

AS TAXAS DE CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, UMA FACE A MAIS DA EXCLUSÃO

Ana Elizabeth Maia de Albuquerque^I

Gustavo Henrique Moraes^{II}

Robson dos Santos^{III}

Susiane de Santana Moreira Oliveira da Silva^{IV}

<https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v10.6505>

RESUMO

A reduzida escolaridade média da população brasileira pode ser verificada por haver cerca de 53 milhões de brasileiros com idade entre 19 anos e 65 anos que não concluíram a educação básica e, por outro lado, haver uma redução do número de matrículas de educação de jovens e adultos (EJA), entre 2013 e 2023, de 3.830.207 para 2.589.815, o que representa, aproximadamente, 5% da demanda potencial. O estudo realça mais uma face desse diagnóstico, focalizando as taxas de conclusão na modalidade, que são ainda menores. O objetivo é identificar e caracterizar a oferta de EJA na forma integrada à educação profissional no ensino médio, além de

^I Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Brasília (IFB); mestra e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

^{II} Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); doutor em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

^{III} Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); mestre e doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); doutor em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB).

^{IV} Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); mestra em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

reconhecer e analisar formas de organização curricular que orientam essa oferta, com vistas a resultados de menor evasão. Metodologicamente, organiza-se como um estudo exploratório, utilizando análise documental da legislação referente aos marcos referenciais da integração curricular, típica dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA (EJA integrada à educação profissional de nível médio), além de estatísticas descritivas de matrículas na etapa e dinâmicas de distribuição, com destaque para o cômputo das estatísticas de fluxo. As bases de dados utilizadas foram a Plataforma Nilo Peçanha (2017-2023), a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua (2023) e o Censo da Educação Básica (2013-2023). As ofertas de EJA e de educação profissional e tecnológica comportam uma diversidade inerente, devido à sua abrangência, refletindo a necessidade de uma abordagem plural. O estudo reforça a necessária diversidade e flexibilidade na organização da oferta dessas modalidades.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; educação de jovens e adultos; educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio.

INTRODUÇÃO

A oferta de matrículas de educação de jovens e adultos (EJA) na forma integrada à educação profissional é meta do Plano Nacional de Educação (PNE)¹, conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, responsiva às determinações do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), que prevê a articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio. As orientações são comprometidas com a elevação da escolaridade da população brasileira e garantem dois direitos sociais fundamentais: o direito à educação e o direito ao trabalho².

A questão colocada por este estudo objetiva realçar algumas faces do diagnóstico da baixa escolaridade média da população brasileira, que redundou dos passivos relegados pelo passado de exclusão, mas também se reproduz na atualidade. A análise do Gráfico 1 evidencia a primeira face: a dinâmica de queda do número de matrículas em EJA, ocorrida entre 2013 e 2023, passando de 3.830.207 para 2.589.815 (-32%), o que constituiu um resultado negativo para o decênio, especialmente ao se considerar a dimensão do contingente de pessoas sem educação básica completa.

¹ Trata-se da Meta 10: “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014).

² No centro e materializando essas orientações, está o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que estabelece a articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio. As etapas da EJA a serem estudadas são exatamente as ofertadas no âmbito do programa, por serem inauguradas por ele; contudo, o presente artigo não se constitui em um estudo do programa. Para mais estudos sobre o tema, ver Santos *et al.* (2023) e Albuquerque *et al.* (2021).

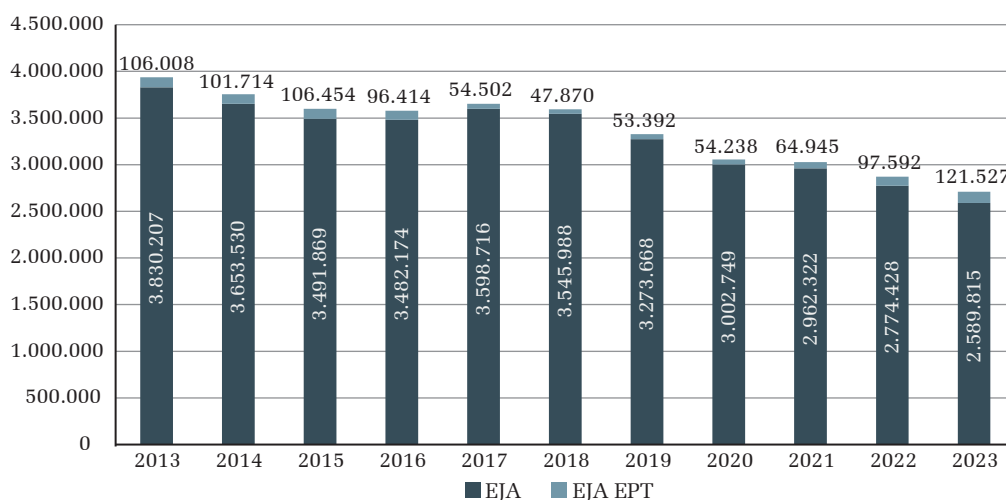


GRÁFICO 1

NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – BRASIL – 2013-2023

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023).

Por outro lado, o atual quantitativo de matrículas da EJA alcança apenas 5% de sua demanda potencial³, uma vez que os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c/IBGE, 2023) atualizaram para 53.205.171 o quantitativo de brasileiros que não concluíram a educação básica com idade entre 19 anos e 65 anos (Gráfico 2).

³ Considerando que o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996), para fins deste estudo, compreende-se a “demanda potencial” como o quantitativo de pessoas sem a educação básica completa.

