EPT no Brasil e explicitar os fundamentos que levaram, nos anos 2000, à formulação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Para tanto, analisa-se o processo de institucionalização da educação profissional desde suas origens assistencialistas e moralizadoras, passando pela ação estatal sistemática inaugurada no início do século XX, pelas reformas educacionais associadas à industrialização e à constituição da Rede Federal, até as inflexões promovidas pelas reformas do Estado e da educação nos anos 1990 e 2000. Busca-se, assim, compreender como a integração entre educação básica e educação profissional, especialmente para jovens e adultos trabalhadores, emerge como resposta a contradições historicamente acumuladas.

Conforme adverte Kuenzer (2006), a compreensão das políticas educacionais exige a superação de leituras restritas ao plano das intenções ou das formulações normativas, demandando a articulação entre pensamento e realidade, entre o mundo objetivo e suas interpretações, a partir das mediações econômicas e políticas que estruturam a prática social.

Nesse sentido, a seção toma como referência os marcos legais, institucionais e políticos que atravessam a EPT e a EJA, buscando apreender suas continuidades, rupturas e contradições, de modo a situar o PROEJA não como iniciativa isolada, mas como produto de um percurso histórico marcado por disputas em torno do direito à educação e da formação dos trabalhadores.

A trajetória da educação profissional no Brasil, conforme analisada por Ramos (2014), é marcada pela dualidade estrutural que diferenciou, desde os períodos colonial e imperial, a educação destinada às elites daquela oferecida às camadas populares. Segundo a autora, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que possam ser caracterizadas como políticas públicas de educação profissional, no sentido contemporâneo do termo. O modelo educacional era essencialmente propedêutico, voltado à formação dos futuros dirigentes e dos grupos sociais privilegiados (Ramos, 2014).

As primeiras iniciativas que se aproximam do que hoje se reconhece como educação profissional surgem somente no início do século XIX. Um marco inicial é a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, pelo então príncipe regente D. João VI, considerado pela autora como a primeira experiência institucional de caráter mais organizado vinculada à formação para o trabalho (Ramos, 2014). Contudo, essas iniciativas ainda não configuravam uma política pública estruturada, mas esforços pontuais, localizados e sem integração com a educação básica.

Ao longo do século XIX, Ramos (2014) destaca que diferentes instituições criadas majoritariamente pela sociedade civil passaram a oferecer instrução elementar associada à iniciação em ofícios. Os destinatários dessas ações eram crianças pobres, órfãos e jovens considerados socialmente vulneráveis. A autora identifica, entre essas instituições, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, que assumiam funções moralizadoras, assistenciais e de controle social. A educação profissional emerge, assim, dentro de uma perspectiva assistencialista, voltada a “amparar órfãos e demais desvalidos da sorte”, evitando que permanecessem em práticas consideradas desviantes pela ordem vigente (Ramos, 2014).

Desse modo, a origem da educação profissional no Brasil está intrinsecamente associada à lógica de proteção, tutela e disciplinamento das camadas sociais empobrecidas, e não à garantia de direito educacional ou ao reconhecimento do trabalhador como sujeito de formação. Ramos (2014) evidencia que essa concepção inicial, que separa a educação propedêutica, destinada às elites, das práticas de ofício voltadas aos mais pobres, constitui a base histórica da dualidade educacional brasileira, que se reproduzirá ao longo de todo o século XX e chegará às políticas contemporâneas de EPT e EJA.

Essa conformação histórica também ajuda a compreender o lugar posteriormente atribuído aos jovens e adultos trabalhadores nas políticas educacionais: sujeitos convocados ao trabalho produtivo, mas frequentemente excluídos de percursos escolares longos e socialmente valorizados.

O início do século XX representa, para a autora, uma mudança importante, pois pela

primeira vez há um esforço explícito do Estado brasileiro para organizar a educação profissional. Ramos (2014) observa que, a partir de então, ocorre uma transição da lógica puramente assistencialista para uma perspectiva voltada à preparação de operários para o trabalho industrial. Esse movimento culmina, em 1909, na criação das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo presidente Nilo Peçanha, destinadas “aos pobres e humildes” e instaladas em 19 unidades federativas no ano seguinte.

Esse marco tem relevância singular: inaugura a ação estatal sistemática na formação profissional e amplia o horizonte da EPT para atender às demandas emergentes da agricultura e da indústria. Para Ramos (2014), a criação dessas escolas representa um divisor de águas na história da EPT, pois altera seu sentido original, de assistência aos desvalidos, e a vincula à formação da força de trabalho necessária ao desenvolvimento econômico.

A partir das décadas de 1930 e 1940, com o governo Getúlio Vargas, esse braço do sistema educacional é reorganizado. As Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Liceus Profissionais, e a Constituição de 1937 define o ensino profissional como destinado às “classes menos favorecidas”, reafirmando sua função social de atender às necessidades do setor produtivo (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), promulgada sob a gestão do ministro Gustavo Capanema, reafirma o caráter acadêmico, propedêutico e aristocrático do ensino secundário, destinado prioritariamente à preparação para o ensino superior. Essa reforma fortalece uma via formativa essencialmente destinada às elites e aos setores médios urbanos, sob a égide de uma Constituição de 1937 que ampliara o espaço para o ensino privado e consolidara o papel social do ensino secundário enquanto etapa de distinção e acesso a posições privilegiadas na estrutura social (Ramos, 2014).

Paralelamente, o Estado Novo aprova um conjunto de leis orgânicas do ensino profissional que estabelece estruturas próprias de funcionamento, organização curricular, certificação e finalidade.

A partir desse decreto o governo Vargas busca contemplar uma ampla variedade de cursos – ordinários, extraordinários e avulsos –, inclusive ampliando a variedade e a versatilidade de tipos de instituições para promovê-los, como: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; e d) escolas de aprendizagem, para atingir o objetivo estabelecido em lei, inclusive por meio de parcerias que poderiam ser desenvolvidas com possíveis interessados nesses tipos de cursos, os cursos profissionais. (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012, p. 28)

Ramos (2014) reconhece que esse conjunto normativo representa um marco na política educacional do período, pois confere organicidade interna aos subsistemas profissionais. Contudo, essa organicidade não é acompanhada de integração entre os ramos educacionais.

Pelo contrário, mantém-se a existência de duas estruturas educacionais paralelas e independentes: uma, de caráter geral e acadêmico; outra, profissional, voltada à formação de mão de obra para diferentes setores da economia.

Essa análise converge com Azevedo, Shiroma e Coan (2012), que argumentam que o Estado Novo consolida o modelo histórico de dualidade educacional brasileira, estruturando trajetórias formativas distintas e desiguais para grupos sociais diferentes. Segundo esses autores, as reformas do período não superam a separação entre a educação para pensar e a educação para fazer; ao contrário, institucionalizam-na. O ensino secundário mantém sua função de distinção social, enquanto a educação profissional é reafirmada como via destinada às camadas populares e vinculada às necessidades de expansão industrial.

A Constituição de 1937, ao definir que o ensino pré-vocacional destinado às “classes menos favorecidas” seria o primeiro dever do Estado, reforça essa divisão ao caracterizar a formação profissional como uma tarefa voltada especificamente aos sujeitos pobres e trabalhadores, sem articulação com a formação geral (Ramos, 2014). A determinação constitucional de que indústrias e sindicatos criassem escolas de aprendizes para filhos de operários evidencia que a formação profissional foi concebida dentro de uma lógica de classe, vinculada à ordem produtiva e à moralização dos segmentos populares.

Ciavatta (2019) ajuda a compreender esse processo como parte da constituição das relações entre trabalho e educação no Brasil. A autora destaca que, historicamente, a formação profissional expressa as contradições entre projetos societários distintos: de um lado, iniciativas voltadas à qualificação da força de trabalho para atender à economia industrial; de outro, movimentos que reivindicam uma formação humana integral, articulada ao trabalho como princípio educativo. A construção histórica da EPT, nessa perspectiva, não é linear, mas marcada por disputas políticas, interesses econômicos e hierarquizações sociais.

O processo de industrialização brasileiro, conforme descreve Ramos (2014), ampliou de forma significativa a demanda por trabalhadores qualificados, o que levou o Estado a assumir papel mais ativo na organização do ensino técnico industrial. Esse movimento se expressa na Lei n. 3.552/1959, que redefiniu a estrutura escolar e administrativa dos estabelecimentos de educação industrial, e em seu decreto regulamentador, que instituiu as Escolas Técnicas Federais, agora, de natureza autárquica. A partir desse marco, observa-se uma vinculação direta entre a expansão do ensino técnico e os investimentos públicos considerados estratégicos, demonstrando que a qualificação da mão de obra tornava-se parte integrante do projeto de desenvolvimento nacional.

Ainda segundo Ramos (2014), duas razões motivaram a reorganização do ensino

técnico industrial: a criação de grandes empreendimentos estatais, como a Companhia Siderúrgica Nacional e a Fábrica Nacional de Motores, e a adoção de critérios uniformes de organização e progressão escolar, concebidos como instrumentos de controle social. Essa última motivação foi também determinante na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevista na Constituição de 1946, evidenciando que a regulação da educação profissional esteve, desde o início, vinculada às expectativas estatais de ordenamento social e econômico.

Azevedo, Shiroma e Coan (2012) corroboram essa compreensão ao analisar o Decreto n. 47.038/1959, assinado no governo Juscelino Kubitschek. Os autores observam que o decreto manteve o ensino industrial como parte do ensino médio e preservou a classificação dos cursos então vigentes, organizados em modalidades ordinárias e extraordinárias. Essa estrutura reafirmava a concepção de que o ensino industrial era um desdobramento do ensino secundário, cuja organização viria a ser posteriormente reforçada pela reforma empreendida pela Lei n. 5.692/1971, ao instituir a profissionalização obrigatória no 2º grau e ao definir um currículo composto por núcleo comum e parte diversificada ajustada às demandas produtivas regionais.

Nesse contexto, o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971. A Lei no 5.692, de 11 de agosto desse ano, colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital. A contradição que aparece nesse quadro, porém, é a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito contenedor de acesso ao Ensino Superior (Ramos, 2014).

Nesse mesmo período, segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012), o governo Geisel promoveu nova reorganização ao transformar três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio da Lei n. 6.545/1978. Essa medida ampliou a atuação das instituições, que passaram a poder ofertar cursos superiores de curta duração, mantendo, no entanto, como finalidade central a formação de auxiliares e técnicos industriais.

Apesar dessa ampliação, Azevedo, Shiroma e Coan (2012) observam que o governo limitou-se a denominar as novas instituições como “especiais”, sem explicitar o significado de educação tecnológica, o que revela certa indefinição conceitual no processo de expansão da Rede Federal. Esse aspecto reforça a continuidade de uma política de educação profissional que, embora se modificasse em sua forma institucional, preservava finalidades semelhantes às estabelecidas desde os anos 1950.

Tanto Ramos (2014) quanto Azevedo, Shiroma e Coan (2012) apontam que a história da educação profissional no Brasil se caracteriza por uma forte orientação instrumental. Os cursos técnicos visavam preparar trabalhadores para se incorporarem aos processos produtivos, atuarem na prestação de serviços e comporem equipes de pesquisa tecnológica. Essa formulação evidencia a centralidade das demandas econômicas na definição das políticas educacionais voltadas à formação técnica.

Outro traço importante, destacado pelos autores, é a persistência da dualidade entre o ensino profissional e o ensino propedêutico. Essa dualidade foi se constituindo historicamente para atender necessidades específicas de diferentes fases da organização produtiva. Modelos de formação distintos foram empregados em cada etapa, direcionados a públicos diversos. Tal abordagem consolidou trajetórias educacionais separadas, distinguindo a formação geral da formação profissional.

Os anos de 1990 no Brasil têm início em um contexto marcado pela redemocratização formal do país, após aproximadamente duas décadas de ditadura civil-militar. A eleição presidencial direta, ocorrida nesse período, despertou expectativas de mudança e de inserção do país em um processo de modernização. Contudo, conforme analisa Ramos (2014), essas expectativas foram rapidamente frustradas, tanto pelo processo de impeachment do presidente eleito quanto pela orientação política que se consolidou a partir de então, caracterizada pela adoção de reformas estruturais alinhadas à lógica liberal.

Segundo a autora, esse período foi marcado pela intensificação de políticas de privatização de empresas estatais e pela extinção de instituições públicas que haviam desempenhado papel relevante na história nacional. O discurso predominante avaliava as instituições e os serviços públicos como ineficientes e ultrapassados, justificando a necessidade de uma reforma administrativa orientada pelos princípios da chamada gestão moderna. Nesse quadro, o alinhamento das instituições estatais à lógica mercantil da economia globalizada passou a ser entendido como condição para a modernização do país. Essa orientação foi iniciada no governo Collor, arrefecida durante o governo Itamar Franco, em razão de sua fragilidade política, e retomada com maior intensidade no governo de Fernando Henrique Cardoso.

No campo educacional, e de modo particular na educação de jovens e adultos, essas transformações assumiram contornos específicos. Conforme analisa Paiva (1994), a educação de adultos, nos anos 1990, passou por um processo de ressignificação, deixando de ser concebida prioritariamente como alfabetização ou educação popular e assumindo centralidade como educação continuada, requalificação e estratégia de adaptação às novas exigências do

mercado de trabalho. Sob a égide da reestruturação produtiva, da intensificação do desemprego estrutural e da precarização das relações de trabalho, a educação passou a ser crescentemente instrumentalizada, subordinando-se às demandas de eficiência econômica e empregabilidade. Esse redirecionamento contribuiu para o fortalecimento de concepções fragmentadas e compensatórias de formação, tensionando projetos educacionais comprometidos com uma formação integral e emancipatória.

No que se refere à educação profissional, Ramos (2014) destaca que, ao final do governo Itamar Franco, houve esforços concentrados na Secretaria de Educação Média e Tecnológica no sentido de instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e de transformar as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esse movimento se concretizou por meio da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Entretanto, a mudança de governo implicou uma inflexão significativa na política de educação profissional. A ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência trouxe novas diretrizes, já anunciadas no documento “Proposta de Governo de FHC”, que passou a orientar as reformas implementadas a partir de então.

Ramos (2014) assinala que, para viabilizar o consenso em torno da reforma da educação profissional, materializada no Decreto n. 2.208/1997, prevaleceram críticas ao custo da formação técnica de nível médio e à suposta elitização desse tipo de ensino, especialmente nas instituições federais. Nesse contexto, organismos internacionais, como o Banco Mundial, passaram a exercer forte influência sobre a formulação das políticas educacionais. Defendia-se a ideia de que, em um país com baixos níveis de escolaridade, os estudantes que alcançavam o ensino médio possuíam melhores condições de prosseguir os estudos em nível superior, não sendo prioritário destiná-los imediatamente ao mercado de trabalho. Assim, os recursos públicos deveriam ser redirecionados para programas de formação profissional básica, destinados a sujeitos com menores expectativas sociais e que exigiam menor escolaridade prévia.

Como consequência dessa orientação, a educação profissional passou a se descolar do sistema educacional regular, e as políticas de formação para o trabalho foram reconfiguradas sob a lógica da capacitação de massa. As escolas técnicas deixaram de ofertar o ensino médio profissionalizante integrado e passaram a oferecer cursos técnicos concomitantes ou subsequentes. A formação destinada aos trabalhadores com baixos níveis de escolaridade passou a ser compartilhada entre os Ministérios da Educação e do Trabalho. No entanto, conforme observa Ramos (2014), as ações desenvolvidas por esses ministérios mantiveram-se desarticuladas entre si, assim como em relação à educação básica e às políticas de geração de

trabalho, emprego e renda.

Apesar do caráter desfavorável desse contexto para a classe trabalhadora, Ramos (2014) aponta que o período também foi marcado por contradições. Ainda que o projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha sido derrotado, a LDB aprovada em 1996 preservou alguns princípios defendidos por educadores progressistas. No que se refere à educação profissional, a Lei n. 9.394/1996 passou a reconhecê-la como um processo educacional específico, não necessariamente vinculado a etapas formais de escolarização, voltado ao desenvolvimento permanente de aptidões para a vida produtiva. A lei admitiu, ainda, que a educação profissional pudesse ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho, prevendo sua articulação com o ensino regular. No âmbito da implementação da reforma, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) assumiu papel central, ao destinar recursos para obras e equipamentos e ao buscar a implantação ou readequação de centros de educação profissional em diferentes esferas administrativas. Dentre seus objetivos, destacava-se a transformação das instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional dotados de maior autonomia de gestão financeira. Tal programa expressa, segundo Ramos (2014), a materialização das diretrizes da reforma educacional dos anos 1990, alinhada à lógica de reorganização do Estado e à redefinição de suas responsabilidades no campo da formação profissional.

Por fim, Ramos (2014) destaca que a reforma dos anos 1990 promoveu mudanças curriculares significativas, substituindo as habilitações por áreas profissionais, as disciplinas científicas por bases científicas, tecnológicas e instrumentais fragmentadas, e os conteúdos de ensino por competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho. A centralidade atribuída às competências e à polivalência do trabalhador implicou a perda de importância das habilitações baseadas em corpos sistematizados de conhecimentos, além de contribuir para o enfraquecimento da regulamentação profissional fundada nos princípios corporativos tradicionais.

Esse conjunto de transformações evidencia que a política de educação profissional dos anos 1990 se estruturou a partir de uma concepção fragmentada, focalizada e orientada pelas demandas imediatas do mercado, aprofundando a separação entre formação geral e formação para o trabalho.

Para Afonso e Gonzalez (2016), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 marcou o início de um novo e intenso período de disputa normativa e política em torno da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. O longo

processo de tramitação e negociação da LDB/1996 a tornou um instrumento essencial para analisar as tensões entre os projetos e interesses que moldaram a definição da EPT no país. Os autores detalham essa trajetória, que começou com o projeto inicial de Dermeval Saviani, apresentado à Câmara em 1988. Após passar por relatoria e emendas, permaneceu na Câmara até 1993, seguiu para o Senado, onde recebeu um substitutivo de Darcy Ribeiro em 1995, e foi finalmente sancionado sem vetos em dezembro de 1996.

Apesar de prever a possibilidade de “preparação para o trabalho” nas diretrizes do ensino médio e de dedicar à EPT um capítulo próprio (artigos 39 a 42), Afonso e Gonzalez (2016) assinalam que a LDB tratou a educação profissional de forma “simples e pouco direta”, deixando lacunas conceituais e operacionais importantes.