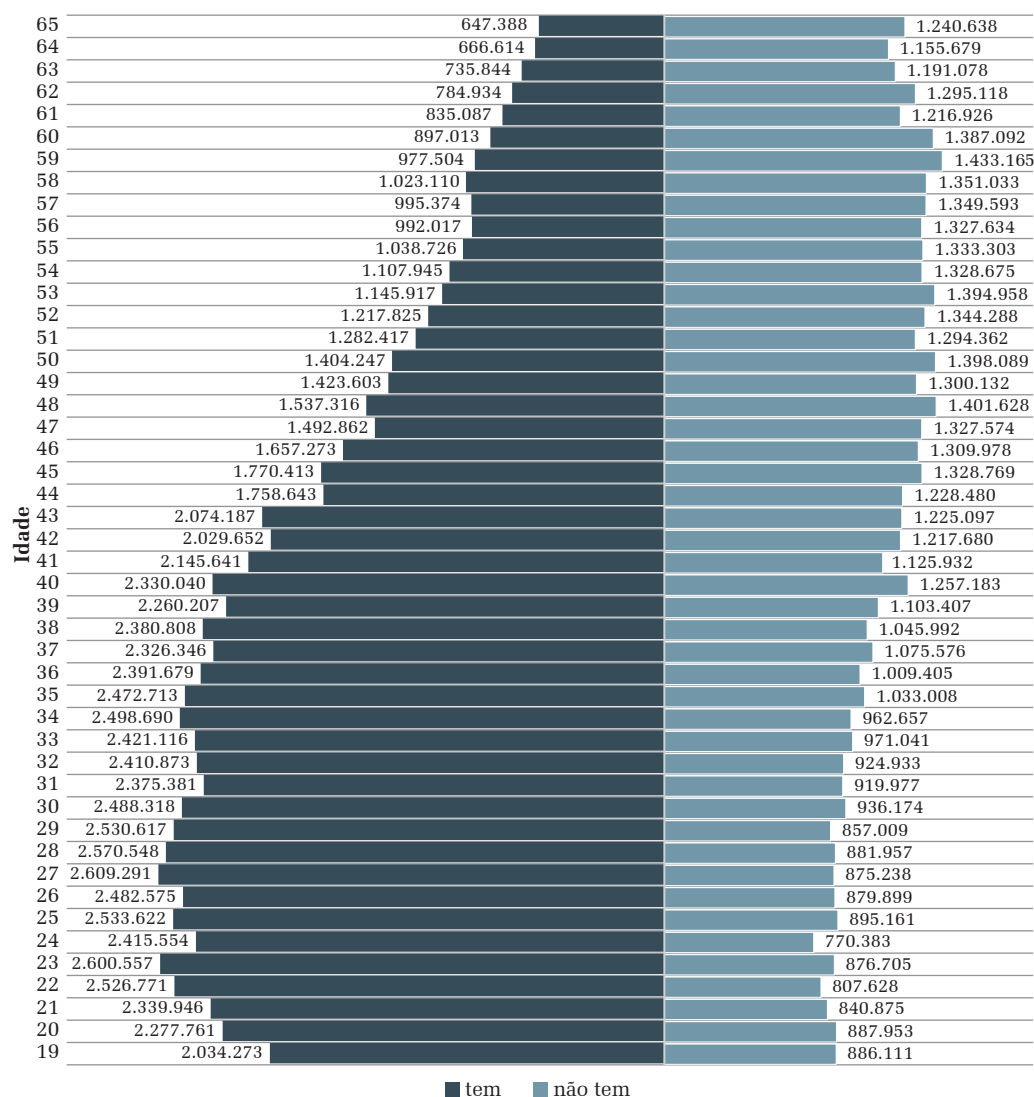


GRÁFICO 2

PIRÂMIDE ETÁRIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA ENTRE 19 ANOS E 65 ANOS POR CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2023

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Pnad-c/IBGE, 2023.

Acrescenta-se a esse cenário de tendência de queda do número de matrículas em EJA as baixas taxas de conclusão nessa etapa, as quais acarretam a inclusão ainda menor de indivíduos. Por isso, ao mencionar a existência de 2,5 milhões de matrículas na EJA, faz-se necessário elucidar que não significa que esse quantitativo esteja concluindo a educação básica, mas apenas que um pequeno percentual esteja alcançando esse direito educacional.

A partir dessas considerações iniciais, o estudo objetivou compreender como é estruturada a oferta de EJA na forma integrada à educação profissional no ensino médio, visando à conclusão dessa etapa. Para tanto, buscou-se: i) identificar e

caracterizar a oferta de EJA na forma integrada à educação profissional no ensino médio; e ii) reconhecer formas de organização curricular que orientam essa oferta e que resultem em menor evasão.

Metodologicamente, o artigo se organiza como um estudo exploratório, utilizando análise documental da legislação referente aos marcos referenciais da integração curricular, típica dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA, e de estatísticas descritivas de matrículas na etapa e dinâmicas de distribuição, com destaque para o cômputo das estatísticas de fluxo. As bases de dados utilizadas foram a Plataforma Nilo Peçanha (PNP/MEC) (2017-2023), a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua (Pnad-c/IBGE – 2023) e o Censo da Educação Básica (2013-2023).

A EJA integrada à educação profissional no ensino médio é ofertada em todas as dependências administrativas. Em 2013, 31,5% dos estudantes dessa modalidade estavam concentrados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴ (ou apenas Rede Federal), mas esse número sofreu decréscimos até 2023, atingindo 7,5% do total (Tabela 1). Ainda que a participação relativa da oferta na dependência administrativa federal venha caindo, há vantagens em estudar esse universo, devido à existência de bases de dados provenientes da PNP, que proporcionam uma visão abrangente e censitária, e de medidas de fluxo condizentes com a população de estudantes selecionada. Nesse sentido, há um ganho metodológico em circunscrever o estudo à oferta federal.

TABELA 1

NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (ENSINO MÉDIO) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2013-2023

Dependência administrativa	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Federal	13.011	11.595	9.567	8.879	9.032	9.055	10.575	10.521	9.211	8.042	6.293
Estadual	22.011	19.276	21.685	23.280	31.928	31.016	29.441	32.320	37.249	48.043	64.317
Municipal	382	429	1.028	807	613	570	17	0	52	110	368
Privada	5.865	11.575	6.780	1.536	1.193	1.534	1.560	2.069	766	6.209	12.033
Total	41.269	42.875	39.060	34.502	42.766	42.175	41.593	44.910	47.278	62.404	83.011

Fonte: Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil. Inep, 2024b).

⁴ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pela reunião de um conjunto de instituições: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); as escolas técnicas vinculadas às universidades federais; o Colégio Pedro II; e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Nesse formato, a Rede Federal foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e se constituiu em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Em 2024, já existem 685 unidades, sendo elas vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Cefets, 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais, ao Colégio Pedro II e à UTFPR (Brasil. MEC, 2024).

A PNP – ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas da Rede Federal – reúne informações sobre as unidades que a compõem, cursos e corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. A plataforma consiste, portanto, em uma importante base de dados, que inaugurou uma nova concepção teórico-tecnológica de coleta, validação e disseminação de estatísticas educacionais da educação profissional (Moraes, 2020). Ela se adequa aos objetivos deste estudo porque permite identificar a efetividade da EJA na forma integrada à educação profissional, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto à identificação das taxas de evasão. A PNP foi priorizada em virtude dessas funcionalidades e por oferecer uma contagem censitária das matrículas na Rede Federal aderente às especificidades da educação profissional e tecnológica (EPT), com categorias típicas e nativas da educação profissional e metodologia adequada às particularidades da modalidade, disponibilizando medidas de fluxo, necessárias para identificar e caracterizar resultados de evasão.

1 CENÁRIOS QUE SE CONSERVAM E ESTATÍSTICAS QUE ENCOBREM A TOTALIDADE E DISSIMULAM A REALIDADE

Para o estudo das medidas de fluxo na educação básica, o Censo Escolar, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), configura-se como opção prioritária de informações. No entanto, a complexa organização curricular da EPT e da EJA é distinta da formação tradicional seriada, priorizada pelo Censo Escolar, e, por isso, essas modalidades não são integralmente contempladas nas contagens do Censo Escolar (Moraes; Albuquerque, 2019).

A EJA e a EPT possuem diferentes temporalidades, com entradas e saídas de estudantes ocorrendo durante todo o ano letivo. Também ocorrem simultaneidades de semestres para uma mesma matrícula, uma vez que os estudantes ingressam em cursos, não em turmas, e, muitas vezes, sob o regime de matrícula por disciplina. Toda essa diversidade de temporalidades está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996).

A organização metodológica do Censo Escolar da Educação Básica, entretanto, prioriza a organização seriada como modelo ao qual se ajustam todas as etapas da educação nacional.

Em que pese a flexibilidade da organização da educação básica, possibilitada em lei, a forma de organização mais comum no país é a organização da oferta de ensino por meio de séries anuais.⁵ A metodologia da coleta do Censo da Educação Básica aponta, inclusive, para a necessidade de *ajustar o dado da situação real declarada, quando a organização não se dá em séries anuais, para a forma de séries e etapas anuais*. (Brasil. Inep, 2017, p. 3, grifo nosso).

Nessa perspectiva, as dinâmicas de organização e as datas de coleta do Censo da Educação Básica – distribuídas em “situação inicial”, que ocorre na última quarta-feira do mês de maio, e “situação final”, que acontece em dezembro – não são capazes de captar todo o movimento de ingresso, de abandono e, muitas vezes, de retorno dos estudantes à modalidade, uma vez que, antes mesmo da última semana de maio, muitos alunos já se matricularam e abandonaram os cursos. Além desse movimento, há as matrículas que ocorrem no segundo semestre do ano letivo, as quais também não são contabilizadas na etapa de “situação inicial” do Censo⁵.

Diante dessa disposição metodológica seriada do Censo Escolar, optou-se pelo uso das bases de dados da EJA integrada à EPT, ofertada na Rede Federal, que são disponibilizadas integralmente na PNP de forma censitária e contabilizadas de maneira a abarcar todo o ano letivo em sua dinâmica e fluxo contínuo.

Em razão das distintas organizações metodológicas, já se percebe a diferença entre os quantitativos de matrículas do Curso Técnico Integrado à EJA (Proeja Integrado) na PNP e no Censo da Educação Básica (EJA na forma integrada à educação profissional). Para ilustrar como as metodologias influenciam os resultados dos distintos levantamentos, o Gráfico 3 compara o quantitativo de matrículas nos cursos técnicos integrados à EJA apresentados pelo Censo Escolar e pela PNP para a Rede Federal.