Essas indefinições abriram espaço para que definições decisivas fossem estabelecidas por instrumentos infralegais, como decretos, portarias e resoluções, com distintos graus de debate público. Os autores ressaltam, nesse sentido, que enquanto a lei percorre um caminho longo de apreciação e tende a expressar disputas e consensos mais amplos, decretos e atos administrativos reduzem o espaço de discussão e podem enfraquecer o envolvimento democrático da comunidade educacional.

É nessa perspectiva que Afonso e Gonzalez (2016) interpretam o Decreto n. 2.208/1997, editado para regulamentar dispositivos da LDB relativos à EPT. Segundo eles, o decreto é um instrumento que passou a definir, de modo direto, objetivos, formas de articulação, níveis e diretrizes curriculares, introduzindo a linguagem de “habilidades” e “competências” e estabelecendo a formação técnica apenas nas formas concomitante ou subsequente ao ensino médio, extinguindo a possibilidade de formação técnica integrada. Nessa leitura, o decreto teria operado mudanças significativas “por força de decreto”, orientando a EPT para uma formação tecnicista voltada ao mercado de trabalho e flexível aos interesses econômicos.

Nesse sentido, a dualidade historicamente observada por Ramos (2014) e por Azevedo, Shiroma e Coan (2012) não apenas permanece, mas é reconfigurada: a separação entre formação geral e formação profissional, já constitutiva do sistema, é reforçada por uma forma específica de regulamentação que restringe a integração como possibilidade curricular.

Os desdobramentos dessa regulamentação também se expressam em outros instrumentos normativos destacados por Afonso e Gonzalez (2016), como a Resolução n. 04/1999, que definiu conceitos como competência profissional e habilidades e instituiu diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

A mudança nas políticas de educação profissional, observada a partir dos anos 2000,

deve ser entendida considerando as contradições que se originaram e persistiram desde a década de 1990. No contexto das políticas de Educação Profissional formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Kuenzer analisa criticamente as iniciativas implementadas no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo a autora, embora essas políticas tenham sido sustentadas por um discurso de inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, elas não alcançaram os efeitos anunciados e, ao contrário, contribuíram para a precarização das ofertas educativas. Essa constatação leva à necessidade de uma análise histórica cuidadosa, que considere não apenas o discurso oficial, mas também os resultados concretos dessas políticas.

Kuenzer ressalta, contudo, que essa crítica não autoriza a leitura de continuidade absoluta entre os dois governos. Ainda que existam características que aproximem as políticas de Educação Profissional de ambos os períodos — decorrentes do modo de produção capitalista e do patrocínio do discurso da inclusão —, há especificidades que impedem a afirmação de que se tratem de políticas idênticas. Para a autora, é justamente essa combinação entre aproximações e distanciamentos que exige uma análise rigorosa das propostas e de seus desdobramentos, tomando como referência dados da realidade.

Kuenzer (2006) chama atenção para a necessidade de um rigor metodológico que permita compreender essas políticas para além de leituras meramente discursivas. Nesse sentido, a autora adverte que a análise não pode se restringir ao confronto de interpretações no plano subjetivo, desvinculadas da prática social. Conforme afirma:

Há de se considerar, contudo, que, do ponto de vista metodológico, é preciso superar o que se poderia chamar de leitura ideológica da ideologia, presente nos textos que, à guisa antes de ensaios do que de estudos científicos, confrontam diferentes interpretações da realidade no nível subjetivo, o que vale dizer, diferentes pensamentos, sem que se tome a prática social como referência de análise. Ou seja, sem que estabeleça, por meio das adequadas mediações, a relação entre a realidade, o mundo objetivo e as suas subjetivas interpretações, do que resultam análises as quais, ao corresponderem às opções epistemológicas e políticas de cada autor, não permitem apreender as positivities e os limites que só podem ser capturados a partir das contradições próprias do ato de conhecer no plano ontológico, o que inclui os planos econômico e político. O que se quer afirmar, em síntese, é a necessidade de confrontar, permanentemente, e dialeticamente, pensamento e realidade, buscando apreender o real como totalidade em movimento, em sua complexidade, para que se possa comparar e avaliar os impactos das políticas de Educação Profissional da última década (Kuenzer, 2006, p. 879).

Conforme analisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o governo Lula assume a condução do Estado em um contexto marcado pela consolidação de uma política educacional fortemente influenciada pela reforma implementada no governo Fernando Henrique Cardoso,

especialmente no que se refere à separação entre educação básica e educação profissional instituída pelo Decreto nº 2.208/1997. Esse decreto havia imposto a desarticulação entre o ensino médio e a formação técnica, orientando a educação profissional para uma lógica de flexibilização, focalização e atendimento imediato às demandas do mercado de trabalho.

Segundo os autores, a chegada do novo governo foi acompanhada pela expectativa de ruptura com esse modelo, sobretudo em razão do compromisso histórico do campo político que o sustentava com a defesa da educação como direito social e com a crítica às políticas neoliberais. No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que a política de educação profissional desenvolvida a partir de 2003 se construiu de forma contraditória, resultante de disputas internas no próprio governo e da necessidade de conciliar projetos distintos de formação dos trabalhadores.

A revogação do Decreto nº 2.208/1997, por meio do Decreto nº 5.154/2004, é apontada pelos autores como um marco simbólico e político relevante. Esse novo decreto restabeleceu a possibilidade de articulação entre educação profissional e ensino médio, inclusive na forma integrada, rompendo formalmente com a proibição que vigorava desde 1997. Contudo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) enfatizam que a revogação não significou a superação automática da lógica anterior, uma vez que o Decreto nº 5.154/2004 manteve também as formas concomitante e subsequente de articulação, preservando a coexistência de projetos formativos distintos no interior da política pública.

Nesse sentido, os autores afirmam que o percurso histórico da política de educação profissional no governo Lula não pode ser compreendido como uma ruptura linear com o passado recente, mas como um processo marcado por avanços parciais e permanências estruturais. A possibilidade de integração entre formação geral e formação profissional recoloca no debate a defesa de uma educação unitária, mas convive com políticas que continuam orientadas pela lógica da empregabilidade, da certificação por competências e da formação fragmentada.

É nesse contexto que se insere a formulação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Conforme analisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o programa emerge como uma resposta às críticas dirigidas às políticas focais e compensatórias dirigidas historicamente aos trabalhadores jovens e adultos. Ao propor a integração entre educação básica e educação profissional para esse público, o PROEJA expressa a tentativa de articular formação escolar e formação para o trabalho em uma perspectiva mais ampla de direito à educação.

Entretanto, os autores chamam atenção para o fato de que o PROEJA se constitui em meio a um campo de disputas, no qual coexistem concepções distintas de educação profissional. De um lado, há a defesa da integração como princípio formativo capaz de superar a dualidade histórica entre formação geral e formação técnica; de outro, permanecem práticas e orientações que reproduzem a lógica da formação rápida, instrumental e ajustada às necessidades imediatas do mercado. Essa ambiguidade revela os limites impostos por uma política educacional que, embora avance no plano normativo, enfrenta obstáculos estruturais para se consolidar como política de Estado.

Cabe observar que as instituições federais, consideradas individualmente, com poucas exceções, ou mesmo enquanto rede, não realizaram movimentos significativos no sentido de promover a integração entre o ensino médio e o ensino técnico. Ademais, o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior contribuiu para que a prioridade institucional se deslocasse para a oferta da educação superior, em detrimento do nível médio. Nesse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao recorrerem a Gramsci, problematizam a possibilidade de que a instituição do PROEJA esteja fundamentada mais em interesses de caráter corporativo do que em princípios de natureza ético-política, tanto no âmbito da rede federal quanto da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

No contexto de criação do PROEJA, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) formulam uma crítica à forma como o programa foi instituído no âmbito do Ministério da Educação e operacionalizado pela rede federal de educação técnica e tecnológica. Segundo os autores, o PROEJA foi lançado com a previsão de que os CEFETs destinassem 10% das vagas ofertadas, em 2005, a cursos de ensino médio integrado à educação profissional voltados a jovens acima de 18 anos e adultos que tivessem concluído o ensino fundamental. Entretanto, os autores assinalam que esses cursos apresentariam uma carga horária de formação geral e profissional distinta daquela praticada nos cursos regulares da rede. Destacam, ainda, que, naquele momento, a prioridade institucional dos CEFETs concentrava-se na acumulação de recursos intelectuais, organizacionais e financeiros necessários à consolidação como instituições de ensino superior, o que levava à previsão de que o PROEJA assumisse um caráter residual tanto para o Ministério da Educação (MEC) quanto para os próprios CEFETs.

Assim, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sustentam que a política de educação profissional no governo Lula se configura como um percurso histórico controvertido, no qual a integração entre educação básica e educação profissional é afirmada como possibilidade, mas não plenamente realizada. A permanência de dispositivos legais que autorizam diferentes

formas de articulação e a manutenção de políticas focalizadas indicam que a superação da fragmentação formativa depende não apenas de alterações normativas, mas de mudanças mais profundas na concepção de educação, trabalho e desenvolvimento que orientam a ação do Estado.

Essa transição histórica, marcada por disputas e ambiguidades, é fundamental para compreender o lugar ocupado pelo PROEJA no conjunto das políticas educacionais dos anos 2000. O programa não surge como iniciativa isolada, mas como parte de um processo mais amplo de reorientação da educação profissional, tensionado entre a afirmação do direito à educação integrada para jovens e adultos trabalhadores e a permanência de uma lógica de formação subordinada às exigências do mercado.

Ao propor o currículo integrado, o PROEJA confronta concepções historicamente consolidadas, marcadas pela separação entre educação propedêutica e formação profissional, bem como por práticas assistencialistas e modelos de qualificação aligeirada. Nesse sentido, o programa se fundamenta na compreensão de que os sujeitos da EJA não podem ser reduzidos à condição de força de trabalho a ser rapidamente qualificada, mas devem ser reconhecidos como sujeitos históricos, portadores de saberes, experiências e direitos.

Assim, a proposta do PROEJA se ancora na defesa de uma formação que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia, orientada pela perspectiva da formação integral. Ao reconhecer o jovem e adulto trabalhador como sujeito de direito, o programa busca afirmar a educação como prática social capaz de contribuir para a ampliação das possibilidades de compreensão crítica da realidade e de participação na vida social.

Para compreender o contexto que envolveu a criação do PROEJA, é preciso situá-lo no quadro mais amplo das disparidades históricas brasileiras. Como assinala Moll (2010, p. 137), a história da educação pública no Brasil forjou-se por meio da distribuição profundamente desigual do acesso ao conhecimento. A divisão de classes refletiu-se nos percursos formativos: enquanto às elites garantiu-se um “itinerário escolar longo e uma inserção na sociedade de forma qualificada”, às classes populares e aos trabalhadores o acesso à escola foi historicamente negado ou oferecido de maneira aligeirada.

A historicidade da EJA no Brasil evidencia o acúmulo de uma dívida histórica com as camadas populares, marcada por uma disputa constante entre projetos emancipatórios e perspectivas estritamente tecnicistas. Ao analisar a evolução dessas políticas públicas, Fernandes *et al.* (2023) demonstram que essa trajetória desenvolveu-se por meio de marcos históricos distintos. Inicialmente, na primeira metade da década de 1960, vivenciou-se a fase das Escolas Radiofônicas e do Plano Nacional de Alfabetização. Esse período representou um

esforço de estruturação da educação popular com foco na conscientização e na leitura crítica do mundo, movimento que foi abruptamente interrompido pelo golpe civil-militar de 1964.

Com a instauração do regime ditatorial, a EJA adentrou um segundo período, caracterizado por uma educação transmissiva e de controle. O foco emancipatório foi substituído por programas de massa, materializados em iniciativas como o Mobral, o Projeto Minerva e o Telecurso. Tais propostas assumiram um caráter aligeirado, cujo propósito era a certificação rápida, a transmissão de conteúdos descontextualizados e o apoio ideológico ao governo vigente, distanciando-se das reais necessidades do educando adulto.

O posterior processo de redemocratização instaurou um terceiro marco, definido por projetos em disputa. De um lado, o Estado manteve a lógica de ações compensatórias, com a criação da Fundação Educar e, posteriormente, do Programa Alfabetização Solidária, que terceirizavam responsabilidades e ofereciam cursos de curtíssima duração. De outro lado, a pressão de lutas sociais culminou em conquistas populares significativas, a exemplo da criação do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) em 1998, que resgatou princípios de uma educação emancipadora voltada ao trabalhador do campo.

No quarto e mais recente marco histórico, intensificaram-se iniciativas que buscaram articular educação básica e educação profissional em uma perspectiva de formação integral do trabalhador. É nesse cenário de busca por integração que emerge a formulação do PROEJA, propondo um currículo que integra a educação profissional à educação básica e rompendo, em tese, com o paradigma exclusivo da suplência. Contudo, como alertam Fernandes *et al.* (2023), o histórico de discontinuidades ainda marca a trajetória da modalidade, refletindo-se em retrocessos recentes, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a Ejatec, que buscam novamente esvaziar o viés integrado em prol de certificações profissionalizantes rápidas e à distância.

Nesse contexto estruturante, o PROEJA se apresenta como tentativa de ruptura, ainda que atravessada por limites e contradições. Segundo Moll (2010), a formulação dessa política não representou uma simples concessão administrativa, mas uma resposta do Estado às históricas reivindicações de movimentos sociais, sindicatos e fóruns de educação de jovens e adultos. Ao instituir o PROEJA, o Estado brasileiro foi tensionado a romper com o legado da dualidade educacional, propondo-se a saldar a dívida com uma população que, além de excluída do direito de estudar na infância, continuava a ser vista apenas como mão de obra barata para o mercado.

Essa historicidade permite compreender que os desafios do PROEJA no IFSP não decorrem apenas de decisões administrativas locais, mas de uma tradição educacional mais

ampla, na qual a formação dos trabalhadores foi reiteradamente situada em posição subordinada no interior das políticas educacionais.

#### **4 O PROEJA: CONCEPÇÕES E PRÁTICA**

Em 2005, foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, por meio da publicação do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005. Naquele momento, a base de ação de todo o programa estava focalizada nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

No ano seguinte, foi publicado o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que revogou o anterior e instituiu mudanças na compreensão do programa, que passou a se chamar: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com isso, o PROEJA expandiu sua abrangência para o ensino fundamental e teve sua base de ação ampliada para instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e para entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”).

Mesmo com a ampliação do programa, as instituições federais de educação profissional continuaram sendo importantes agentes para a sua implementação e consolidação como política. Tanto é que o novo decreto determinou que essas instituições disponibilizassem, no mínimo, dez por cento do total das vagas de ingresso ao programa (art. 2º, § 1º, do Decreto nº 5.840/2006).

Após a criação do PROEJA, esse dever foi contemplado em outras legislações, a partir da perspectiva de integração com o mundo do trabalho, como na Lei nº 11.892/2008, que prevê como um dos objetivos dos Institutos Federais a oferta da “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”.

Cabe citar, ainda, a meta 10, do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabeleceu a necessidade de oferta 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. O Plano eleva esse compromisso à categoria de meta estatal, impondo ao Estado brasileiro a responsabilidade de sua realização, independentemente das mudanças de governo.

Entretanto, a instituição do PROEJA por decreto não assegura, por si só, que a integração entre a educação básica e a educação profissional seja efetivada por meio do

programa. Isso se deve ao fato de que a institucionalização por meio de decreto o torna frágil e suscetível a mudanças ou até mesmo à sua extinção por decisão unilateral do Poder Executivo. A ausência de um respaldo legal mais sólido, como uma lei específica, expõe o PROEJA a riscos de descontinuidade, já que decretos podem ser facilmente revogados ou substituídos.

Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA destaca a necessidade de se consolidar a implantação do programa como política pública:

[...] o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (SETEC/MEC, 2007, p. 13).

Da análise do documento extrai-se a compreensão de que a formação dos grupos destinatários do programa deveria contemplar aspectos relacionados ao mundo do trabalho, pretendendo estabelecer a construção de uma perspectiva educacional para além da relação estrita educação-economia. A política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos era entendida como um “direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica” (SETEC/MEC, 2007, p. 14).

Assim, entendia-se que a participação no programa não seria uma garantia de emprego, mas uma possibilidade para novas leituras de mundo, em uma perspectiva freireana, novos sentidos para as práticas da vida social e cultural. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 1987, p. 46).

O documento base do PROEJA (2007) apresenta uma concepção de educação libertadora, que critica o sistema capitalista e as consequências estruturais resultantes desse modo de produção. Seu texto reconhece a responsabilidade do capitalismo no desemprego estrutural e não coloca a educação como a única solução para os problemas do mundo. Além disso, carrega sentidos e significados freireanos ao reconhecer a necessidade de que a educação de jovens e adultos atenda às necessidades reais de todos os envolvidos no processo.

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo (SETEC/MEC, 2007, p. 36).

Freire (1987) apresenta a sua visão de educação como um processo de libertação. Ele critica a pedagogia tradicional, que ele denomina "bancária", por tratar os educandos como recipientes vazios a serem preenchidos com o conhecimento do educador. Essa prática, segundo Freire (1987), contribui para a manutenção das relações de opressão, pois impede que os educandos desenvolvam sua capacidade de pensar criticamente e de transformar o mundo.

Em contraposição à pedagogia bancária, Freire (1987) propõe a pedagogia do oprimido, que tem como objetivo a conscientização e a libertação dos oprimidos. Nessa perspectiva, a educação é um processo dialógico, em que educador e educandos aprendem juntos, problematizando a realidade e buscando soluções para os problemas sociais.

Em continuidade à análise do documento, cabe destacar que ele trata da necessidade da formação de professores se aprofundar nas especificidades da EJA, investigando as características e necessidades dos estudantes adultos, a fim de adaptar suas práticas pedagógicas.

Os princípios nos quais se fundam e se baseiam a política são: inclusão da população em suas ofertas educacionais; a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação; condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Saviani (2007), embasado em reflexões gramscianas, discorre sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária. Reflete sobre um horizonte em que o Ensino Médio proporcione aos estudantes “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (Saviani, 2007, p. 161). Destaca, nesse sentido, a importância de uma formação politécnica, com domínio de fundamentos científicos, em contraposição a uma formação técnica restrita à reprodução de procedimentos operacionais e de habilidades instrumentais.