⁵ Para mais informações a respeito das incompatibilidades entre a metodologia utilizada no Censo Escolar e as especificidades da EPT, sugere-se a leitura do texto “As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores” (Moraes; Albuquerque, 2019).

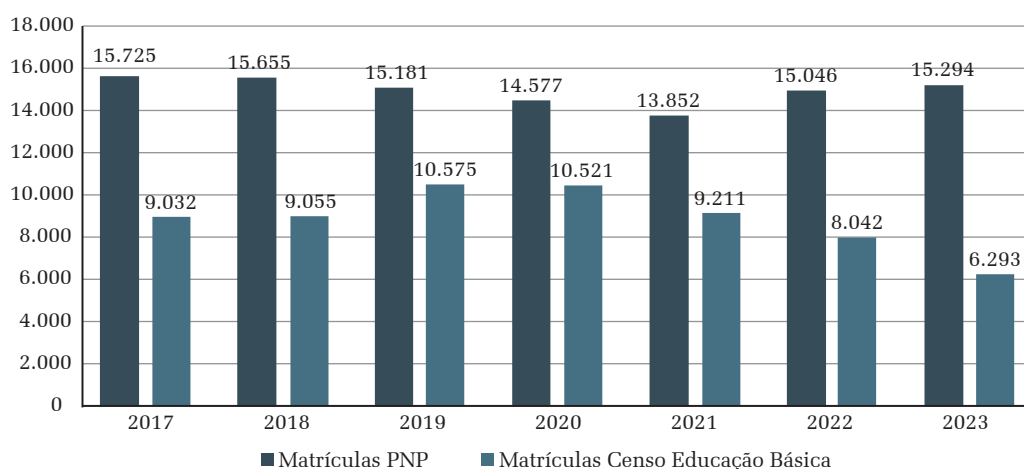


GRÁFICO 3

NÚMERO DE MATRÍCULAS NO CICLO CURSO TÉCNICO INTEGRADO À EJA (PROEJA INTEGRADO) DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA MODALIDADE EJA (EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO) OFERTADOS NA DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA FEDERAL – BRASIL – 2017-2023

Fonte: PNP e Censo da Educação Básica (2017-2023).

Há uma discrepância de valores para o mesmo tipo de oferta que persiste no decorrer de toda a série histórica. O quantitativo de matrículas informado pela PNP para o Proeja Integrado é sempre superior ao indicado pelo Censo Escolar. Em 2023, enquanto o Censo Escolar informou 6.293 matrículas na Rede Federal para a modalidade, a PNP registrou 15.294 matrículas (resultado 143% superior). A magnitude da diferença demonstra como a contabilização em fluxo contínuo, utilizada na PNP, é mais apropriada para o estudo da EJA, em especial na sua integração com a educação profissional.

2 OS INDICADORES DE FLUXO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCLUSÃO, RETENÇÃO E EVASÃO

Preliminarmente, a PNP é censitária, como já foi apontado, e sua metodologia considera todo o movimento ocorrido em um determinado ano letivo, abrangendo as diferentes temporalidades de seus cursos, sejam ciclos semestrais, trimestrais, bimestrais, mensais etc. Além dessa abordagem, para captar a dinâmica de seus

curso e suas respectivas medidas de fluxo, a PNP se distingue de seus congêneres⁶ ao analisar os dados reunidos por “ciclos de matrícula” (Moraes *et al.*, 2020).

Um ciclo de matrícula envolve a oferta de um curso com uma carga horária definida, com mesma data de início e mesma previsão de término, visando englobar um conjunto de matrículas de alunos para obtenção de uma mesma certificação ou diploma. (Moraes *et al.*, 2020, p. 27).

Em linguagem estatística, pode-se dizer que um *ciclo de matrícula* corresponde a uma coorte – um conjunto de pessoas que tem em comum um evento que aconteceu ao mesmo tempo; no caso em tela, um conjunto de pessoas que se matriculou simultaneamente em um mesmo curso. Esse tipo de abordagem toma o curso como o elemento definidor do agrupamento que será monitorado no decorrer do seu respectivo ciclo.

Ao final de um determinado ciclo de matrícula⁷, cada estudante poderá se encontrar em apenas uma das três situações:

1 - Concluente - aluno formado ou integralizado em fase escolar, sendo:

- 1.1 Formado: aluno que concluiu com êxito todos os componentes curriculares do curso, fazendo jus à certificação;
- 1.2 Integralizado em fase escolar: aluno que concluiu a carga horária das unidades curriculares do curso, mas ainda não pode receber a certificação por não ter concluído componentes curriculares como estágio, extensão obrigatória, TCC, Enade etc.

2 - Retido - aluno que permaneceu matriculado por período superior ao tempo previsto para a integralização do curso.

⁶ Diferentemente da PNP, os indicadores de evasão na educação básica levam em consideração o movimento de um ano para o outro (aluno que abandonou um ano e não se matriculou no ano seguinte). As taxas de fluxo escolar (taxa de promoção, taxa de repetência e taxa de evasão) expressam “o percentual de alunos promovidos (matriculados na série $s+1$, no ano $m+1$, em relação à matrícula total da série s no ano m), alunos repetentes (matriculados na série s no ano $m+1$ em relação à matrícula total da série s no ano m) e alunos evadidos (alunos que, estando matriculados na série s no ano m , não se encontram na matrícula da série s ou $s+1$ no ano $m+1$)” (Brasil. Inep, 2004, p. 19).

Na trajetória escolar da educação básica, é importante distinguir o “abandono escolar” da “evasão escolar”: “o primeiro é relativo às taxas de rendimento dentro de um ano letivo, o segundo, ao fluxo/transição entre os anos. Na situação de abandono, os indivíduos iniciam o ano frequentando a escola e, no decorrer do mesmo ano, deixam de frequentá-la após uma data de referência. O abandono é definido como ‘a porcentagem de alunos que deixaram de frequentar a escola após a data de referência do Censo’ (Santos; Albuquerque, 2019, p. 77), data essa estabelecida em 30 de maio do ano letivo. A evasão escolar, por sua vez, ocorre quando um indivíduo que estava matriculado no início do ano t deixa de estar no ano $t+1$. Esse indivíduo pode ter sido reprovado, abandonado ou mesmo aprovado ao final do ano t , mas, ao não prosseguir matriculado no ano seguinte, $t+1$, ele é considerado evadido. Essa condição pode materializar um tipo de ruptura mais acentuada, uma vez que o indivíduo não prossegue no sistema de ensino”. Para mais detalhes, ver Santos e Albuquerque (2019).

⁷ Vale advertir que cada ciclo de matrícula é definido em função da especificidade de cada curso e sua carga horária, que varia em função do tipo de curso e da carga horária da formação profissional.

3 - Evadido - aluno que perdeu o vínculo com a instituição antes da conclusão do curso (Moraes et al., 2020).

De posse dessas três distintas situações de matrícula, é possível definir e calcular três medidas de fluxo, a saber: *ConclusãoCiclo* [%], *RetençãoCiclo* [%] e *EvasãoCiclo* – [%]. Neste ponto, faz-se necessário elucidar que, para efeitos de cálculo dos indicadores, é considerada uma “carência” de um ano para a efetiva conclusão do curso. Esse tempo adicional visa corrigir intervenções não educacionais que afetam o ciclo regular dos cursos, como greves e pandemias, entre outros.

O primeiro indicador, *ConclusãoCiclo* [%], é definido como:

Resultado da soma entre a Quantidade de alunos “Formados” (alunos que concluíram com êxito todos os componentes curriculares do curso no ano de referência, fazendo jus à certificação), e a Quantidade de alunos “integralizados em fase escolar” (alunos que concluíram a Carga Horária da unidades curriculares e ainda não podem receber a certificação por não terem concluído componentes como Estágio, TCC [...]), considerando apenas as matrículas vinculadas a ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao Ano de Referência. (Moraes et al., 2020, p. 29).

Em seguida, o indicador *RetençãoCiclo* [%] mede o “percentual de matriculados que são classificados como retidos por terem ultrapassado o período previsto para integralização do curso (acrescido de um ano) em relação às matrículas vinculadas aos ciclos concluídos no anterior ao ano de referência” (Moraes et al., 2020, p. 32).

Por fim, o terceiro indicador, *EvasãoCiclo* – [%], mede o percentual de evadidos em um ciclo de matrícula, ou seja, “alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso, considerando apenas as matrículas vinculadas a ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência” (Moraes et al., 2020, p. 29).

A partir de consultas à PNP, é possível construir a série histórica para os últimos cinco anos (2019-2023) dos indicadores de fluxo dos cursos técnicos integrados à EJA (Gráfico 4):

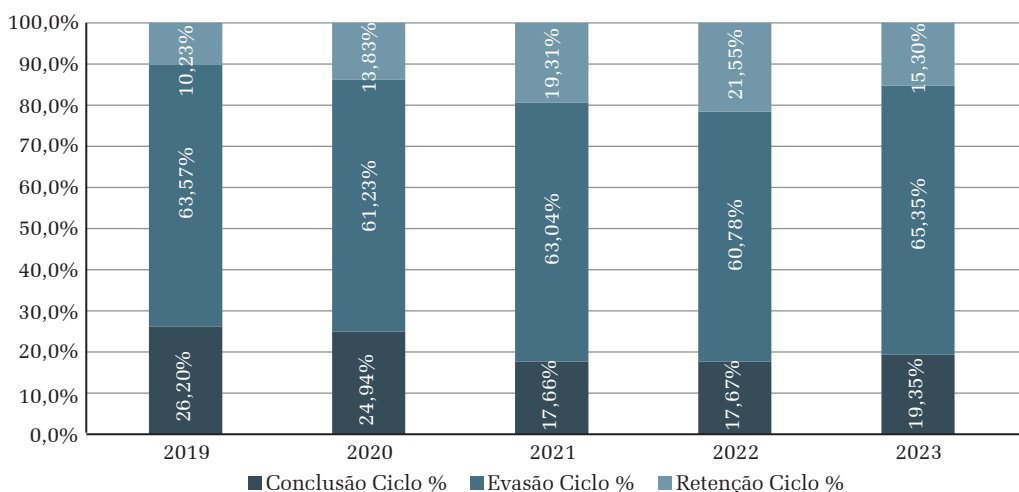


GRÁFICO 4

CONCLUSÃO, EVASÃO E RETENÇÃO NO CICLO CURSO TÉCNICO INTEGRADO À EJA (PROEJA INTEGRADO) - BRASIL - 2019-2023

Fonte: PNP/MEC (2019-2023).