Para Ramos (2014, p. 78), a articulação da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA “é uma conquista advinda de lutas pelo direito à educação e de resistências à lógica fragmentária, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas anteriormente”.

O trabalho como princípio educativo está diretamente vinculado à ideia de currículo integrado. “O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de

metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer” (SETEC/MEC, 2007, p. 41).

Segundo Fernandes *et al* (2023), o PROEJA tem se destacado pela indissociabilidade dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia na integração da educação profissional à educação básica. No que se refere à concepção de tecnologia prevista no programa, as autoras a classificam como crítica, com destaque para a problematização e valorização do papel da tecnologia no documento base do programa. Além disso, citam indícios da perspectiva da educação popular - aquela de concepção freireana construída de forma dialógica com povo, com vistas à humanização, à emancipação e à formação de cidadãos críticos -, no modo como tecnologias analógicas ou digitais atravessam a proposta do PROEJA.

Como se vê, o documento base do PROEJA prevê uma concepção de educação que dialoga com as ideias de Freire (1987), Fiori (1991) e hooks (2013), a partir de uma perspectiva que compreende a educação como ferramenta para a transformação social e não apenas como um processo de acumulação de informações. Os autores anteriormente citados nos incentivam a pensar de forma crítica sobre nossas práticas pedagógicas e a lutar por espaços de aprendizagem mais justos, inclusivos e libertadores, nos quais teoria e prática se integrem na busca por uma educação verdadeiramente libertadora, de modo que a práxis seja experimentada como método.

Freire (1987) destaca a importância da conscientização crítica, a qual possibilita que os oprimidos reconheçam suas realidades e lutem por sua libertação. Ideias ancoradas em situações concretas e não em devaneios intelectuais. Propondo, dessa forma, um modelo de educação fundado no diálogo, relação horizontal entre educadores e educandos, contrapondo-se ao ensino tradicional. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como meio de transformação social, capacitando os indivíduos a se tornarem agentes de mudança.

A afirmação "a dialogicidade - essência da educação como prática da liberdade" resume de forma concisa um dos pilares da pedagogia de Paulo Freire. Ela nos convida a refletir sobre o papel fundamental do diálogo na construção de uma educação que não apenas transmita informações, mas que também promova a transformação social e a libertação dos indivíduos. Para Freire (1987, p. 13), a Pedagogia do Oprimido fala “em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia.”

Freire (1987) defende que a educação deve ser um ato de libertação, e não um instrumento de opressão. Para ele, é fundamental uma pedagogia crítica e dialógica que promova a conscientização e a transformação social, convidando educadores e educandos a serem agentes ativos dessa mudança.

Ao contrapor o “radical” e o “sectário”, Freire (1987) questiona o sectarismo, visão de mundo que se coloca como inquestionável, portanto, sem diálogo com a realidade. O sectarismo é irracional, vez que cria uma falsa realidade. Por outro lado, a radicalização se encanta com o diálogo e com a divergência, demonstrando-se, assim, criadora, construtiva, crítica e revolucionária.

A própria relação entre Fiori e Freire demonstra a importância da colaboração e do diálogo na construção do conhecimento. Ao reconhecer a contribuição de Fiori, Freire nos mostra que a produção intelectual não é um processo solitário, mas sim um esforço coletivo que se beneficia da diversidade de perspectivas e experiências. Por meio do diálogo com Fiori, Freire era instigado a refletir de forma mais profunda sobre suas próprias ideias.

A escola, segundo hooks (2013), deve ser um espaço onde as pessoas possam questionar o status quo, desenvolver sua consciência crítica e agir para transformar o mundo. “Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (hooks, 2013, p. 28).

Nesse sentido, a autora destaca que as relações interpessoais na sala de aula são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Ao enfatizar a importância de construir um ambiente de respeito, confiança e diálogo, sustenta que todos os sujeitos devem sentir-se valorizados e ouvidos.

A autora também critica as formas pelas quais o conhecimento é produzido e transmitido, muitas vezes de modo a reproduzir hierarquias e desigualdades. Em contraposição, defende a necessidade de descolonizar o currículo, incorporando as vozes e as experiências de grupos historicamente marginalizados.

Além disso, destaca o papel das emoções no processo de aprendizagem, argumentando que a articulação entre o conhecimento e as experiências pessoais possibilita uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos.

Para hooks (2013), a educação constitui um ato político, pois influencia a forma como as pessoas compreendem o mundo e a si mesmas. A escola, portanto, desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos e na transformação social.

Segundo o Documento Base do PROEJA (2007),

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações

que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (SETEC/MEC, 2007, p. 11)

A formulação de políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda, preliminarmente, o distanciamento de visões homogeneizantes e estigmatizantes acerca de seu público-alvo. A literatura acadêmica e os levantamentos demográficos evidenciam que o perfil desse alunado é perpassado por marcadores interseccionais de classe, gênero, raça e território. O próprio *Documento Base do PROEJA* reconhece essa pluralidade ao caracterizar os educandos como sujeitos historicamente alijados do sistema educacional, englobando populações negras, indígenas, quilombolas, camponesas, além de desempregados e trabalhadores informais.

A condição material desses sujeitos constitui um fator determinante em sua trajetória escolar. Machado e Rodrigues (2013) demonstram que a necessidade de subsistência impõe uma concorrência direta entre a escolarização e a inserção no mundo do trabalho. A entrada precoce na População Economicamente Ativa (PEA) e a consequente assunção de responsabilidades na manutenção da unidade familiar frequentemente preterem a continuidade dos estudos. Consequentemente, infere-se que os elevados índices de evasão na EJA não decorrem de uma desmotivação individual ou déficit cognitivo, mas refletem contingências socioeconômicas estruturais, nas quais o cuidado com a família e a garantia da subsistência antecedem a escolarização.

No plano ontológico, a análise rigorosa da EJA exige a superação de perspectivas que patologizam ou infantilizam o jovem e adulto trabalhador com baixa escolaridade. Vieira Pinto (2007) critica a "visão regressiva" que tende a equiparar o adulto não alfabetizado a uma criança que cessou seu desenvolvimento cultural. Ao contrário, o autor postula que o adulto é, em sua essência, definido pela sua condição de trabalhador; trata-se do membro ao qual cabe a produção e a direção da vida em sociedade. A ausência do domínio do código escrito formal não anula sua capacidade intelectual nem sua apreensão crítica da realidade, as quais são forjadas na experiência do trabalho e da convivência comunitária.

Sob essa ótica, o analfabetismo ou a baixa escolaridade devem ser compreendidos estritamente como índices de condições exteriores e históricas de uma sociedade, rejeitando-se a noção de que representem uma "anomalia", uma "deficiência" ou um quadro de "marginalidade" intrínseco ao indivíduo.

Historicamente, entretanto, a formulação de políticas de Educação Profissional tendeu a negligenciar essa complexidade ontológica. Ramos (2014) assinala que a gênese da educação profissional no Brasil esteve atrelada a um viés assistencialista e moralizador,

direcionada primordialmente aos "desvalidos da sorte" nos Asilos da Infância, visando à contenção social. Ao longo do século XX, a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro consolidou a separação entre uma educação propedêutica (destinada ao trabalho intelectual) e uma educação estritamente instrumental (destinada ao trabalho manual das camadas populares).

É em contraponto a essa herança dualista que se insere a proposição do PROEJA. Ao buscar a articulação entre a formação geral e a qualificação profissional, o programa tenciona reconfigurar o paradigma formativo do Estado em relação a esse público. A integração curricular propõe o reconhecimento do trabalhador não como mero insumo a ser adaptado às demandas flexíveis do mercado, mas como sujeito de direito que demanda uma formação omnilateral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Dessa forma, o PROEJA estabelece-se como uma tentativa institucional de assegurar que a elevação de escolaridade do jovem e adulto ocorra de maneira indissociável da compreensão científica, tecnológica e histórico-cultural do trabalho humano.

Embora as contribuições teóricas de Saviani (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Ramos (2014) sejam basilares para desvelar a dualidade estrutural da educação profissional no modo de produção capitalista, a análise fundamentada exclusivamente na categoria de "classe social" revela-se insuficiente para explicar, em sua totalidade, as dificuldades de consolidação do PROEJA. A dificuldade na efetivação do programa e a marginalização histórica de seus estudantes não decorrem de uma abstração econômica universal, mas incidem sobre corpos específicos em um país estruturado pelo racismo e pelo machismo. Portanto, para que a pesquisa não incorra no equívoco de analisar um "trabalhador abstrato", faz-se necessária a incorporação de marcadores de raça e gênero, permitindo apreender o trabalhador concreto cujas condições materiais de acesso e permanência na escola são atravessadas por múltiplas vulnerabilidades.

É diante dessa exigência ontológica de materializar quem é o sujeito da Educação de Jovens e Adultos que o debate econômico impõe a sua própria articulação com as teorias interseccionais e decoloniais. Nesse sentido, as contribuições de autoras como hooks (2013), Carneiro (2023), Bento (2022), Kilomba (2019) e Louro (2011) permitem compreender que a exclusão escolar do público da EJA não decorre apenas da exploração de sua força de trabalho, mas também da persistência de processos históricos de epistemicídio, da reprodução de pactos de poder e da normatização disciplinar dos corpos. Ao promover essa transição teórica, reconhece-se que as opressões operam de forma indissociável e que o currículo integrado, para ser verdadeiramente emancipatório, precisa dialogar com a materialidade de

quem de fato reivindica seu lugar na EJA.

Considerando que os grupos destinatários da política de integração entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio na modalidade EJA compreendem uma população historicamente marginalizada, o Documento Base prevê que:

condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores”, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos (SETEC/MEC, 2007, p. 37).

O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes, bem como suas condições concretas de existência. “Assim, a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem” (Brasil, 2005, p. 17) (SETEC/MEC, 2007, p. 43).

O documento base do programa dispõe, ainda, que a estrutura do currículo deve considerar “gênero/trabalho” e “etnicidade/trabalho”. Tais previsões são importantes, uma vez que, conforme escreveu Bento (2022), os privilégios brancos e masculinos estruturaram a construção da sociedade brasileira, por meio de um pacto silencioso e narcísico, selado com uma tentativa constante de justificar as desigualdades perpetuadas pela escravidão do povo negro a partir da falsa ideia de meritocracia. A autora descreve como a exclusão do papel do privilégio branco na história do Brasil contribuiu para a perpetuação das desigualdades simbólicas e concretas decorrentes da escravidão.

Segundo Carneiro (2023), ao longo da história, o epistemicídio estruturou um sistema educacional desigual no Brasil, perpetuando as disparidades raciais. Os dados educacionais, segregados por cor, evidenciam um padrão persistente de desigualdade entre negros e brancos, especialmente a partir da abolição da escravatura, configurando um cenário de exclusão. O conceito de epistemicídio possibilita compreender como se materializam as contradições vividas pelos negros no que concerne à educação, bem como a concepção que o sistema educacional constrói acerca desses alunos: “suas diferenças cultural e racial influenciarão, de acordo com essa concepção epistemológica, nas possibilidades intelectuais do estudante” (Carneiro, 2023, p. 84).

Grada Kilomba (2019) também reflete sobre a persistência do racismo, revelando as complexas camadas psicológicas que moldam a experiência vivenciada no cotidiano por pessoas negras. Ao tratar das políticas sexuais, a autora aprofunda-se na análise das

microagressões racistas, com destaque para as piadas racistas e a objetificação da mulher negra. Kilomba (2019) demonstra como essas práticas, aparentemente inofensivas, carregam um peso histórico e social profundo, perpetuando estereótipos e reforçando hierarquias raciais.

A obra de Kilomba (2019) também aborda a interseccionalidade entre racismo e sexismo, analisando como a mulher negra é duplamente objetificada e sexualizada. A autora demonstra como a representação da mulher negra nos meios de comunicação e na cultura popular contribui para a sua hipersexualização e a redução de sua humanidade a um corpo desejável. Essa objetificação é uma herança direta da escravidão, quando as mulheres negras eram vistas como propriedades e objetos sexuais.

Ao afirmar que o racismo não é biológico, mas sim discursivo, ela nos leva a refletir sobre como o racismo não é uma característica inerente à natureza humana, mas sim um produto histórico e social, construído através de discursos, representações e práticas que atribuem valores e significados diferentes a grupos raciais.

Assim como na discussão das questões étnico-raciais, quando falamos em gênero, cabe considerar, assim como propõe Louro (2011), o rompimento da lógica dicotômica na qual vivemos que, ao supervalorizar uma perspectiva masculina, rejeita ou repulsa práticas femininas, culminando em expressões de misoginia. A autora traz à tona ainda que a pluralidade das maneiras de viver e de ser está para além do binarismo estabelecido entre as categorias homem/mulher, “há sujeitos que atravessaram as fronteiras desses territórios, sujeitos que inscrevem e misturam em seus corpos, deliberadamente, as marcas de feminilidade e masculinidade: sujeitos que aspiram a ambiguidade e a ambivalência” (Louro, 2011, p. 68); desse modo, reforçamos a necessidade de se abrir mão de uma perspectiva de identidade meramente biológica, voltando-nos para o reconhecimento de que as diferenças entre os gêneros são historicamente construídas.

Ainda sobre a discussão da interseccionalidade, temos as reflexões de Scott (2019), que afirma que o gênero deve ser redefinido em conexão com as categorias de raça e classe. Essa interseção de pensamento se faz necessária, uma vez que a existência humana contempla, ao mesmo tempo, todas essas categorias, sendo impossível elaborar uma análise única e universal. Como exemplo, podemos citar as diferentes experiências históricas vivenciadas por mulheres negras que, segundo Carneiro (2019), não costumavam ser reconhecidas nos discursos clássicos que tratavam da opressão da mulher.

Conforme exposto ao longo deste texto, fica evidenciado em diversos pontos do Documento Base do PROEJA (2007) que a proposta do programa contempla uma perspectiva

de educação libertadora, que considera as questões de raça, gênero e classe. No entanto, sua prática esbarra em diversos entraves postos ao nosso sistema educacional e, em especial, à educação de jovens e adultos, como as questões do acesso e da permanência. Para além disso, sabemos que um texto bem fundamentado conceitualmente não garante o sucesso da implementação de um programa educacional. Essa reflexão vai ao encontro da pedagogia de Paulo Freire, que nos ensina que a educação e a transformação social não se dão apenas no plano das ideias, mas exigem ação e engajamento na realidade concreta.

A trajetória de institucionalização do PROEJA não pode ser compreendida sem a análise crítica das políticas que lhe sucederam e se sobrepuseram, atuando como vetores de seu esvaziamento político e pedagógico. Apesar de o PROEJA ter sido concebido com amparo legal e com o objetivo de promover a inclusão emancipatória do trabalhador, a sua materialização esbarrou na ausência de compromisso orgânico das instituições e na insuficiência de escala, refletida no descumprimento da meta de 10% de matrículas na rede federal

É nesse cenário de fragilidade que emergem políticas concorrentes, com destaque para o PRONATEC, instituído em 2011. Segundo Machado e Rodrigues (2013), o programa foi justificado pelo governo federal sob o argumento de conferir "escala" à educação profissional, prometendo milhões de vagas.

Contudo, essa nova política contribuiu para um significativo enfraquecimento do PROEJA ao redirecionar o foco, as equipes e os recursos institucionais. Pedagogicamente, o PRONATEC promoveu o abandono da concepção de currículo integrado (central no PROEJA) ao priorizar cursos técnicos concomitantes e, sobretudo, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que não exigem a elevação da escolaridade básica do jovem e adulto trabalhador. Politicamente, o PRONATEC representou uma nítida indução à privatização com recursos públicos, canalizando um grande volume de financiamento para a rede do Sistema S. Em vez de percorrer o caminho denso e complexo da educação integrada, as instituições optaram pela facilidade e pelo financiamento extra (Bolsa-Formação) dos cursos rápidos.

A lógica de esvaziamento iniciada com o PRONATEC encontra continuidade e aprofundamento nas induções normativas mais recentes, com destaque para a instituição do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA Integrada - EPT), lançado pela Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Se o PRONATEC atuou como um projeto concorrente focado na oferta aligeirada, a EJA Integrada - EPT opera um processo sutil de desmonte caracterizado na literatura como 'sobreposição' e 'conversão' (Oliveira; Scopel, 2024).

Essas estratégias de desmantelamento ocorrem quando novas regras são anexadas às já existentes e a política permanece formalmente semelhante, mas passa a ser implementada com finalidades distorcidas (Gomide *et al.*, 2023 apud Oliveira; Scopel, 2024).

A Portaria nº 962/2021 apropria-se da nomenclatura, dos objetivos e dos princípios do PROEJA original, configurando o que as autoras chamam de uma 'armadilha' normativa. Na prática, a política reduz a atuação institucional a uma mera concessão suplementar de recursos atrelada a arranjos produtivos, estabelecendo uma nítida vinculação aos interesses empresariais.

O distanciamento do caráter emancipatório do PROEJA agrava-se com a exigência de alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Política Nacional de Alfabetização (PNA). Sob o pretexto de cumprir a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>1</sup>, essa diretriz subordina a educação de jovens e adultos a uma racionalidade utilitarista, voltada para o treinamento de habilidades e competências exigidas pelo mercado. O conceito de formação integral é esvaziado e passa a significar apenas uma melhoria imediata nas condições de vida, ignorando o fundamento ontológico de desenvolvimento pleno do sujeito.

Consequentemente, a atual política de EJA Integrada - EPT induz os Institutos Federais a concentrarem sua oferta em formatos aligeirados e compensatórios de qualificação profissional básica, ameaçando levar à extinção a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. (Oliveira; Scopel, 2024)

Retoma-se, assim, a histórica dualidade educacional brasileira: destinar aos jovens e adultos trabalhadores uma qualificação superficial e mercadológica, negando-lhes o acesso à ciência, à cultura e à emancipação política.

Em suma, a incorporação dessas políticas posteriores não significou um avanço ou um complemento ao PROEJA, mas sim um processo deliberado de sobreposição e esvaziamento. Ao desvincular a qualificação profissional da elevação da escolaridade e focar no treinamento rápido, políticas como o PRONATEC e a EJA Integrada - EPT distanciam-se da formação integral e retomam a velha lógica excludente da relação educação e trabalho: o aligeiramento formativo voltado apenas para preparar o trabalhador para as funções básicas exigidas pelo mercado.