Como pode-se perceber, em toda a série histórica os patamares de evasão foram excessivamente altos, ultrapassando a marca dos 60%. Em 2023, o indicador de conclusão no ciclo registrou um percentual de apenas 19,35%, evidenciando que menos de um em cada cinco estudantes concluiu o curso em seu tempo previsto. Em contrapartida, cerca de dois terços dos alunos (65,35%) já evadiram. Há, ainda, uma taxa de retenção de cerca de 15% que concentra estudantes os quais podem vir a concluir a etapa (ou não, na pior hipótese). Em adição, os indicadores apresentaram uma piora na série observada, especialmente após 2020, ano da pandemia de Covid-19, e não se recuperaram nos anos posteriores.

De toda forma, trata-se de um resultado muito aquém do necessário para enfrentar o desafio de escolarização da população de jovens, adultos e trabalhadores que acessam a Rede Federal. É necessário realçar que esses resultados se referem a instituições federais – a Rede Federal –, que foram a base estratégica de implementação do Proeja⁸ (Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006), reconhecidas pelo ensino de qualidade e de referência não só na formação técnica, mas também na formação básica. Essas instituições possuem melhor infraestrutura, corpo docente qualificado e recursos, inclusive de assistência estudantil. Desse modo,

⁸ “O exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, e sobremaneira na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional. Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente —, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA” (Brasil. MEC, 2007, p. 34).

é razoável ponderar que as escolas públicas de outras dependências administrativas demonstrem resultados ainda piores.

A adequação da metodologia à apuração do fluxo da EJA e da EPT produz um resultado preciso, que expressa a totalidade da dinâmica dessa oferta. Contudo, há uma estabilidade em seus resultados, o que indica uma tendência conservadora, visto que não é possível perceber uma tendência de transformação da realidade da população jovem, adulta e trabalhadora no que diz respeito à conclusão da educação básica, à elevação da escolaridade e ao acesso ao direito universal à educação.

Ainda que muitas das dimensões associadas à evasão⁹ sejam externas à atividade propriamente escolar, os fatores socioeconômicos não possuem exclusividade na (re)produção do fenômeno. As características internas e de organização da escola e os processos que se desenvolvem nos estabelecimentos escolares, em muitos casos sob gerência de atores como os docentes e o corpo dirigente das instituições ou dos sistemas de ensino, podem contribuir e colaborar com a sua redução. De toda forma, a evasão escolar é um fenômeno multidimensional e se relaciona a fatores internos e externos, individuais e coletivos (Santos; Albuquerque, 2019).

No caso da EJA, a questão ganha contornos ainda mais intensos, uma vez que os estudantes que se matriculam na etapa já trazem a experiência de evasão. O retorno à escola representa uma tomada de decisão e uma intencionalidade de concluir um projeto que ficou para trás, ou seja, completar a trajetória escolar que foi interrompida.

⁹ A revisão de literatura realizada por Hunt (2008) aponta outros fatores sociais: problemas de saúde; a situação de órfãos; migrações internas ou externas e as consequentes dificuldades em acessar a educação nas novas áreas em termos de linguagem, discriminação, falta de identificação, documentação etc.; crianças de grupos linguísticos minoritários; gravidez na adolescência; casamento precoce; práticas sociais de gênero nas famílias, comunidades e escolas. Além disso, a escolaridade dos pais também se relaciona à disposição de frequentar a escola por um período mais longo, particularmente o nível de escolaridade da mãe, que influenciaria o tempo de acesso para as meninas. A percepção da importância que os membros da família atribuem à escolarização, assim como a da qualidade da educação escolar recebida e da capacidade de as crianças progredirem por meio do sistema de ensino, afetam a prioridade atribuída à escolaridade dentro do lar. A autora também realça os componentes associados à estrutura escolar e à qualidade dos processos no interior da escola, tais como ausência de responsabilização e absenteísmo dos docentes, falta de recursos de infraestrutura como mesas, banheiros, quadro e material de apoio ao trabalho, que também são apontados pelos estudos como elementos que contribuem para o abandono.

Pesquisa sobre Abandono Escolar (PSAE), elaborada pela Coordenação de Pesquisa do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), cujo público-alvo são os alunos cursantes do ensino médio das escolas públicas de Minas Gerais no ano de 2009 e os alunos que abandonaram o ensino médio antes de sua conclusão nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009, apontou que a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho foi o principal motivo alegado. Contudo, ressalta que o trabalho é uma atividade comum entre os estudantes do ensino médio, e que as chances de ingresso e permanência no ensino médio situam-se entre as variáveis: ter mães com instrução superior, residir em área urbana, possuir computador em casa etc.; e a variável mais importante para frequentar o ensino médio foi não ter atraso escolar. A pesquisa também realçou que a evasão escolar é fruto de um processo lento de desengajamento do estudante da escola, em que os sinais costumam ocorrer muito antes, com faltas, repetências, não realização das tarefas etc.

Por outro lado, o estudo de Neri (2009, p. 5) apontou que os motivos declarados pelos adolescentes para estarem fora da escola estão mais relacionados à falta de interesse em frequentá-la (40,3%) do que à necessidade de trabalho e renda (27,1%).

Os estudantes jovens e adultos que procuram regressar às instituições escolares carregam todo um conjunto de experiências de vida, destacadamente as de trabalho, construídas desde quando saíram dos bancos escolares e, por essa razão, requerem da escola condições de retorno específicas e distintas, que sejam capazes de conciliar a sua condição de tempo, de vida e de trabalhador com a de estudante.

Esse tipo de conciliação, que articula e materializa dois direitos sociais fundamentais – o direito à educação e o direito ao trabalho – já se faz presente nas orientações do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), no PNE, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), e em programas, como o Proeja. Essas condições institucionais, projetadas nas diversas políticas, planos e programas, reverberam na escola, a qual se organiza para o atendimento à diversidade dos públicos-alvo da EJA e da educação profissional.