---

<sup>1</sup> Durante a fase final de elaboração desta dissertação, foi sancionada a Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, que aprova o novo Plano Nacional de Educação. Entre suas disposições, destacam-se a Meta 12.c, que prevê a expansão das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma articulada à educação profissional, e a Meta 11.e, que estabelece a realização de chamada pública e busca ativa de jovens, adultos e idosos. A partir das reflexões desenvolvidas nesta dissertação, observa-se que a adoção do termo “articulada”, no lugar da noção de “integrada”, sinaliza uma inflexão conceitual relevante. Essa formulação amplia a possibilidade de que a expansão ocorra por meio de arranjos concomitantes ou de ofertas de qualificação profissional menos comprometidas com a perspectiva da formação humana integral.

Essas contradições teóricas e políticas constituem o pano de fundo para compreender os desafios enfrentados pelo PROEJA no IFSP, instituição na qual a consolidação do programa se realiza em meio às mesmas tensões entre formação integral e qualificação aligeirada que marcam historicamente a educação profissional brasileira.

#### 4.1 O PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A análise da trajetória do PROEJA nos Institutos Federais demanda a construção de um conjunto de categorias capazes de revelar as dimensões estruturais, organizacionais, políticas e pedagógicas que atravessam a implementação da política. As contribuições de Nóbile (2022), em sua pesquisa sobre o PROEJA Ensino Médio Integrado (EMI), no período de 2005 a 2020, oferecem um arcabouço analítico consistente que possibilita compreender como as condições institucionais e a conjuntura sociopolítica moldaram a expansão, o enfraquecimento e a reconfiguração do programa no âmbito da Rede Federal. Ao articular essas categorias com referenciais críticos da educação profissional e da educação de jovens e adultos, torna-se possível aprofundar a interpretação do caso específico do Instituto Federal de São Paulo.

De acordo com Aguiar e Pacheco (2017), o protagonismo assumido pelos Institutos Federais evidenciou a necessidade de adoção de medidas que incentivassem e ampliassem o acesso à educação profissional. Segundo os autores, a instituição do PROEJA teria sido um desses instrumentos.

No entanto, com o passar de alguns anos de sua implementação, estamos diante de uma contradição: o acesso ao PROEJA não tem se efetivado de maneira satisfatória. Conforme os dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, no ano base 2023, apenas 2,22% das vagas de ingresso foram ocupadas por estudantes do PROEJA, um número muito abaixo do mínimo legal (meta de 10%).

Para além da questão do acesso, segundo Castro, Machado e Vitorette (2010), a gestão do PROEJA configura-se como um enorme desafio, tendo em vista a presença de fatores patrimonialistas e de valores tradicionalistas que marcam a sociedade brasileira. Além disso, as autoras mencionam que a implantação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica reacendeu um debate crucial: o direito de jovens e adultos trabalhadores, especialmente das camadas populares, a uma educação de excelência. A

questão, agora, é como garantir que esses estudantes não apenas ingressem, mas também permaneçam e concluam com sucesso seus cursos.

Por outro lado, a implementação do PROEJA trouxe como um de seus principais avanços a possibilidade de transformar a concepção do ensino médio por meio do currículo integrado, que promove uma abordagem mais interdisciplinar e conectada com a realidade dos estudantes. Após observação de experiências do PROEJA em Goiás, Castro, Machado e Vitorette (2010) concluíram que a educação integrada do PROEJA representa um avanço significativo, mas é preciso reconhecer que ela sozinha não é capaz de transformar a realidade de jovens e adultos trabalhadores. A complexidade dos desafios que esses sujeitos enfrentam exige um conjunto de políticas públicas que atuem em diferentes frentes, visando a superação das desigualdades sociais e econômicas.

Para caminhar rumo a essa mudança e avançar diante da situação de permanência, é fundamental que se atue a partir de uma concepção problematizadora. Segundo Freire (1987, p. 47),

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

Em uma perspectiva freireana, a busca pela superação das contradições antagônicas resultaria na libertação dos seres humanos. A práxis, ao transformar a realidade por meio da reflexão crítica sobre as contradições, é o caminho para a libertação e para a construção de uma sociedade mais justa.

A educação de jovens e adultos compreende as pessoas que, por diferentes razões, foram marginalizadas ao longo da história e excluídas do acesso à educação formal. Paradoxalmente, os “excluídos do direito à educação são os mesmos que integram a População Economicamente Ativa (PEA), produzindo, com sua força de trabalho, a riqueza do país” (Paiva, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, é fundamental que, ao se discutir políticas educacionais, sejam considerados os impactos estruturantes do modo de produção capitalista, bem como fatores sociais, culturais e políticos.

Não se pode discutir o acesso à educação sem antes refletir, ainda que não exaustivamente, sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país com o objetivo de lançar um olhar mais amplo sobre a sociedade brasileira. Um olhar que nos permita enxergar as partes, o todo e as inter-relações existentes. (SETEC/MEC, 2007, p. 23).

Para Afonso e Gonzalez (2016), as concepções e definições de políticas para a educação estão relacionadas aos movimentos e à participação da sociedade civil e comunidades acadêmicas. Nesse sentido, apontam que, apenas com a atuação de todos, é possível vivificar uma concepção de educação profissional e tecnológica que “esteja mais direcionada para a formação omnilateral ao vislumbrar as possibilidades do desenvolvimento integral dos indivíduos tendo a emancipação humana como horizonte” (Afonso; Gonzalez, 2016, p. 738).

A concepção de educação constante no documento base dialoga com a proposta político-pedagógica dos Institutos Federais, ao fazer a defesa de uma formação cidadã integrada à educação profissional, na qual os estudantes sejam capazes de atingir uma autonomia de pensamento. Tendo, portanto, como uma de suas perspectivas mais significativas a formação integral do educando, com destaque para a importância de uma formação politécnica, com domínio de fundamentos científicos, em detrimento da formação de técnicos cuja especialização se resume à reprodução de procedimentos operacionais e de habilidades instrumentais. Hoje, após alguns anos de sua implantação, seguimos questionando as possibilidades de consolidação dessa política em um país capitalista. Essa contradição recoloca o debate sobre os limites da construção de uma educação libertadora em uma sociedade estruturalmente desigual.

Segundo Santos e Silva (2021), uma forma de enfrentar as contradições educacionais do sistema capitalista seria lutar contra qualquer tipo de fragmentação na educação escolar, resistindo às armadilhas do “relativismo epistemológico e cultural”.

Coloca-se como horizonte de possibilidades a atuação, por meio da educação, nas lacunas do modo de produção capitalista, em busca da construção de alternativas que promovam a cidadania e a emancipação humana. Para isso, conforme afirmou Freire (1987, p. 45),

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Para Freire, a fé nos homens não é uma crença cega, mas sim uma postura ética e política. É a crença na possibilidade de construir um mundo melhor por meio do diálogo, da

crítica e da ação transformadora. O homem dialógico, ao acreditar nas potencialidades humanas, se engaja na luta pela libertação e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. “Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.” (Freire, 1987, p. 46)

Freire (1987) coloca a educação libertadora como um processo de construção do conhecimento, no qual tanto o educador quanto os educandos são sujeitos ativos. No lugar de simplesmente transmitir informações, a educação libertadora busca estimular a reflexão crítica e a construção de significados. O objeto cognoscível como mediador: O objeto do conhecimento não é um fim em si mesmo, mas sim um mediador na relação entre educador e educandos. É por meio da problematização desse objeto que se estabelece um diálogo e se constrói o conhecimento de forma coletiva.

O próprio documento base do PROEJA alerta que, apesar da dura realidade, é possível empreender esforços para se buscar um novo modelo de sociedade, em que o ser humano e suas relações com o meio ambiente são priorizados, com a tecnologia a serviço do bem comum e não apenas do lucro.

Nessa sociedade, o conhecimento deve ser produzido coletivamente e direcionado para encontrar soluções que melhorem a vida das pessoas e das comunidades mais vulneráveis, construindo assim uma sociedade mais justa. As pessoas são reconhecidas como sujeitos políticos de fato, participando ativa e significativamente da construção de sua história e da sociedade em que vivem.

Ao contrário da lógica neoliberal, que prioriza o indivíduo isolado, essa perspectiva valoriza a participação coletiva e a construção de uma sociedade mais justa. A educação, fundamentada nessa nova concepção de ser humano, visa formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes, capazes de transformar a sociedade.

A análise da trajetória do PROEJA na Rede Federal evidencia que a consistência teórica e normativa do programa não foi suficiente para assegurar sua consolidação institucional. A distância entre o projeto político-pedagógico formulado no Documento Base e a reduzida participação do PROEJA no conjunto das matrículas revela que sua implementação permanece condicionada por limites estruturais, organizacionais e políticos que também se manifestam no IFSP.

## **5 O PROEJA NO IFSP: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (2014-2018) explicita uma concepção de educação profissional alinhada aos fundamentos do PROEJA e à defesa da formação integrada, omnilateral e socialmente referenciada. O documento atribui ao PROEJA um papel estratégico na política de ensino da instituição, reconhecendo-o como modalidade capaz de fortalecer o vínculo social da escola pública e de promover a elevação da escolaridade dos trabalhadores jovens e adultos. Ao mesmo tempo, o próprio PDI reconhece os desafios relacionados à ampliação da oferta de vagas, à estruturação dos cursos e à consolidação da formação integrada para o público da EJA. Essa ambiguidade revela que a distância entre o projeto institucional enunciado e a realidade da implementação do PROEJA não decorre da ausência de diretrizes ou de fundamentos teóricos, mas da presença de limites estruturais, organizacionais e políticos que atravessam a ação institucional. Desse modo, o contraste entre o discurso normativo do PDI e os dados relativos à oferta, ocupação de vagas e evasão evidencia que a consolidação do PROEJA no IFSP permanece condicionada por uma lógica institucional que tende a reproduzir a marginalização da EJA no interior da educação profissional.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (2019-2023), ao discutir a Educação de Jovens e Adultos, apresenta uma formulação fortemente ancorada no arcabouço legal que regula a modalidade no Brasil, reafirmando a EJA como direito educacional e como responsabilidade dos sistemas públicos de ensino. Ao recorrer explicitamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o documento reconhece a especificidade dos sujeitos da EJA, destacando a necessidade de que as ofertas educacionais considerem suas condições de vida, trabalho e interesses, bem como a articulação preferencial entre educação básica e educação profissional. Essa fundamentação legal confere legitimidade normativa à presença da EJA e do PROEJA no interior da política institucional do IFSP.

Na mesma direção, o PDI mobiliza o Decreto nº 5.840/2006 e a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), reafirmando o caráter obrigatório da oferta do PROEJA e a exigência de destinação mínima de vagas para essa modalidade. Ao fazê-lo, o documento explicita que a EJA integrada à educação profissional não constitui uma ação opcional ou suplementar, mas um dever institucional vinculado ao cumprimento de metas nacionais de política educacional. No plano discursivo, portanto, o PROEJA é apresentado como parte constitutiva da missão do IFSP, associada à garantia do direito à educação e à função social da Rede Federal.

Entretanto, o próprio texto do PDI evidencia a fragilidade histórica da implementação dessa política no IFSP ao registrar que, em 2012, apenas três dos vinte e cinco campi então existentes ofertavam cursos na modalidade EJA. A necessidade de ações indutoras por parte da Pró-Reitoria de Ensino, como a retomada de estudos, a elaboração de resolução específica, a realização de seminários institucionais e o acompanhamento das Comissões de Elaboração e Implementação de Cursos, revela que a expansão do PROEJA não se deu de forma orgânica ou espontânea no interior da instituição, mas exigiu intervenções administrativas sistemáticas para viabilizar sua existência.

Os dados constantes no PDI indicam um crescimento progressivo no número de campi com oferta de PROEJA entre 2012 e 2018, passando de 12% para 28%. Esse avanço, contudo, é apresentado exclusivamente em termos quantitativos e territoriais, restrito à ampliação do número de unidades com cursos ofertados. O documento não problematiza aspectos relacionados ao número de vagas disponibilizadas, às taxas de ocupação, à permanência dos estudantes ou à consolidação pedagógica dos cursos, o que sugere que a avaliação institucional da política privilegia indicadores de expansão formal em detrimento da análise de sua efetividade concreta.

O PDI afirma, ainda, que “cumprir ao IFSP prospectar” o disposto na Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), reconhecendo explicitamente que a articulação entre EJA e educação profissional permanece como um desafio a ser enfrentado. Essa formulação desloca a consolidação da política para um horizonte futuro, sem explicitar mecanismos institucionais capazes de assegurar o cumprimento das metas estabelecidas. Desse modo, o texto evidencia uma tensão entre o reconhecimento normativo da EJA e do PROEJA como direito e política pública e a limitada capacidade institucional de materializar esse compromisso de forma estruturada e permanente.

Considerado em seu conjunto, o PDI IFSP 2019-2023 revela que a distância entre o projeto legal e institucional da EJA integrada à educação profissional e sua efetiva implementação não decorre da ausência de diretrizes ou de desconhecimento das obrigações legais. Ao contrário, o documento demonstra consciência dos marcos normativos e das metas nacionais, ao mesmo tempo em que expõe, ainda que indiretamente, os limites estruturais e organizacionais que condicionam a consolidação do PROEJA no âmbito do IFSP. Essa contradição reforça a compreensão de que os desafios enfrentados pelo programa se situam menos no plano da concepção e mais no da institucionalização da política.

Os dados apresentados a seguir permitem visualizar a expansão da oferta do PROEJA no IFSP ao longo do período analisado. Embora se observe um aumento no número de campi

com cursos na modalidade, a presença do programa permanece proporcionalmente limitada, reforçando a interpretação de que sua institucionalização ainda ocorre de forma parcial e desigual no interior da instituição.

Tabela 1 - Oferta de cursos PROEJA por campus no IFSP (2012-2018)

Ano	Número total de campus (incluindo avançados)	Número de campus com oferta de PROEJA	Percentual de campus com oferta de PROEJA
2012	25	3	12%
2013	25	3	12%
2014	25	3	12%
2015	28	4	16%
2016	30	5	17%
2017	35	5	15%
2018	36	10	28%

Fonte: IFSP, 2019

Apesar desse avanço quantitativo, os dados demonstram um baixo índice de ocupação das vagas destinadas ao PROEJA. Em 2022, apenas 1,68% das vagas de ingresso foram preenchidas por estudantes dessa modalidade, número significativamente inferior à meta legal de 10%. Em 2023, esse percentual caiu ainda mais, alcançando apenas 1,37%.

Outro dado preocupante refere-se à elevada taxa de evasão dos cursos PROEJA, que foi de 34,32% em 2022 e de 27,26% em 2023, revelando uma dificuldade persistente na permanência dos estudantes.

Diante dessas contradições no processo de implantação e consolidação do PROEJA no IFSP, expressas tanto nos documentos institucionais quanto nos dados relativos à oferta, ocupação de vagas e evasão, a presente pesquisa busca compreender os desafios que atravessam a materialização dessa política no âmbito da instituição. Nesse sentido, a questão central que orienta o estudo é: quais são os limites e possibilidades para a consolidação do PROEJA como política pública voltada à garantia do direito à educação de jovens e adultos, especialmente no contexto do IFSP?

A análise desenvolve-se a partir da articulação entre diferentes dimensões do fenômeno investigado, mobilizando, de forma integrada, os dados quantitativos relativos à oferta, ocupação de vagas e evasão, os documentos institucionais, especialmente os Planos de Desenvolvimento Institucional, e as entrevistas semiestruturadas realizadas com sujeitos que atuam na gestão e na implementação do PROEJA no IFSP.

A articulação entre essas diferentes fontes possibilita relacionar o plano normativo, os indicadores institucionais e as experiências dos sujeitos, evidenciando as contradições entre a formulação da política e sua efetivação prática. Dessa forma, busca-se superar uma análise restrita ao plano documental ou estatístico, incorporando as dimensões históricas, sociais e institucionais que condicionam a implementação do PROEJA.

As contradições identificadas nos documentos institucionais e nos dados quantitativos são também expressas, reelaboradas e, em alguns casos, ressignificadas nas falas dos sujeitos envolvidos na execução do PROEJA no IFSP. As entrevistas permitem apreender como essas diretrizes e limites institucionais se concretizam no cotidiano dos cursos, evidenciando mediações, resistências e estratégias que não se tornam visíveis apenas por meio da análise documental ou dos indicadores institucionais.

Para a interpretação dos dados qualitativos provenientes das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa documental, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, fundamentada nos preceitos de Bardin e apoiada na sistematização metodológica proposta por Silva e Fossá (2015). Trata-se de um conjunto de procedimentos que busca analisar comunicações para além de sua dimensão literal, permitindo a identificação de significados latentes presentes nos discursos.

O tratamento dos dados seguiu os três polos cronológicos da análise de conteúdo: (i) pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante e organização do corpus; (ii) exploração do material, por meio do recorte e da codificação das falas em unidades de registro; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa na qual os dados foram analisados de forma articulada ao referencial teórico adotado.

A partir desse procedimento, foram construídas categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados empíricos. Tais categorias emergiram da leitura sistemática do material, em diálogo com o referencial teórico, sendo discutidas ao longo das subseções desta seção. Embora teoricamente orientadas, foram refinadas com base na recorrência de temas nas falas dos sujeitos.

As categorias finais que estruturam a análise compreendem: a marginalização prática institucional do PROEJA; o acesso e as estratégias de busca ativa; a permanência e a evasão escolar; e a organização pedagógica. A interpretação dos dados foi realizada por meio da articulação entre as falas dos sujeitos, os documentos institucionais e o referencial teórico, possibilitando compreender os descompassos entre a concepção normativa do programa e os desafios de sua materialização no cotidiano institucional.

Antes de adentrar a análise das categorias empíricas e das falas coletadas, cumpre ressaltar os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa. Para garantir o anonimato dos participantes, optou-se por não identificar nominalmente os sujeitos nem os campi aos quais estão vinculados.

Considerando o número reduzido de unidades analisadas e a especificidade das funções desempenhadas na gestão e docência, a identificação institucional poderia possibilitar o reconhecimento indireto dos participantes, o que contrariaria o compromisso ético assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, os dados qualitativos que fundamentam as discussões a seguir são apresentados por meio de codificação dos sujeitos (E1, E2, E3 e E4), acompanhados apenas de caracterizações gerais que preservam o contexto analítico sem comprometer a confidencialidade.

O perfil dos entrevistados engloba uma pluralidade de funções, contando com docentes, coordenadores de curso e pedagogos. Tais sujeitos vivenciam o PROEJA sob múltiplas perspectivas e realidades institucionais, atuando tanto na gestão quanto na execução direta em diferentes campi da instituição. Essa diversidade de lotação abrange desde campi mais antigos e centrais até aqueles que operam com configurações pedagógicas diferenciadas, incluindo experiências de currículo modular e arranjos de PROEJA FIC. Essa configuração heterogênea dos participantes garante à análise uma compreensão abrangente e multifacetada das dinâmicas, contradições e potências do programa na instituição.

## 5.1 OS SUJEITOS DO PROEJA: INTERSECÇÕES DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO

A compreensão do PROEJA exige que se abandone a abstração homogeneizante do termo "aluno". No interior das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o sujeito da EJA não se configura como uma categoria universal ou estática. Trata-se de um corpo histórico, atravessado por múltiplas violências e negações de direitos. Para analisar as contradições vivenciadas no IFSP, seja no que tange aos altos índices de evasão, seja na dificuldade docente de adequação pedagógica, é necessário compreender

quem são os sujeitos que ingressam na instituição em busca da retomada de seus percursos educativos.

Assim, esta subseção propõe-se a analisar a identidade do estudante do PROEJA a partir de uma perspectiva interseccional. Argumenta-se que a exclusão escolar na fase adulta não é fruto de escolhas individuais ou falhas cognitivas, mas o resultado de um arranjo estrutural em que marcadores de classe social, raça e gênero operam de forma simultânea e indissociável e impactam na permanência desses sujeitos no espaço acadêmico.

Ao serem questionados sobre o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, os relatos dos entrevistados evidenciam uma intersecção de vulnerabilidades estruturais. Conforme relata E4:

A maioria são mulheres, mulheres negras e chefes de família. [...] muitas pessoas, tem uma questão de gênero muito forte, muitos homossexuais [...], pessoas trans, na verdade são vários alunos trans. E já vêm de uma formação do transcidadania que eu comentei. Então, alguns professores têm um pouco de dificuldade, assim, né.

O relato de E4 materializa, na concretude da sala de aula, o que a literatura sociológica vem apontando sobre as múltiplas opressões. A constatação de que parte do público é composta por mulheres negras e chefes de família demonstra que o gênero não pode ser operado de forma isolada, devendo ser redefinido em conexão direta com as categorias de raça e classe. A exclusão prévia dessas mulheres do sistema regular de ensino e a sua posterior evasão no IFSP por questões de assiduidade refletem a análise de Biroli (2018), que pontua que o peso do trabalho de cuidado recai desproporcionalmente sobre a mulher, inserida em uma racionalidade econômica que torna a vida mais precária.

A dificuldade de alguns professores em lidar com a pluralidade nas questões de gênero, mencionada por E4, expõe as matrizes históricas da própria instituição escolar brasileira que, segundo Louro (2011), construiu-se de forma normalizadora e disciplinadora, operando a partir da perspectiva da heteronormatividade.

Nesse sentido, a compreensão da identidade do sujeito da EJA exige a adoção do gênero como uma categoria analítica. Segundo Scott (2019, p. 67), o gênero atua como um elemento constitutivo das relações sociais e configura-se como "uma forma primeira de significar relações de poder". Essa perspectiva permite compreender como as desigualdades de gênero se materializam nas trajetórias escolares, incidindo diretamente sobre as possibilidades de permanência e continuidade dos estudos. Essa dinâmica torna-se evidente no relato de E1 ao problematizar a rigidez das normas institucionais de frequência: "Você pega, por exemplo, uma mulher que está na EJA e que precisa faltar porque a mãe ficou

doente ou porque o marido não conseguiu chegar no horário e ela não teve com quem deixar as crianças... como ela justifica essas faltas?”. A fala evidencia que a infrequência, muitas vezes tratada de forma estritamente burocrática, decorre de responsabilidades de cuidado e de contingências familiares que recaem de maneira desproporcional sobre as mulheres, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade social.

Como analisa Biroli (2018, p. 205), vivenciamos o aprofundamento de uma racionalidade política e econômica neoliberal que "dilui os laços de solidariedade e torna a vida mais precária". Ao analisar as relações de gênero, a autora pontua que não existe igualdade no universo familiar e nas relações de trabalho remunerado, recaindo sobre as mulheres o peso desproporcional do cuidado. Quando a organização didática reprova essa mulher por infrequência, desconsiderando que seu tempo foi tomado pelas demandas de sobrevivência e pelo cuidado familiar em um sistema sem rede de apoio, a instituição apenas reproduz e chancela essa precariedade.

A expansão do PROEJA no IFSP também tem evidenciado o ingresso de estudantes cujas trajetórias são marcadas por experiências de dissidência em relação às normas tradicionais de gênero, entre eles pessoas trans, historicamente submetidas a processos de exclusão escolar e de marginalização no mercado de trabalho formal.

Para compreender a presença de estudantes trans no PROEJA, mobiliza-se a contribuição de Preciado (2019), cuja reflexão permite conceber o corpo não como uma realidade passiva e naturalizada, mas como espaço de disputa, resistência e reapropriação política. Nessa perspectiva, o ingresso de pessoas trans na Educação Profissional e Tecnológica tensiona normas institucionais historicamente construídas e evidencia a necessidade de que a escola reconheça e acolha formas plurais de existência. Em consonância com Preciado (2019, p. 424), é preciso compreender que o corpo não é um dado passivo sobre o qual o biopoder age, constituindo-se, ao contrário, como potência política e de reapropriação.

As experiências dos sujeitos da EJA não se esgotam nas dimensões identitárias e corporais, suas trajetórias são também atravessadas pelas condições materiais de existência e pela posição que ocupam no mundo do trabalho. Diferentemente do adolescente do ensino médio regular, cujo tempo biológico e social é socialmente validado e destinado à escolarização, o jovem e adulto não alfabetizado ou com escolaridade interrompida carrega o estigma do atraso. Contudo, amparando-nos em Vieira Pinto (2007), compreende-se que esse estudante não é um ser de "falta", mas um trabalhador produtivo que sustenta as bases materiais do país, embora tenha sido historicamente alijado da apropriação dos bens culturais

e científicos que ajudou a construir.

Para compreender em maior profundidade quem são os sujeitos do PROEJA, é necessário reconhecer que o pertencimento à classe trabalhadora, embora constitua uma dimensão central de sua condição social, articula-se de forma indissociável a outros marcadores estruturais de desigualdade. Machado e Rodrigues (2013) alertam que a diversidade presente na EJA não deve ser compreendida apenas como um dado estatístico, mas como expressão das contradições históricas da sociedade brasileira, evidenciadas por assimetrias geracionais, territoriais, de gênero e, sobretudo, étnico-raciais. Considerar as múltiplas identidades desses sujeitos implica reconhecer que sua exclusão educacional não constitui um mero acaso, mas o resultado de um processo histórico e estrutural de produção e reprodução das desigualdades.

Nesse contexto, a vida adulta impõe condicionantes materiais que tensionam permanentemente o exercício do direito à educação e as possibilidades de permanência escolar. A trajetória do estudante do PROEJA é atravessada pela necessidade imediata de inserção no mundo do trabalho e, frequentemente, pela responsabilidade pelo sustento e pelo cuidado de sua família. Conforme assinalam Machado e Rodrigues (2013), diante do conflito objetivo entre a necessidade de garantir a subsistência e a continuidade dos estudos, trabalhadores e trabalhadoras em situação de vulnerabilidade tendem a priorizar o trabalho como estratégia de sobrevivência, especialmente quando a manutenção do núcleo familiar depende diretamente de sua força de trabalho. Nessas circunstâncias, a escolarização passa a disputar tempo e energia com demandas materiais inadiáveis, o que evidencia que a evasão escolar, em muitos casos, não decorre de decisão individual, mas de condicionantes estruturais associados à pobreza e à precarização da vida.

Esse conjunto de privações materiais e educacionais gera o sentimento de "vergonha" relatado frequentemente por aqueles que retornam às salas de aula tardiamente. A escola, ao operar sob a lógica do "tempo certo" para aprender, muitas vezes culpabiliza o indivíduo por um abandono escolar que, na verdade, foi uma capitulação forçada perante a urgência da sobrevivência material (Machado; Rodrigues, 2013). Ignorar que o estudante do PROEJA é, antes de tudo, uma pessoa trabalhadora submetida a jornadas laborais intensas e a múltiplas responsabilidades familiares e sociais, cujas condições objetivas frequentemente limitam o tempo e a energia disponíveis para os estudos, significa desconsiderar elementos centrais para a construção de propostas pedagógicas coerentes com a realidade desse público e com os princípios da integração curricular.

Para além da dimensão de classe e de gênero, a identidade dos sujeitos do PROEJA é também marcada pelas desigualdades raciais que incidem sobre seus corpos e trajetórias educacionais. A exclusão escolar que atinge a população negra não pode ser compreendida como uma simples disfunção do sistema de ensino, mas como parte de um processo histórico de negação do acesso aos conhecimentos socialmente produzidos.

A compreensão de como essas populações foram historicamente direcionadas para formas de trabalho predominantemente braçais e excluídas dos espaços de produção e legitimação do conhecimento encontra respaldo no conceito de epistemicídio formulado por Carneiro (2023). A autora demonstra como o sistema educacional brasileiro operou para invalidar, silenciar e deslegitimar os saberes e as capacidades intelectuais da população negra.

No contexto do PROEJA, essa discussão permite compreender que as desigualdades raciais se manifestam não apenas na interrupção ou ausência prévia de escolarização, mas também nas dificuldades encontradas pelas instituições para reconhecer e valorizar os conhecimentos construídos pelos estudantes em suas trajetórias de vida e trabalho. Nessa perspectiva, a permanência de pessoas negras no programa não se restringe à obtenção de certificação escolar, mas envolve o acesso a espaços historicamente marcados por processos de exclusão educacional e racial, bem como o reconhecimento de sua plena capacidade de produção e apropriação do conhecimento.

Em diferentes contextos, observa-se com frequência a presença de estudantes cujas trajetórias concentram simultaneamente desigualdades de classe, raça e gênero: não se trata de um trabalhador abstrato, mas recorrentemente da mulher, negra, empobrecida e chefe de família, cujas trajetórias de interrupção escolar são o reflexo direto dessas múltiplas relações de poder e subalternização (Carneiro, 2019). É sob essa ótica que a evasão escolar feminina na EJA precisa ser lida. A inflexibilidade institucional das escolas, que pune o absenteísmo feminino com a reprovação por faltas, ignora as transformações precarizantes do mundo do trabalho contemporâneo.

O reconhecimento dessas determinações é condição indispensável para que o IFSP construa estratégias pedagógicas e institucionais capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito dos estudantes do PROEJA. Isso implica que a escola deixe de operar como uma instituição que submete os sujeitos a padrões normativos excludentes para constituir-se, por meio do PROEJA, em um território ético de formação integral e emancipação da classe trabalhadora em toda a sua diversidade.

## 5.2 O LUGAR INSTITUCIONAL DO PROEJA NO IFSP: ENTRE O RECONHECIMENTO NORMATIVO E A MARGINALIZAÇÃO PRÁTICA

A análise do lugar institucional ocupado pelo PROEJA no IFSP revela uma contradição entre seu reconhecimento no plano normativo e sua inserção concreta na dinâmica institucional. Conforme observado nos Planos de Desenvolvimento Institucional, o programa é formalmente apresentado como parte integrante da política de ensino da instituição, associado à função social da educação pública e à garantia do direito à educação para jovens e adultos trabalhadores.

Entretanto, ao articular esses elementos com as entrevistas realizadas, observa-se que esse reconhecimento não se traduz, de forma homogênea, em prioridade política ou organizacional. Ao contrário, o PROEJA tende a ocupar um lugar periférico na estrutura institucional, sendo frequentemente condicionado por disputas internas por recursos, infraestrutura e definição da oferta.

A posição ocupada pelo PROEJA no interior do IFSP pode ser compreendida a partir das contribuições de Nóbile (2022), ao destacar que a implementação de políticas públicas não ocorre de forma linear em relação ao seu desenho normativo. As condições institucionais, por si só, não asseguram sua efetivação, uma vez que a materialização da política é atravessada por decisões, prioridades e dinâmicas próprias do contexto de implementação.

Essa perspectiva permite compreender por que, embora o PROEJA esteja formalmente previsto como política estruturante e associado à função social da educação pública, sua inserção na instituição se dá de forma desigual e, muitas vezes, periférica. Conforme análise de E1, é uma situação que não se restringe ao IFSP:

Acho que a gente tem um distanciamento do que é o que tá lá no documento e o que é a prática. Então, por exemplo, você pega o balizador, a gente tinha que ter 10% das vagas disponíveis obrigatoriamente sendo disponibilizadas por cursos, e a gente não avança nesse número, a gente lá tá em 2%. Isso não é uma realidade apenas do Instituto Federal de São Paulo, da maioria absoluta dos institutos federais. Então isso é uma prova desse distanciamento [...]. A gente não consegue materializar, a gente não consegue cumprir o que diz os documentos.

A constatação de E1 traduz em números a marginalização do PROEJA no interior da Rede Federal. A exigência normativa de destinação de 10% das vagas institucionais para a EJA, embora expressa nos documentos oficiais e balizadores, contrasta com a realidade de uma oferta estagnada na margem dos 2%, no caso do IFSP. Essa distância entre os indicadores evidencia que a consolidação do programa não se resolve apenas por decreto. Sem o atrelamento rigoroso de fomento financeiro específico e sem o enfrentamento dos critérios

institucionais que tendem a privilegiar trajetórias escolares lineares e padrões tradicionais de desempenho, a política corre o risco de permanecer restrita ao plano formal, permanecendo predominantemente no plano discursivo, sem se traduzir plenamente em direito efetivamente garantido.

Assim, o “não lugar” ocupado pelo PROEJA não se explica pela ausência de concepção normativa, mas pelas mediações que se estabelecem no processo de implementação, no qual se redefinem prioridades, se produzem descontinuidades e se estabelecem os limites da política.

Essa condição aparece de forma explícita nas falas dos sujeitos. De modo convergente, os participantes reconhecem sua importância, mas apontam que se trata de um espaço que “poderia ser muito mais aproveitado”, evidenciando a distância entre reconhecimento formal e efetiva centralidade institucional.

A recorrência da noção de “militância” nos relatos indica que a continuidade do PROEJA depende do engajamento de docentes, evidenciando a fragilidade de sua institucionalização. Ao depender de iniciativas localizadas, a política tende a oscilar entre momentos de expansão e retração, sem garantia de continuidade.

Essa situação evidencia que o engajamento individual não revela apenas compromisso docente, mas a ausência de institucionalização efetiva da política, indicando que sua permanência depende menos de diretrizes estruturadas e mais da atuação de sujeitos que atuam em contraposição, no cotidiano, a essa forma de organização institucional.

Como consequência, a implementação do PROEJA torna-se instável e desigual entre os campi, variando conforme o grau de engajamento dos profissionais envolvidos, o que compromete sua efetivação como política pública de caráter permanente. Ao mesmo tempo, permite que explicações recorrentes como a “baixa demanda” ou os índices de evasão operem como justificativas para a redução ou não ampliação da oferta, sem que sejam enfrentadas as condições institucionais que produzem tais fenômenos.

Essa dinâmica expressa a coexistência de diferentes racionalidades institucionais. De um lado, a função social da política, vinculada à garantia do direito à educação e à formação dos trabalhadores; de outro, critérios de eficiência, desempenho acadêmico e racionalização de recursos.

As entrevistas evidenciam que o PROEJA não se ajusta aos critérios tradicionais de avaliação institucional, centrados em desempenho acadêmico e eficiência. Como sintetiza E1, “a gente não coloca a EJA no lugar que ela deveria estar... não é um curso que vai ter eficiência acadêmica, ela tem uma função social diferente”. A fala explícita que os critérios

predominantes de avaliação da oferta educacional não contemplam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, o que contribui para sua menor centralidade no interior da instituição.

Nesse contexto, a posição periférica do PROEJA não decorre de sua irrelevância, mas da inadequação entre sua função social e os critérios predominantes de avaliação institucional, frequentemente orientados por indicadores de eficiência, ocupação de vagas e desempenho acadêmico, o que o mantém em condição subordinada na hierarquia das prioridades.

No plano das condições materiais, o financiamento emerge como elemento estruturante dessa dinâmica. Conforme indicado nas entrevistas, a ausência de fomento específico limita significativamente a capacidade de indução da política, evidenciando o papel dos recursos como mediadores centrais da implementação. A disponibilidade de financiamento não apenas viabiliza a oferta, mas condiciona o grau de prioridade atribuído ao PROEJA no interior da instituição.

As falas dos sujeitos indicam que a fragilidade da política está diretamente relacionada à descontinuidade do investimento público, especialmente no que se refere à redução ou ausência de financiamento federal destinado ao PROEJA. Nesse contexto, ainda que se observe, em determinados momentos, a destinação de recursos institucionais pelo próprio IFSP para a manutenção da política, tais iniciativas não se configuram como mecanismos estruturantes de financiamento, sendo insuficientes para garantir sua consolidação em escala mais ampla.

Um avanço recente na gestão institucional refere-se à alteração no fluxo de financiamento interno. Conforme relatado por E1, a sistemática anterior sobrecarregava o orçamento direto das unidades:

Antes o que acontecia: o dinheiro ia para o campus e daquele valor ainda tinha que se retirar o recurso da EJA. Então ficava uma conta em que quem ofertava o PROEJA acabava sendo penalizado [financeiramente]. Agora, o recurso da EJA sai diretamente da Reitoria para ajudar esses campi que mantêm a oferta.

Essa mudança no fluxo financeiro revela que a institucionalização da política exige mecanismos que desonerem as unidades, evitando que a Educação de Jovens e Adultos seja percebida como um "custo extra" que compete com as demais modalidades. Entretanto, como aponta a análise, essa medida ainda atua no plano do suporte à manutenção e não necessariamente como um motor de expansão estruturante da rede.

Embora essa alteração represente um avanço importante na gestão institucional, seu alcance permanece limitado enquanto não se articula a uma política de indução mais ampla, com financiamento contínuo e metas efetivamente acompanhadas.

Isso demonstra que, embora haja esforços institucionais, o fortalecimento do PROEJA permanece condicionado à existência de políticas públicas de financiamento em nível federal, capazes de induzir sua implementação de forma contínua e estruturada.