3 ALTERNATIVAS ÀS OFERTAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA FORMA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As ofertas de EJA e EPT comportam uma diversidade própria e, exatamente devido à sua abrangência, devem ser plurais, diversificadas, flexíveis e destinadas a seus estudantes, que podem chegar a representar uma demanda potencial de cerca de 53 milhões de indivíduos, entre 19 anos e 65 anos, que não possuem a educação básica concluída.

Nesse sentido, reforça-se o imprescindível atendimento dessa população, que retorna à escola com base nos referenciais da diversidade que lhe constitui e da flexibilidade para a organização da oferta dessas modalidades.

A EJA não se transforma em demanda manifesta por parte das pessoas com baixa escolaridade sem que haja políticas de estímulo, tanto por meio da oferta constante e de qualidade de serviços educativos como pelo convite àqueles que podem ser beneficiados por esses serviços, com atenção às suas especificidades e necessidades. (Ribeiro; Haddad; Catelli, 2014, p. 10, grifos nossos).

Nesse contexto, a concepção de acesso dessa população à EJA não pode ter relação apenas com o ingresso do estudante, mas há de ser pensada nos termos de sua permanência nos sistemas educacionais e com vistas a se constituir em uma possibilidade realista de concluir o curso iniciado.

Para tanto, torna-se indispensável a diversificação curricular como estratégia para o atendimento da diversidade dos públicos-alvo da EJA e da EPT. Uma organização curricular homogênea, unidirecional e inflexível que, muitas vezes, emula, em semestres, as estruturas seriadas das ofertas regulares ou transplanta para jovens

e adultos modelos voltados para adolescentes, e acaba não promovendo condições favoráveis para o desenvolvimento de uma trajetória escolar que resulte na conclusão do ensino médio.

Não é raro encontrar as etapas da EJA sendo ofertadas em semestres, que guardam correspondência às séries da etapa regular. Nesse tipo de desenho curricular, ocorre, muitas vezes, a situação de um estudante cursar parcialmente o semestre e, por motivos diversos, abandoná-lo sem a aprovação. Nessa suposta situação, quando o indivíduo regressa à escola no semestre seguinte, ele deve retroceder ao primeiro semestre e tornar a cursar todo o período que já havia cursado no semestre abandonado, repetindo os conteúdos. Esse retorno ao ponto de partida, a depender das condições de vida do estudante e de seu desempenho em avaliações de aprendizagem, pode, inclusive, ocorrer mais de uma vez.

Levando em conta o quantitativo de estudantes matriculados na EJA e os baixos percentuais de conclusão na etapa, pode-se supor que faltam estratégias de adaptação escolar para atender ao estudante trabalhador: “ao manter uma única forma de organização, as instituições educacionais comunicam que um único público é o destinatário de suas ações e marginalizam todos aqueles que não atendem ao perfil idealizado” (Arêas et al., 2019a, p. 86). Com esse tipo de atitude, a escola “assume um papel inerte quanto à sua organização e suas práticas e transfere a responsabilidade do sucesso escolar exclusivamente aos estudantes” (Arêas et al., 2019a, p. 86).

Como alternativa às formas de organização curricular unidirecionais e inflexíveis, já é prevista a oferta de educação profissional por meio de itinerários formativos, compreendidos como:

[...] o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica, podendo ser:

I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional;

II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e

III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica. (Brasil. CNE. CP, 2021, art. 5º, § 5º).

Os princípios norteadores da oferta de educação profissional reforçam:

XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos. (Brasil. CNE. CP, 2021, art. 3º).

Nesses termos, abrem-se possibilidades de organização curricular à oferta de EJA na forma integrada à educação profissional, com capacidade de acolher a diversidade de seu público e de ofertar a flexibilidade demandada pelas condições específicas e distintas do estudante trabalhador.

No âmbito da Rede Federal, algumas iniciativas são desenvolvidas com o propósito de alcançar resultados de menor evasão e de maior permanência e êxito. Há, inclusive, o *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, cujas referências norteiam a política de enfrentamento da evasão em cada instituto e orientam a formulação dos Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito em cada unidade (Brasil. MEC, 2014).

A construção desses planos estratégicos se realiza de forma coordenada entre as várias unidades que compõem a Rede Federal, prevendo cinco fases a serem cumpridas (Quadro 1).

QUADRO 1
**FASES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL
DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ALUNOS**

Fase 1	Instituição da Comissão Interna
Fase 2	Elaboração de Diagnóstico Quantitativo
Fase 3	Elaboração de Diagnóstico Qualitativo
Fase 4	Consolidação do Plano Estratégico
Fase 5	Monitoramento e Avaliação das Ações

Fonte: Nota informativa nº 138/2015 (Brasil. MEC, 2015).

Nesse contexto, a Rede Federal se constitui em um ambiente institucional favorável ao desenvolvimento e à propagação de alternativas, formas e experiências orientadas à oferta de EJA na forma integrada à educação profissional, visando à menor evasão.

Em um levantamento documental, identificou-se a coleção “Permanência na Educação”, publicada pelo Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape) do Instituto Federal Fluminense (IFF), que se dedica aos estudos dos sentidos da noção de permanência, tratando-a como “objeto de pesquisa em sua dimensão interdisciplinar e multifacetada” (Carmo; Arêas, 2019, p. 9). Na sequência, detalha-se a experiência da instituição.