Desse modo, a marginalização prática do PROEJA no IFSP não pode ser compreendida como resultado de falhas administrativas pontuais, mas como expressão de uma forma de organização da educação profissional, na qual a Educação de Jovens e Adultos ocupa historicamente um lugar secundário.

Essa tensão institucional observada no IFSP não é um fenômeno isolado, mas constitutivo da própria formulação do programa. Como analisa Santos (2010, p. 120), a política instituiu um “caráter inédito para um público inédito” no interior da Rede Federal. Historicamente marcadas por rigorosos exames de seleção meritocráticos, que excluía as camadas mais empobrecidas, as instituições federais sentiram profundo desconforto com a imposição do Decreto nº 5.840/2006. Para a autora, a normatização vertical do programa trouxe para dentro dessas instituições de excelência o sujeito trabalhador, rompendo com a zona de conforto de gestores e docentes, o que ajuda a explicar por que, anos depois, o fortalecimento do PROEJA ainda esbarra em fortes resistências locais e depende do que os entrevistados caracterizam como “militância”.

A resistência observada para a manutenção do programa evidencia a necessidade de se instaurar o que Moll (2010, p. 138) define como uma nova "racionalidade comunicativa" no interior das instituições públicas. A autora argumenta que a consolidação do PROEJA exige a superação de uma lógica estratégica que historicamente ignorou o outro e reduziu o aluno e a comunidade ao papel de meros "consumidores de pensamentos e práticas" elaborados pelos especialistas. Para que o programa transcenda a condição de política de governo e se afirme como política de Estado, é imperativo que se estabeleçam "redes de apoio, de diálogo, redes de solidariedade" que envolvam ativamente gestores, estudantes e comunidades. Essa postura, que exige o abandono dos "lugares tradicionais", demonstra que o êxito do PROEJA não depende apenas de normativas verticais, mas da construção de um espaço coletivo onde a instituição deixe de apenas repassar qualificação e passe a reinventar sua atuação a partir das demandas da classe trabalhadora.

Assim, embora formalmente reconhecido nos documentos institucionais, o PROEJA permanece, na prática, como uma política fragilizada, cuja continuidade depende não apenas

de diretrizes normativas, mas da reorganização efetiva das prioridades institucionais, dos mecanismos de financiamento e das condições concretas de implementação. É nesse terreno que se constituem os desafios de acesso e permanência que serão analisados a seguir.

### 5.3 ACESSO E OFERTA: ENTRE A NARRATIVA DA BAIXA DEMANDA E OS LIMITES DA INDUÇÃO INSTITUCIONAL

A análise do acesso ao PROEJA no IFSP revela que a baixa ocupação das vagas, frequentemente mobilizada como justificativa para a redução ou não ampliação da oferta, não pode ser compreendida como um dado natural ou espontâneo. Ao contrário, as entrevistas indicam que essa condição está diretamente relacionada às formas pelas quais a política é organizada, divulgada e induzida no interior da instituição.

De modo recorrente, as falas dos sujeitos entrevistados tensionam a explicação da “baixa demanda”, apontando que a dificuldade de preenchimento das vagas está menos associada à ausência de público potencial e mais à fragilidade das estratégias institucionais de divulgação e busca ativa. Como indica E2,

Não existe matrícula efetiva na EJA se não houver busca ativa. [...] Você tem que ir nas comunidades. Você tem que ir no centro comunitário, você tem que ir na aula de crochê, na aula de tricô, que é onde esses alunos estão. Vocês têm que ir nos cursos que são públicos. Um exercício que eu fiz, e que eu acho que foi muito positivo, é levar os alunos até o Instituto Federal para uma vivência. A gente teve que contratar um ônibus, pegar os alunos na escola e levá-los pra ter um dia para recebê-los. [...] Isso funciona muito. A questão é que precisa de braço e precisa de tempo para fazer. A gente faz o que grande parte das pessoas que trabalham com a EJA também faz: os militantes. É muito difícil um trabalho na EJA que não dependa realmente deles. [...] Uma política que a gente precisa é institucionalizar essa busca ativa, ter um grupo de trabalho especializado, porque aí não requer a militância ou a predisposição de um servidor

Esse relato demonstra que a superação da barreira de acesso exige que a instituição rompa seus muros simbólicos. A vivência escolar descrita não é mero convite, mas um mecanismo pedagógico de pertencimento, mostrando ao trabalhador que o espaço acadêmico e tecnológico do Instituto Federal também lhe pertence.

Para E3, o desafio não é a falta de sujeitos, mas a capacidade da instituição em alcançá-los:

O que a gente percebe é que não é por falta de demanda. É porque o público da educação de jovens e adultos não têm acessado esses espaços. Às vezes a gente faz uma divulgação sobre alfabetização em panfletos e a pessoa não consegue ler, como é que ela vai entender? Aqui, eles fazem inclusive carro de som pra poder passar nas ruas e avisar. O desafio do Instituto Federal é um desafio nacional na educação de jovens e adultos. [...] Eles relatam essa dificuldade de conciliar com o trabalho, o cansaço de depois ter de ir pra escola, a rotina de estudo. E às vezes eles falam que

têm um pouco de vergonha de voltar pra escola depois de tanto tempo, mas acho que o maior impacto mesmo é a rotina de trabalho.

A fala do participante desconstrói a ideia da “baixa demanda” que frequentemente justifica o encerramento de turmas. A ausência de matrículas não significa ausência de sujeitos não escolarizados, mas reflete barreiras materiais e simbólicas. Primeiramente, a divulgação pautada em editais escritos para um público em processo de alfabetização constitui um contrassenso pedagógico, que o campus tenta superar com o uso de carros de som. Em segundo lugar, o relato toca em uma questão já descrita por Vieira Pinto (2007), a “vergonha” do adulto em retornar à escola é fruto do estigma de incapacidade imposto pela sociedade capitalista àqueles que não se escolarizaram no “tempo certo”. Exigir que esse trabalhador, já exausto por sua jornada de sobrevivência (Machado; Rodrigues, 2013), realize sua inscrição em plataformas digitais, sem apoio institucional, pode converter o próprio processo de matrícula em mais um mecanismo de exclusão.

Nessa mesma direção, E1 aponta que “a gente não faz busca ativa do jeito que ela deveria ser feita”, evidenciando que o problema não se restringe à operacionalização, mas envolve a própria lógica institucional de acesso, que não se adequa às especificidades do público da EJA

Nesse sentido, a oferta do PROEJA tende a não alcançar, de forma sistemática, os sujeitos a quem se destina, especialmente aqueles inseridos em condições de trabalho precárias ou com trajetórias escolares interrompidas.

As entrevistas também evidenciam que, em muitos casos, a definição da oferta de vagas não decorre de um diagnóstico aprofundado da demanda local, mas de decisões institucionais que não necessariamente dialogam com as especificidades do público da EJA. Tal descompasso entre oferta e realidade social dos estudantes contribui para a baixa ocupação, reforçando um ciclo no qual a reduzida procura é utilizada como justificativa para a retração da política.

A fala de E4 revela que a adoção de procedimentos de ingresso padronizados, concebidos a partir da lógica do ensino médio regular, pode constituir uma barreira adicional ao acesso de estudantes provenientes de territórios periféricos.

Ultimamente a gente tá fazendo a seleção unificada que é feita pela reitoria, mas nós estamos percebendo que está diminuindo o número de ingressantes em função desse sistema [...]. Vem gente de muito longe aí a hora que vê que é presencial, que é numa região central, longe da periferia, então o pessoal vem da periferia pra cá com o problema de horário de condução, isso restringe muito a seleção. [...] Então eu acho que o vestibular unificado não é uma coisa muito benéfica para o curso.

A reflexão trazida por E4 expõe uma barreira de acesso frequentemente invisibilizada: a inadequação dos instrumentos de seleção. Ao submeter o candidato da EJA aos mesmos mecanismos burocráticos e centralizados desenhados para o público adolescente do ensino médio regular, a instituição desconsidera a geografia e a materialidade da exclusão. Para o trabalhador empobrecido, a exigência de deslocamentos longos para a realização de etapas do processo seletivo em regiões centrais ou o acesso a plataformas de inscrição complexas não representam apenas dificuldades logísticas, mas barreiras institucionais de acesso. Conforme aponta Santos (2010), a Rede Federal ainda opera sob os resquícios de sua tradição elitizada; exigir que o sujeito com escolaridade interrompida vença os mesmos funis de acesso pensados para as classes médias é uma forma silenciosa de perpetuar a baixa demanda e justificar o fechamento de turmas.

Além disso, a ausência de políticas estruturadas de busca ativa aparece como um dos principais limites à ampliação do acesso. Diferentemente de outras modalidades, nas quais há maior investimento em divulgação e captação de estudantes, o PROEJA tende a depender de iniciativas pontuais, frequentemente vinculadas ao engajamento de docentes e equipes locais. Essa dinâmica reforça a ideia, já identificada na categoria anterior, de que a política se sustenta mais por esforços individuais do que por diretrizes institucionais consolidadas.

Outro elemento relevante refere-se à forma como o perfil dos estudantes da EJA é considerado, ou não, na organização da oferta. As entrevistas indicam que, em diversos contextos, as condições de vida e trabalho desses sujeitos não são plenamente incorporadas no planejamento dos cursos, o que impacta tanto o acesso quanto a permanência. Horários inflexíveis, ausência de políticas de apoio e inadequação entre a estrutura dos cursos e a realidade dos estudantes são fatores que contribuem para limitar o ingresso no PROEJA.

Nesse cenário, a baixa ocupação das vagas deixa de ser compreendida como um problema de demanda e passa a ser interpretada como expressão das próprias limitações institucionais na condução da política. Trata-se, portanto, de um fenômeno produzido no interior das relações entre oferta, condições materiais e estratégias de implementação, e não de uma característica inerente ao público da EJA.

Assim, a análise do acesso ao PROEJA no IFSP evidencia que a ampliação da política não depende apenas da abertura de vagas, mas da construção de condições efetivas de acesso, o que envolve estratégias de divulgação, políticas de busca ativa, adequação da oferta às especificidades dos estudantes e, sobretudo, a priorização institucional da modalidade.

Em contrapartida, as entrevistas mostram que, quando há um trabalho ativo de aproximação com o público, a ocupação das vagas muda. Em alguns contextos, a instituição

se articula com redes municipais que já ofertam a EJA no ensino fundamental. Nesses casos, há um encaminhamento mais direto: estudantes que concluem essa etapa são orientados a continuar os estudos no Instituto Federal, o que reduz a ruptura no percurso escolar.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas refere-se à realização de ações de busca ativa para além do espaço institucional. Como sintetiza E2, “busca ativa é você ir até o aluno [...] ir nas comunidades, no centro comunitário... onde esses alunos estão”. Essa aproximação direta com o público se materializa, conforme os relatos, por meio de visitas a bairros, divulgação porta a porta e uso de carros de som em regiões periféricas para informar sobre o período de inscrições.

Também foram relatadas iniciativas que possibilitam aos potenciais estudantes conhecer previamente o campus e sua dinâmica institucional, contribuindo para reduzir a distância simbólica em relação ao Instituto Federal e fortalecer o sentimento de pertencimento. Essas experiências, articuladas a ações territoriais e parcerias com outras redes de ensino, indicam que a ocupação das vagas está diretamente relacionada às estratégias de aproximação construídas pela própria instituição.

Essas experiências mostram que, quando a instituição atua de forma mais direta, seja articulando com outras redes, seja indo até os territórios ou abrindo o campus para esses estudantes, a procura não depende apenas de “interesse individual”. Ao contrário, ela responde às formas de aproximação construídas pela própria instituição.

As entrevistas indicam, ainda, que a discussão sobre a busca ativa tem avançado no interior da instituição, sendo reconhecida como um elemento central para a ampliação do acesso ao PROEJA. Nesse sentido, foi mencionado que há iniciativas em curso voltadas à construção de propostas institucionais mais estruturadas, incluindo a elaboração de editais específicos para ações de busca ativa, nos moldes do que já vem sendo desenvolvido em outros Institutos Federais.

A proposição de editais dessa natureza aponta para um movimento de institucionalização da prática, deslocando-a de iniciativas pontuais para o campo das políticas organizadas. Ao prever recursos, diretrizes e responsabilidades, tais instrumentos podem contribuir para garantir maior continuidade às ações, ampliar o envolvimento de diferentes setores da instituição e fortalecer a articulação com os territórios e com outras redes de ensino.

Nesse sentido, a institucionalização da busca ativa se apresenta como condição relevante para a consolidação do PROEJA, na medida em que permite transformar uma prática frequentemente dependente do engajamento individual em uma estratégia institucional

reconhecida e sustentada, com maior capacidade de alcance e permanência ao longo do tempo.

As entrevistas mostram que o acesso depende diretamente da forma como a instituição se organiza para alcançar esse público, seja por meio de articulações com outras redes de ensino, seja por estratégias de busca ativa que rompam com a lógica passiva de espera pelo estudante. Ao mesmo tempo, indicam que, na ausência de ações contínuas e institucionalizadas, a política tende a reproduzir um ciclo de baixa visibilidade, baixa procura e retração da oferta. Nesse sentido, o acesso ao PROEJA se configura menos como um problema de interesse dos sujeitos e mais como uma questão de mediação institucional, evidenciando que sua ampliação está diretamente vinculada à capacidade da instituição de construir condições de aproximação com os jovens e adultos trabalhadores.

#### 5.4 PERMANÊNCIA E EVASÃO: DESAFIOS INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

A análise da permanência dos estudantes no PROEJA evidencia que os índices de evasão não podem ser compreendidos como resultado de decisões individuais ou de falta de interesse pela escolarização, mas como expressão das condições concretas de vida e trabalho dos sujeitos, articuladas aos limites institucionais da política. Os dados da PNP corroboram esse cenário ao indicar taxas expressivas de evasão nos cursos PROEJA do IFSP: 34,32% em 2022, 27,26% em 2023 e 20,71% em 2024. Ainda que se observe uma redução ao longo do período, os percentuais permanecem elevados, evidenciando a persistência de dificuldades estruturais para a permanência dos estudantes.

As entrevistas indicam que os estudantes da EJA enfrentam uma rotina marcada por jornadas de trabalho extensas, responsabilidades familiares e trajetórias escolares interrompidas, o que impacta diretamente sua permanência nos cursos. E4 contribui para a compreensão desse cenário ao indicar características recorrentes no perfil do público atendido, destacando a presença significativa de “mulheres negras e chefes de família”. Esse elemento evidencia que a permanência no PROEJA está atravessada por marcadores sociais e por responsabilidades que extrapolam o espaço escolar, o que implica a necessidade de formas de organização institucional que considerem tais especificidades. Nesse mesmo sentido, E1 observa que a rigidez da organização didática do IFSP em relação ao controle de frequência tende a desconsiderar situações em que estudantes, especialmente mulheres da EJA, precisam ausentar-se das aulas em razão de responsabilidades de cuidado, como o acompanhamento de familiares doentes ou a ausência de rede de apoio para deixar os filhos. A entrevistada destaca

que, nessas circunstâncias, faltas decorrentes de demandas familiares e de sobrevivência acabam sendo tratadas de forma estritamente burocrática, sem que se considerem as condições que estruturam a vida dessas estudantes.

A inflexibilidade institucional apontada pelos entrevistados revela a incapacidade da escola em lidar com o que Santos (2010, p. 126) define como “a conformação de uma desordem escolar”. Ao atrair o jovem e adulto, o PROEJA traz para dentro da escola as contradições do trabalhador concreto. Conforme argumenta a autora, o adoecimento dos filhos, o cansaço do trabalho, a necessidade da bolsa de subsistência e os atrasos instituem uma nova rotina que desvela a falsa ordem escolar idealizada pela instituição. Quando normas de assiduidade e avaliação pensadas para adolescentes em tempo integral são aplicadas ao público da EJA, ignora-se essa materialidade inescapável, convertendo as contingências da classe trabalhadora em justificativas burocráticas para a reprovação e a evasão escolar.

As falas dos entrevistados apontam que, em muitos casos, a estrutura dos cursos não está plenamente ajustada a essas condições. Horários pouco flexíveis, carga horária intensa e dificuldades de conciliar estudo e trabalho aparecem como elementos recorrentes nas entrevistas, indicando um descompasso entre a organização institucional da oferta e a realidade dos estudantes. Como relata o E4, o Instituto Federal se organiza, em grande medida, a partir de um modelo voltado a estudantes com trajetórias escolares contínuas e em idade regular, carecendo de flexibilidade normativa para lidar com a vida jovem e adulta. Situações cotidianas inescapáveis, como o adoecimento de um filho ou o falecimento de um familiar, esbarram em um sistema rígido.

Além disso, a permanência também está diretamente relacionada à existência de políticas de apoio. As entrevistas evidenciam que a assistência estudantil, quando presente, desempenha um papel fundamental na continuidade dos estudantes, especialmente no que se refere a auxílios financeiros, alimentação e transporte.

Sob a ótica das possibilidades de consolidação do programa, a experiência relatada por E3 demonstra que a superação do isolamento institucional do IFSP, por meio da articulação em rede com o poder público municipal, constitui uma estratégia promissora. Ao estabelecer parceria com as prefeituras locais, o campus passou a contar com uma estrutura compartilhada de apoio à busca ativa e à logística de acesso. Conforme relata a entrevistada, a oferta de transporte escolar, alimentação e auxílio financeiro contribui para que os estudantes possam dedicar-se aos estudos com maior tranquilidade: “A prefeitura [...] com ônibus escolar traz os [alunos] pra cá [...] a nossa alimentação aqui na escola também é da prefeitura [...] Eles não têm [...] essa preocupação, têm essa tranquilidade de poder estudar”.

Segundo E3, essa articulação institucional tem contribuído para a diminuição da evasão, indicando que a combinação entre formação profissional e suporte material pode produzir efeitos positivos na trajetória escolar dos estudantes.

Outro elemento relevante refere-se ao acompanhamento pedagógico. As falas indicam que a permanência dos estudantes depende não apenas de condições materiais, mas também de práticas pedagógicas que reconheçam suas trajetórias e dificuldades. Nesse sentido, a ausência de estratégias específicas de acompanhamento e apoio ao estudante da EJA contribui para o afastamento gradual e, posteriormente, para a evasão. E1 pondera que o setor sociopedagógico muitas vezes atua com poucos servidores no período noturno, dificultando o acolhimento de um perfil de estudante que, marcado por processos de exclusão, muitas vezes sequer sabe que tem direito a esse suporte ou sente que "aquele espaço não é para ele".

Ao mesmo tempo, assim como observado nas categorias anteriores, a permanência no PROEJA tende a depender, em grande medida, do engajamento de docentes e equipes locais, que desenvolvem estratégias próprias para apoiar os estudantes. Essas iniciativas incluem flexibilizações informais, adaptação de práticas pedagógicas e acompanhamento mais próximo.

Outro aspecto relevante refere-se à função social do auxílio financeiro para além da subsistência imediata. As entrevistas indicam que, em alguns contextos, o benefício é articulado a práticas pedagógicas que incluem discussões sobre organização financeira, possibilitando que estudantes utilizem esses recursos não apenas para custear necessidades básicas, mas também para iniciativas de melhoria das condições de vida, como pequenos empreendimentos ou investimentos na moradia.

Em determinados contextos, essas equipes desenvolvem estratégias que buscam responder, ainda que de forma localizada, às dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Entre elas, destacam-se formas mais flexíveis de organização curricular, como a estruturação modular dos componentes, que permite que o estudante acompanhe o curso por etapas menores, reduzindo os impactos de interrupções temporárias. Essa organização se mostra particularmente relevante em situações em que o estudante precisa se afastar por motivos de trabalho ou por demandas familiares, evitando que uma ausência pontual resulte na perda de todo o período letivo. Nesse sentido, E2 explica como isso se dá na prática:

A grande diferença da EJA ofertada aqui é que ela é modular. É um sistema modular [...] e a ideia é que não tenha obrigação de continuidade acadêmica estrutural entre os módulos. O aluno tem a possibilidade de cursar um módulo e, se ele precisar

parar, ele não perde o que ele fez. Em outro momento que ele quiser voltar, ele retoma. Isso faz com que a evasão seja reduzida, porque não há retenção, ele não vai reprovar um ano. Isso dá uma visão para o aluno de que ele não perdeu muito, ele não tem a obrigatoriedade de recomeçar ou perder a turma, ele pode recuperar algum módulo. [...] Ele realmente tem a clareza de que pode estudar e pode concluir.

A organização modular apresenta-se como uma "racionalidade comunicativa" (Moll, 2010), rompendo com a estrutura escolar punitiva. Ao extinguir a noção de "reprovação por ano" e permitir fluxos flexíveis, o campus não apenas adapta o currículo ao tempo do aluno trabalhador, mas desfaz a lógica de exclusão velada das instituições tradicionais.

A gente pode pensar em todas as possibilidades e particularidades da precariedade, da falta de oportunidade, de trabalho. Mas é impressionante que sempre pode ter uma coisa nova. O ano passado, por exemplo, eu tinha um aluno que era segurança e trabalhava à noite. Ele só conseguia ir para a escola porque tinha um acordo de horário no trabalho. Ele estudou cinco módulos, chegou no módulo doze, era o último ano. Quando foi no último módulo, a pessoa que tinha esse acordo com ele não estava mais lá. Faltou um bimestre para esse aluno concluir. A gente acha que às vezes pode criar todas as possibilidades possíveis para que o aluno resista, confie, e pode não ser suficiente, porque o nosso país é tão desigual, é tão perverso. Então, erra quem acha que basta atender às mulheres precarizadas ou ao trabalhador de aplicativo. As condições são as mais variadas possíveis e é difícil estancar. (E2)

A adoção da organização modular relatada por E2 materializa uma reorganização pedagógica e institucional da "matriz de uma escola homogênea" criticada por Moll (2010, p. 136). No modelo tradicional e linear de seriação acadêmica, a contingência imposta pela vida do trabalhador, que muitas vezes exige pausas nos estudos devido à precarização do trabalho ou demandas familiares, é invariavelmente punida com a reprovação integral do ano letivo. Essa rigidez acaba por transformar o que seria um abandono temporário em uma evasão escolar definitiva, gerando a sensação de fracasso contínuo no jovem e adulto.

O currículo modular, em contrapartida, subverte essa lógica de exclusão ao extinguir a punição pelo "tempo interrompido". Ao garantir que o estudante não perca os saberes já apropriados e possa retomar os estudos no módulo subsequente, a instituição deixa de penalizar o sujeito adulto pelas inflexibilidades do mercado de trabalho. Essa adaptação curricular representa o esforço de adequar o "tempo da escola" ao tempo possível da vida material do aluno da EJA, substituindo a pedagogia da reprovação por uma racionalidade pedagógica de acolhimento que devolve ao estudante a perspectiva tangível e esperançosa de conclusão de sua formação profissional.

O caso relatado ilustra a premissa de Machado e Rodrigues (2013), na educação de jovens e adultos, a escolarização disputa permanentemente o mesmo espaço com a reprodução da vida material. Por mais que a gestão local construa estratégias de permanência, o tempo do trabalhador brasileiro não lhe pertence; ele é tomado pelas contingências do mercado de

trabalho, fazendo com que a evasão escolar seja muitas vezes uma capitulação forçada, e não uma escolha.

Além disso, as entrevistas evidenciam a adoção de estratégias de acompanhamento contínuo, com monitoramento mais próximo da frequência e da participação dos estudantes. O uso de grupos de comunicação entre docentes e equipes pedagógicas possibilita a identificação rápida de ausências e a circulação de informações sobre situações que possam comprometer a permanência, permitindo intervenções mais ágeis. Esse tipo de acompanhamento, segundo os relatos, contribui para reduzir o distanciamento progressivo do estudante em relação ao curso, que muitas vezes antecede a evasão. Segundo E2:

O grande diferencial sempre são as pessoas. A gente criou um grupo de trabalho com os professores mais próximos. A dificuldade normalmente é o aluno vir para a escola, mas quando ele está na escola, a gente cria todas as estratégias de acolhimento. Toda vez que tinha alguma questão de possível evasão, a gente sabia previamente, porque a gente trocava informações constantes. A gente tinha um grupo no WhatsApp e dizia: 'aconteceu tal coisa com fulano, alguém consegue socorrer, alguém consegue ligar?' Então, ter um grupo de professores e técnicos envolvidos profundamente e que dialogam semanalmente faz a diferença na hora da permanência.

A articulação descrita por E2 materializa o que Moll (2010, p. 138) defende como pressuposto fundamental para a consolidação do PROEJA, a efetivação de "redes de apoio, de diálogo, redes de solidariedade". No modelo escolar tradicional, operado por uma racionalidade estratégica excludente, o estudante é frequentemente reduzido à condição de mero "consumidor" de saberes elaborados por especialistas, e o combate à evasão limita-se a procedimentos burocráticos isolados.

A experiência do campi evidencia que a permanência do aluno trabalhador exige o abandono desses lugares estáticos. Ao constituírem um espaço coletivo e orgânico de monitoramento e acolhimento, docentes e técnicos superam a lógica burocrática do acompanhamento escolar. Essa rede de solidariedade demonstra que o êxito na educação de jovens e adultos não se restringe à adequação curricular teórica, mas fundamenta-se na capacidade da escola de reinventar suas práticas de cuidado. Na prática, a retenção escolar deixa de ser um problema individual do aluno ou um dado estatístico da secretaria, assumindo a forma de um compromisso ético e coletivo encampado por toda a comunidade.

Também são mencionadas ações de articulação com setores pedagógicos da instituição voltadas à mediação de conflitos e ao fortalecimento do vínculo dos estudantes com o ambiente escolar. Essas iniciativas incluem o diálogo com turmas, a escuta das demandas dos estudantes e a atuação preventiva em situações de risco, buscando evitar que dificuldades

pontuais se transformem em abandono definitivo. Nesse conjunto de iniciativas, destaca-se a organização de representantes de turma, que atuam como mediadores entre os estudantes e a instituição. No entanto, as falas indicam que essa estratégia, quando não acompanhada de orientação institucional, pode gerar tensões internas. Como relata E2, a atuação dos representantes, inicialmente voltada ao coletivo, pode assumir dinâmicas de favorecimento ou exclusão entre estudantes, especialmente na ausência de uma política formativa clara para o exercício dessa função.

Outra prática exitosa consistiu na oferta do curso no período da manhã, estratégia que se mostrou adequada para atender mulheres com filhos em idade escolar e trabalhadores que atuam no período noturno, públicos frequentemente não atendidos pela organização tradicional da EJA noturna. Essas experiências, mais uma vez, indicam que a adequação da oferta às necessidades dos estudantes constitui um elemento central para a permanência e o êxito.

## 5.5 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE

A análise da organização pedagógica e do trabalho docente no PROEJA evidencia que a implementação da política está diretamente condicionada às condições de atuação dos professores, bem como à existência de processos formativos que considerem as especificidades da EJA integrada à educação profissional.

As entrevistas indicam que a atuação no PROEJA exige um conjunto de competências que ultrapassa a formação docente tradicional, demandando a compreensão das trajetórias escolares interrompidas dos estudantes, de suas condições de vida e trabalho, bem como das especificidades do público jovem e adulto trabalhador. Dessa forma, o trabalho docente não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de práticas pedagógicas capazes de dialogar com experiências formativas heterogêneas. Nesse sentido, E3 afirma que:

Conseguir ver e sentir o que eles estão fazendo ali e que isso, de fato, vai ter alguma relevância pra vida deles, que é uma vida adulta, tem que ter alguma relação com o trabalho ou com uma necessidade. [...] a experiência que a gente teve no ano passado com a alfabetização, estava mais atrelada à vida cotidiana. É a pessoa relatar que não conseguia pegar um ônibus sozinha porque não conseguia ler pra onde estava indo, ou ler a bula de um remédio. Então é pra vida prática. Essa questão do significado pra eles é muito importante, porque eles estão cansados do trabalho.

Como afirma Freire (1987), não se trata de “entregar” conhecimento ou impor modelos previamente definidos aos sujeitos, como propõe a concepção “bancária” de

educação, mas de construir processos educativos que reconheçam sua inserção no mundo e suas experiências.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (Freire, 1987, p. 48)

Para o jovem e adulto trabalhador, o conhecimento escolar perde seu sentido se for transmitido de forma "bancária" (Freire, 1987) e desvinculada de sua existência concreta. A urgência da alfabetização para ler o letreiro de um ônibus ou a bula de um remédio revela que, na EJA, a apropriação da palavra escrita não é um mero exercício cognitivo, mas um instrumento vital de autonomia e sobrevivência. Da mesma forma, a formação profissional deve responder de forma tangível às exigências da vida adulta. Se a instituição ofertante não for capaz de garantir esse "significado" prático e emancipatório ao currículo, a escola se converte em mais um fardo na já exaustiva rotina do trabalhador, potencializando a evasão.

Entretanto, as falas dos sujeitos apontam que, em muitos casos, a formação e as condições de trabalho docente não estão plenamente adequadas a essas exigências. Observa-se a ausência de políticas institucionais sistemáticas de formação continuada voltadas ao PROEJA, o que faz com que a atuação dos docentes dependa, em grande medida, de iniciativas individuais e de processos informais de aprendizagem no exercício da prática.

Além disso, a organização pedagógica dos cursos nem sempre favorece a construção de práticas integradas entre a formação geral e a formação profissional, aspecto central na proposta do PROEJA. As entrevistas indicam dificuldades na articulação curricular, na construção de projetos pedagógicos integrados e na consolidação de uma proposta formativa que supere a fragmentação entre áreas de conhecimento.

Outro elemento relevante refere-se às condições de trabalho docente. As falas indicam que a atuação no PROEJA frequentemente se dá em contextos marcados por sobrecarga de trabalho, ausência de tempo institucional para planejamento coletivo e limitações na estrutura de apoio pedagógico.

As dificuldades relacionadas à construção de propostas pedagógicas integradas também podem ser compreendidas a partir das contribuições de Ramos (2014), ao discutir os fundamentos da educação profissional integrada. A autora destaca que a efetivação de um projeto político-pedagógico integrado depende, necessariamente, de sua construção coletiva, não como um documento formal, mas como expressão das concepções e práticas

compartilhadas pela comunidade escolar.

Entretanto, como aponta Ramos (2014), as condições de trabalho docente, marcadas pela sobrecarga e pela ausência de tempo e espaço institucionais para atividades coletivas, tendem a limitar esse processo, dificultando a construção de currículos efetivamente integrados. Nesse contexto, a discussão curricular deixa de se constituir como prática recorrente nas instituições, o que compromete a consolidação de propostas formativas que articulem a educação básica e a formação profissional.

Nessa direção, a geração de tempos e espaços institucionais para o planejamento coletivo emerge como condição central para a efetivação de propostas integradas, evidenciando que a qualificação da organização pedagógica no PROEJA depende não apenas de diretrizes normativas, mas da reorganização das condições do trabalho docente.

Outro aspecto relevante refere-se à própria configuração institucional dos Institutos Federais, marcada pela coexistência de diferentes níveis e modalidades de ensino. Como analisa Bomfim (2017), essa proposta de articulação entre educação básica, educação profissional e ensino superior constitui uma inovação no campo da educação profissional, mas sua consolidação ainda se apresenta como um processo em construção. Desde sua criação, a convivência entre esses níveis foi acompanhada por questionamentos quanto aos seus efeitos sobre a organização institucional, especialmente no que se refere à priorização de determinadas ofertas e à distribuição de recursos.

Nesse contexto, o autor destaca que a materialização dessa proposta depende da atuação dos sujeitos institucionais, especialmente dos gestores, que ocupam posição estratégica na condução das políticas e podem, a depender das decisões adotadas, favorecer ou limitar o desenvolvimento da integração entre níveis (Bomfim, 2017). Essa dimensão contribui para compreender que os desafios se articulam diretamente às formas de organização institucional e às decisões que orientam a política.

Essa configuração institucional incide diretamente sobre a organização da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que impõe desafios específicos à atuação no PROEJA. Como aponta o E1, os professores frequentemente precisam “virar a chave” ao transitar, no mesmo dia, entre diferentes níveis de ensino. Essa alternância entre aulas na educação básica e no ensino superior exige a mobilização de linguagens, metodologias e formas de interação distintas, adequadas à especificidade de cada público.

O perfil do nosso professor EBTT, ele é muita coisa, tudo ao mesmo tempo e nada ao mesmo tempo. Porque é um professor que ele não é professor universitário, mas não é professor de educação básica. [...] Então, às vezes, a gente exige dele que ele vá virando a chave muito rápido. O cara dá aula no doutorado, no mestrado, aí dali a

duas aulas pra frente ele vai dar aula na EJA. Então, acho que tem uma dificuldade mesmo assim de como é que você forma esse professor pra ele saber virar essas chaves toda vez que ele entra num nível de ensino, numa modalidade diferente. É uma tarefa difícil [...]. Então a gente tem sim um grande problema na formação dos professores, inicial e continuada, que não dá conta mesmo. (E1)

O desafio de 'virar a chave' relatado por E1 materializa as contradições da formação docente na Rede Federal, descritas por Santos (2010). A autora destaca que o pertencimento desses profissionais às antigas Escolas Técnicas e CEFETs forjou uma identidade docente voltada à excelência tecnológica tradicional, exigindo agora uma reorientação de suas práticas para atuar com a EJA. Sem espaços institucionais protegidos para essa formação contínua, amplia-se o risco de fragilização da proposta político-pedagógica do PROEJA.

Conforme analisa Caldas (2011), a EPT brasileira foi historicamente marcada pela admissão de um grande contingente de profissionais de áreas técnicas diversas desprovidos de qualificação pedagógica específica. Ao longo de décadas, as iniciativas para formar o professor para o conteúdo específico da EPT assumiram um caráter emergencial, fragmentário e conservador. Formou-se, assim, um mosaico profissional nas instituições federais, composto desde professores egressos de faculdades de educação até engenheiros, tecnólogos, mestres e doutores especializados em campos científicos extremamente específicos.

A dificuldade enfrentada por esse corpo docente na atualidade, portanto, não se resume a uma má vontade individual, mas a um reflexo direto de suas trajetórias formativas. Caldas (2011, p. 36) adverte que "o trabalho dos professores estará sempre refletindo a formação recebida, e hoje essa formação de modo geral conflita com o cenário atual". O modelo de seleção e o perfil dos docentes que ingressam na carreira EBTT valorizam intensamente o aprofundamento acadêmico e técnico. Contudo, ao se depararem com o aluno trabalhador do PROEJA, esses professores enfrentam a dificuldade de aglutinar saberes e realizar a transposição didática. Afinal, como pontua o autor, ninguém consegue promover a constituição de significados que não compreende, tampouco facilitar o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de aprimorar em si mesmo.

O desafio que se impõe à docência no IFSP, especialmente no atendimento aos jovens e adultos trabalhadores, exige a articulação indissociável entre a competência técnica e o saber-fazer pedagógico. A superação dessa crise identitária demanda que os Institutos Federais assumam a formação docente como uma política pública contínua, rompendo com a defasagem entre o saber específico e o fazer em sala de aula.

Para que o currículo integrado do PROEJA se materialize, torna-se necessário que o professor do IFSP tenha condições institucionais de formação e planejamento para atuar de

forma interdisciplinar, compreendendo o processo pedagógico como uma totalidade. Mais do que dominar a técnica de sua área de formação original, esse docente precisa reconhecer que a realidade social do trabalhador é o ponto de partida da ação educativa. Superar a fragmentação herdada de sua própria formação acadêmica exige que o professor se torne, antes de tudo, um pesquisador de sua própria prática pedagógica, capacitado para promover a emancipação de sujeitos historicamente excluídos do domínio científico e tecnológico.

Para além da denúncia da desigualdade estrutural, Moll (2010) adverte que a efetivação do PROEJA exige um profundo redimensionamento pedagógico das instituições ofertantes. A autora ressalta que o sucesso da integração curricular depende incondicionalmente do reconhecimento das trajetórias e das experiências prévias trazidas pelos estudantes da EJA. O grande desafio das instituições de EPT é superar a matriz de uma escola homogênea e assumir o desafio de conciliar a aprendizagem de sujeitos marcados por “experiências profissionais precárias”, “jovens que transitam por contextos de violência” e “adultos que não reconhecem, em si mesmos, práticas de estudo” (Moll, 2010, p. 136).

Ignorar essas vivências, segundo a autora, é condenar o currículo integrado ao fracasso, transformando-o em um mero amontoado de disciplinas, um “turno curricular” sobreposto a outro, que não dialoga com a materialidade da vida do trabalhador. Portanto, a construção de uma proposta educacional emancipatória requer, necessariamente, que a escola ressignifique suas práticas e incorpore a história de vida do aluno como ponto de partida da ação docente.

As contradições observadas convergem para a questão formulada por Santos (2010), que problematiza se a proposta do PROEJA tem conseguido materializar um currículo integrado ou se vem sendo absorvida e descaracterizada pelas estruturas escolares preexistentes. Na ausência de planejamento coletivo e de preparo pedagógico específico, a tradição escolar cartesiana e utilitarista tende a fagocitar a proposta de integração. Nesses casos, o currículo integrado deixa de constituir um princípio efetivo de organização do trabalho pedagógico e passa a se expressar como uma justaposição de componentes curriculares ministrados de forma isolada, cabendo ao aluno da EJA, e não à escola, o esforço de tentar integrar o conhecimento geral e o profissionalizante.

Essa dinâmica evidencia uma tensão própria da carreira docente na Educação Profissional e Tecnológica, na qual se espera que o professor atue em múltiplos níveis de ensino sem que haja, necessariamente, preparação específica para lidar com as particularidades do público da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, a atuação no PROEJA tende a depender de processos de adaptação realizados no cotidiano da prática, o

que pode gerar dificuldades na construção de estratégias pedagógicas mais adequadas.

As entrevistas também evidenciam a existência de resistências à implementação do PROEJA, tanto no plano institucional quanto pedagógico. Tais resistências se manifestam, por exemplo, na percepção de que a modalidade exige maior esforço docente, apresenta maiores desafios de permanência e não se ajusta aos modelos tradicionais de organização escolar. Em alguns casos, essa resistência se traduz na dificuldade de adesão de docentes à oferta ou na manutenção de práticas pedagógicas pouco adaptadas às especificidades dos estudantes.

Apesar desses limites, as entrevistas também demonstram que, quando há condições institucionais mínimas de articulação pedagógica, emergem experiências capazes de tensionar a lógica fragmentada da oferta.

Entre essas experiências, destaca-se a criação de componentes ou atividades integradoras, organizadas de forma transversal, com a participação de docentes de diferentes áreas e, em alguns casos, em regime de dupla docência. Essas experiências buscam reduzir a fragmentação curricular e ampliar os vínculos entre professores, estudantes e áreas de conhecimento.

Também aparecem como práticas relevantes as aulas de apoio em componentes considerados estruturantes, como Língua Portuguesa, Matemática e Informática, ofertadas de forma complementar ao percurso regular. Tais iniciativas revelam uma tentativa de responder às lacunas formativas decorrentes de trajetórias escolares interrompidas, sem reduzir o estudante da EJA à condição de déficit, mas reconhecendo a necessidade de apoio pedagógico específico.

Outro aspecto importante refere-se à aproximação entre o PROEJA e os cursos de licenciatura, por meio de atividades, projetos e experiências formativas que colocam futuros professores em contato com a Educação de Jovens e Adultos. Essa articulação amplia a compreensão da EJA como campo de formação docente e contribui para tensionar a ausência histórica dessa modalidade nos percursos formativos dos professores.

As entrevistas também apontam a necessidade de repensar as condições de trabalho dos docentes que atuam no PROEJA, especialmente no que se refere à carga horária. A possibilidade de reconhecer a especificidade dessa atuação por meio de maior tempo para planejamento, formação e acompanhamento pedagógico aparece como uma perspectiva importante para qualificar o trabalho docente na modalidade.

Nesse cenário, a análise evidencia que a consolidação do PROEJA depende, em grande medida, do reconhecimento do trabalho docente como elemento central da política, o que implica a necessidade de investimento em formação específica, melhoria das condições

de trabalho e fortalecimento de espaços institucionais de planejamento e articulação pedagógica. Isso implica compreender a formação docente não como esforço individual, mas como responsabilidade institucional permanente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo central analisar os desafios e as perspectivas para a consolidação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) como política pública, tomando como referência sua implementação no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Buscou-se compreender de que modo o projeto formativo proposto pelo programa, fundamentado na formação integral, na omnilateralidade e no trabalho como princípio educativo, se confronta com as condições concretas de sua materialização no interior da Rede Federal.

A análise histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil evidenciou que a cisão entre formação geral e formação para o trabalho não constitui apenas um arranjo pedagógico, mas expressa uma construção social profundamente enraizada, que historicamente destinou à classe trabalhadora formas de escolarização reduzidas, fragmentadas e orientadas por finalidades utilitaristas. Nesse contexto, o PROEJA emerge, nos anos 2000, como uma tentativa de enfrentamento dessa dualidade estrutural, ao propor a articulação entre escolarização e qualificação profissional em uma perspectiva integrada, voltada ao reconhecimento do jovem e adulto trabalhador como sujeito de direitos.

Contudo, os resultados da pesquisa indicam que a força normativa dessa proposta não foi suficiente para garantir sua consolidação. A emergência de políticas educacionais concorrentes, especialmente aquelas orientadas pela ampliação da oferta de formação profissional de curta duração e desvinculada da elevação da escolaridade, contribuiu para o esvaziamento progressivo do programa. Esse movimento não se dá por substituição explícita, mas por reconfigurações normativas e institucionais que mantêm, no plano formal, princípios de integração, ao mesmo tempo em que induzem práticas alinhadas a uma lógica de formação rápida e adaptativa às demandas do mercado.

No âmbito do IFSP, observa-se um descompasso entre o reconhecimento do PROEJA nos documentos institucionais e sua inserção efetiva na organização da oferta. Ainda que presente nos Planos de Desenvolvimento Institucional, o programa não se consolida como prioridade, ocupando uma posição de baixa centralidade na estrutura acadêmica. Nesse cenário, sua continuidade depende, em grande medida, do engajamento de docentes e gestores que assumem, para além de suas atribuições formais, a responsabilidade por sua manutenção.

A análise do acesso permitiu problematizar a recorrente interpretação institucional de “baixa demanda”. Os dados indicam que a ociosidade de vagas não decorre da ausência de

interesse por parte dos sujeitos da EJA, mas da insuficiência de estratégias sistemáticas de captação. Quando a instituição estabelece relações com os territórios, articula-se com redes públicas locais e desenvolve ações de aproximação com potenciais estudantes, a procura pelo programa se concretiza. Assim, a busca ativa se apresenta não como estratégia complementar, mas como condição estruturante para a efetivação do direito à educação nessa modalidade.

No que se refere à permanência, os achados da pesquisa evidenciam que os índices de evasão estão diretamente relacionados às condições materiais de vida dos estudantes. A conciliação entre trabalho, estudo e responsabilidades familiares impõe limites à permanência escolar, especialmente para sujeitos atravessados por desigualdades de classe, raça e gênero. Nesse sentido, a permanência não pode ser tratada como responsabilidade individual do estudante, mas como um desafio institucional que exige políticas articuladas de assistência estudantil, flexibilização curricular e acompanhamento pedagógico contínuo.

No plano pedagógico, verificou-se que a materialização do currículo integrado enfrenta obstáculos significativos. A ausência de formação continuada específica para a atuação na EJA, somada à organização do trabalho docente, que exige a atuação em múltiplos níveis de ensino, limita a construção de práticas efetivamente integradoras. A efetivação do projeto pedagógico do PROEJA demanda, portanto, não apenas diretrizes normativas, mas também condições institucionais que assegurem tempo, espaço e suporte para o planejamento coletivo e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com a especificidade do público atendido.

A partir desses elementos, conclui-se que os desafios enfrentados pelo PROEJA no IFSP não se restringem a aspectos operacionais ou administrativos, mas estão relacionados à forma como a educação profissional é historicamente organizada no país. A baixa centralidade da modalidade, a fragilidade de seu financiamento, a dependência de iniciativas individuais e a dificuldade de integração curricular expressam limites estruturais que tensionam sua consolidação como política pública.

Diante desse cenário, a efetivação do PROEJA exige a adoção de medidas que ultrapassem o plano declaratório. Entre as principais direções possíveis, destacam-se: a institucionalização de políticas de busca ativa; o fortalecimento das estratégias de permanência por meio da ampliação da assistência estudantil e da flexibilização da organização curricular; a implementação de programas sistemáticos de formação docente voltados à EJA; e a garantia de financiamento específico que assegure condições materiais para a continuidade da oferta.

Nesse contexto, o enfraquecimento do PROEJA não pode ser compreendido apenas como resultado de limites institucionais ou disputas em torno das políticas educacionais, mas também como expressão de um movimento social mais amplo, marcado pela crescente substituição da experiência humana complexa por formas cada vez mais rápidas, automatizadas e simplificadas de produção e consumo cultural. Em uma sociedade atravessada pelo avanço acelerado das tecnologias digitais e da inteligência artificial, observa-se, simultaneamente, o esvaziamento de práticas que exigem elaboração, sensibilidade, tempo e reflexão crítica. A produção artística, a leitura, a escrita, a fotografia e outras formas de criação humana passam, muitas vezes, a ser substituídas por conteúdos instantâneos, padronizados e produzidos sob a lógica da velocidade e da eficiência.

Esse movimento encontra correspondência no campo educacional. A defesa de formações rápidas, fragmentadas e estritamente voltadas às demandas imediatas do mercado tende a reduzir a educação à dimensão instrumental, enfraquecendo projetos comprometidos com a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas pelo PROEJA também revelam as contradições de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que amplia seu desenvolvimento tecnológico, parece perder progressivamente o interesse por processos formativos mais densos, críticos e humanizadores.

Ao insistir na articulação entre trabalho, ciência e formação humana integral, o PROEJA se coloca na contramão dessa lógica de simplificação. Sua defesa representa, portanto, não apenas a luta pelo direito à escolarização de jovens e adultos trabalhadores, mas também a defesa da própria experiência humana em sua complexidade, criatividade, historicidade e capacidade crítica, em um tempo marcado pela crescente automatização das relações sociais e culturais.

A despeito de todas as contradições estruturais, da falta de financiamento e das barreiras burocráticas, a materialização da formação integrada cumpre um papel transformador insubstituível. Quando a instituição pública e gratuita concretiza seu compromisso com a classe trabalhadora, ela não se limita à certificação escolar, mas contribui para ampliar possibilidades de autonomia e de participação social historicamente restringidas. A imagem de encerramento trazida por E3 atesta a vitalidade e a urgência da defesa do PROEJA:

O desafio é bem grande, mas o desafio aqui vale a pena. Foi muito gostoso ver a gratificação deles no ano passado. A gente fez uma formatura com todos juntos. Então foi muito legal, porque eram muitos alunos se formando. E aí eles desciam a rampa todos felizes, é muito gratificante. É a gente que faz a diferença na vida deles mesmo: o aprendizado, a possibilidade de ter um nome, de assinar, de gerir o próprio

salário. Uma estudante às vezes me abordava aqui e falava: 'nossa, depois que eu entrei aqui eu busquei aquele emprego, porque eu estava num e entrei noutra'. Então é muito gratificante pra eles.

Como toda investigação acadêmica, este estudo apresenta limites que decorrem tanto de suas escolhas metodológicas quanto do próprio recorte analítico adotado. A pesquisa concentrou-se na implementação do PROEJA no IFSP, tomando como base a análise documental, indicadores institucionais e entrevistas com sujeitos que ocupam posições estratégicas na formulação e execução da política. Tal delimitação não teve por finalidade produzir generalizações estatísticas sobre a totalidade dos campi ou sobre todas as experiências do programa, mas compreender, em profundidade, mediações institucionais e contradições que ajudam a explicar os desafios de sua consolidação. Além disso, a investigação privilegiou a perspectiva de gestores e docentes envolvidos na implementação do PROEJA, não incorporando diretamente a voz dos estudantes, o que constitui uma dimensão relevante a ser explorada em pesquisas futuras. Do mesmo modo, por tratar-se de um estudo de caso institucional, seus resultados devem ser compreendidos à luz das particularidades históricas e organizacionais do IFSP, embora os processos identificados dialoguem com tendências mais amplas observadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Por fim, reafirma-se que o PROEJA representa uma experiência relevante de enfrentamento das desigualdades educacionais no campo da educação profissional brasileira. Sua consolidação, no entanto, depende da capacidade das instituições de reconhecer que a garantia do direito à educação para jovens e adultos trabalhadores exige não apenas a existência formal da política, mas a reorganização efetiva das prioridades institucionais. Defender o PROEJA, nesse sentido, implica afirmar a educação pública como um espaço de inclusão substantiva, capaz de articular formação, trabalho e emancipação.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthonie Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho Gonzalez. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PsKggmVFGVTcXZzV3r8TqBP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 08 fev. 2025.

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. (org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 13-35.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marilene. Educação profissional e tecnológica: continuidades e rupturas na história das políticas educacionais brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 719–738, 2012.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOMFIM, Alexandre Maia. O convívio da educação superior com a educação básica nos Institutos Federais: perderemos essa oportunidade?. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. (org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 78-117.

BRASIL. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> . Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm)>. Acesso em 09 mai. 2026.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. *In*: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011. p. 33-46.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313-321.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO, M. D. R.; MACHADO, M. M.; VITORETTE, J. M. B. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11026>. Acesso em: 02 fev. 2025.

CIAVATTA, Maria. Como se escreve a história da educação profissional: caminhos para a historiografia. *In*: CIAVATTA, Maria et al. **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 31-56.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-educação: a história em processo. *In*: CIAVATTA, Maria et al. **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 13-30.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, p. 6-18, 2018.

ESCURRA, María Fernanda. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio: Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, Belo Horizonte, ano 11, n. 22, p. 12-28, out. 2016. Disponível em: <https://www.verinotio.org/conteudo/0.2349637776938861.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

FERNANDES, J. R.; ALMEIDA, M. E. B. de; NOGUEIRA, M. F.; TRONCO, M. C. de S. Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Tecnologias no Brasil: Políticas e Brechas Históricas. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 31, 2023. DOI: 10.14507/epaa.31.7534. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7534>. Acesso em: 03 jan. 2025.

FIORI, Ernani M. Educação Libertadora. In: \_\_\_\_\_ Textos escolhidos, v. II. **Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, out. 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IFSP. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. São Paulo. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/q5OTjVodbqaDjcK?dir=/&editing=false&openfile=true>>. Acesso em: 02 jul. 2025.

IFSP. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg#pdfviewer>>. Acesso em: 02 jul. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877–910, out. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 3, n.4, p. 62-70, jan./jul., 2011.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de jovens e adultos - Relação educação e trabalho. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 429–451, 2013. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/312/482>>. Acesso em 10 fev. 2026.

MEC. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

NÓBILE, Vânia do Carmo. **A trajetória do PROEJA EMI nos Institutos Federais (2005–2020)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <[https://portal.ifrn.edu.br/documents/13329/V%C3%83NIA\\_DO\\_CARMO\\_N%C3%93BILE.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/13329/V%C3%83NIA_DO_CARMO_N%C3%93BILE.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2025.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, e17154, p. 1–31, jun. 2024. ISSN 2447-1801.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. *In*: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Debates Em Educação Científica E Tecnológica**, 1(01), p. 14-23, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.36524/dect.v1i01.8>>. Acesso em: 05 fev. 2025.

PAIVA, Vanilda. Anos 90: as novas tarefas da educação de adultos na América Latina. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.89, p. 29-38, maio, 1994.

PRECIADO, Paul B. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 421-429.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SANTOS, Maria Cristina dos; SILVA NUNES, Klivia de Cassia. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO SUBSÍDIO TEÓRICO PRÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO CAMPO. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 1–14, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.13177. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13177>. Acesso em: 06 fev. 2025.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-130.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev.Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, pág. 152-165, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213-230

SETEC/MEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Documento base**. Brasília. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2025.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**. [S.l.], v. 16, n. 1, mai, 2015. Disponível em: <<https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2025.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. *In*: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a Educação de Adultos**. 15 a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

## APÊNDICE A

Este roteiro orientou a realização das entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa. As questões foram organizadas a partir das categorias analíticas definidas no estudo, com o objetivo de apreender diferentes dimensões da implementação do PROEJA no IFSP.

Ressalta-se que o roteiro não foi utilizado de forma rígida, tendo sido adaptado ao longo das entrevistas conforme a dinâmica das falas dos participantes, permitindo o aprofundamento de aspectos considerados relevantes para a compreensão do fenômeno investigado.

### 1. Trajetória e atuação no PROEJA

1.1 Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória de atuação no PROEJA no IFSP?

### 2. Institucionalização do PROEJA

2.1 Como você avalia o lugar ocupado pelo PROEJA na política institucional do IFSP durante o período em que atuou?

2.2 Na sua percepção, o PROEJA foi tratado como prioridade institucional, como política pública estruturante ou como ação secundária/programa residual? Justifique.

2.3 Quais fatores institucionais mais influenciaram a manutenção, expansão ou retração da oferta do PROEJA no campus?

### 3. Acesso e oferta

3.1 Como se dá/dava o processo de definição da oferta de vagas do PROEJA no campus?

3.2 Quais são, na sua avaliação, os principais fatores que explicam a baixa ocupação das vagas do PROEJA no IFSP?

3.3 Houve ações específicas de divulgação e busca ativa do público da EJA? Em caso positivo, descreva. Em caso negativo, avalie os impactos dessa ausência.

#### 4. Permanência e evasão

4.1 Quais fatores você considera mais relevantes para explicar os índices de evasão nos cursos PROEJA?

4.2 As condições concretas de vida e trabalho dos estudantes da EJA foram consideradas na organização dos cursos? De que forma?

4.3 Existiram políticas institucionais voltadas à permanência dos estudantes do PROEJA (assistência estudantil, apoio pedagógico, flexibilização)? Avalie seus limites e potencialidades.

#### 5. Organização pedagógica e trabalho docente

5.1 A formação e as condições de trabalho docente foram adequadas às especificidades do PROEJA? Justifique.

5.2 Houve resistências institucionais ou pedagógicas à implementação do PROEJA? Quais?

#### 6. Avaliação crítica e perspectivas

6.1 Como você analisa a relação entre os fundamentos normativos e conceituais do PROEJA, expressos tanto na legislação quanto no Documento Base do programa, e sua materialização concreta no IFSP, considerando aproximações, distanciamentos e mediações institucionais, históricas e organizacionais que atravessam esse processo?

6.2 Que condições você considera fundamentais para a consolidação do PROEJA no IFSP, considerando as contradições, limites e possibilidades que atravessam sua implementação?

6.3 Há algum aspecto relevante sobre a implementação do PROEJA no IFSP que não foi abordado nas questões anteriores e que você considera importante registrar?