4 A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

Os estudos sobre evasão escolar, desenvolvidos no âmbito do Nucleape/IFF, focalizam e priorizam o exame da permanência do estudante. Entre evasão e permanência, os dois lados de uma mesma moeda, o Nucleape optou por

[...] olhar a permanência como *locus* de estudo e ação e não o momento estanque da evasão, a qual, por si só, já se tornou finalização de um processo caracterizado pela efetivação da saída do estudante, destacamos a bandeira da posição política da permanência como um contínuo do processo educacional sobre o direito à educação, à aprendizagem e toda mobilização necessária em direção à qualidade do ensino. (Carmo; Arêas, 2019, p. 9).

A consideração do fenômeno da permanência como objeto de estudo e ação redundava em um conjunto de iniciativas que merecem ser destacadas. São estudos que se debruçaram sobre os elementos de permanência ou de sua construção, buscando identificar e vivenciar a “inventividade técnica e metodológica” no campo (Carmo; Arêas, 2019, p. 11). Nesse sentido, objetivam “identificar o que há nos estudantes e ambiente educacional que os faz permanecer e não o que lhes falta” (Cruz *et al.*, 2019, p. 45), com vistas a repercutir em políticas institucionais de promoção da permanência dos estudantes (Tinto, 2002).

Os estudos do Nucleape apontam para um conjunto de reflexões teóricas e práticas voltadas à permanência do estudante, entre as quais destacam-se:

- o “reconhecimento de que as relações sociais discentes importam para a aprendizagem e de que o bem-estar e a felicidade são elementos fulcrais para a sensação de pertencimento desses estudantes” é um aspecto que pode contribuir para a compreensão e o fortalecimento da permanência estudantil (Cruz *et al.*, 2019, p. 50);
- a técnica da pergunta na sala de aula como facilitadora da construção do conhecimento e sua contribuição para a permanência e o êxito (Gomes *et al.*, 2019, p. 55);
- a aprendizagem colaborativa como caminho viável para maior envolvimento e permanência dos estudantes (Gomes *et al.*, 2019, p. 56);
- a entrevista de acolhimento como estratégia para conhecer o estudante em sua particularidade, a partir de sua realidade, proporcionar maior identificação dos estudantes com o espaço educacional e contribuir para a permanência dos estudantes na educação (Silva *et al.*, 2019, p. 108);

- a implementação de ações de suporte aos estudantes para que prossigam e concluam o curso, uma vez que há correlação entre a permanência dos estudantes e “os suportes por parte das instituições, professores, colegas e familiares, bem como as estratégias para suas adaptações, e as expectativas, sobretudo de melhoria da qualidade de vida por meio da inserção no mercado de trabalho” (Cara *et al.*, 2019, p. 122);
- o acompanhamento do processo de transição e de adaptação pelo qual passam os estudantes do Proeja para identificação das especificidades, tanto de modo individual quanto coletivo (Cara *et al.*, 2019);
- a busca ativa como estratégia para alcançar o contingente da população invisibilizado por não acessar os serviços públicos e/ou estar fora de redes de proteção social (Arêas *et al.*, 2019b, p. 129);
- a tomada da permanência como objeto de estudo vai além da produção de conhecimento, “implica uma ética que supera a leitura reducionista da relação causa e efeito da evasão, requer interlocuções com os sujeitos do processo educacional e pressupõe uma escuta interessada nas motivações desses sujeitos” (Viana *et al.*, 2019, p. 135);
- a compreensão de que a instituição deve ter um olhar atento voltado para o espaço socioacadêmico e suas reverberações em sala de aula, de forma a “compreender seus estudantes e a partir dos fatores que os cercam, próprios, internos e externos, elaborar estrategicamente um plano para a promoção da sua permanência e êxito” (Viana *et al.*, 2019, p. 135);
- a verificação da viabilidade de adaptação das “metodologias e modelos empregados na Análise de Sobrevivência em Saúde” para a proposição de um modelo estatístico que permita a análise e o monitoramento da permanência e êxito dos estudantes (Viana *et al.*, 2019, p. 139);
- a flexibilidade curricular por meio de uma organização curricular modularizada, com possibilidades de saídas/formações intermediárias (Arêas *et al.*, 2019b).

Uma vez que os estudos se propõem a priorizar a construção da permanência do estudante, considerando-a como objeto de estudo e ação, eles registram que, no que se refere à organização curricular flexível, são necessárias experiências marcadas pela “inventividade técnica e metodológica”, “a partir da construção de um modelo de currículo [...] em uma perspectiva não linear de formação do trabalhador, pensando em um currículo possível de ser cumprido” (Arêas *et al.*, 2019a, p. 89). Para tanto, estruturaram-se itinerários formativos com base nos princípios da flexibilidade, da adaptabilidade, da agilidade e da aquisição progressiva e permanente de novas competências.

Itinerário Formativo se constitui em percurso formativo amplo, global e flexível quanto a entradas, saídas, reingressos e aproveitamentos de estudos, que congrega e articula o conjunto das possíveis trajetórias de formação, todas elas relevantes quanto ao perfil de saída, permitindo que o estudante possa vislumbrar possibilidades de trajetórias que vão desde a Formação Inicial até a Pós-Graduação, reconhecendo e validando, observadas as leis e as normas vigentes, experiências adquiridas no mundo do trabalho e aproveitando estudos realizados anteriormente. (IFF, 2019 *apud* Arêas *et al.*, 2019a, p. 91).

A experiência de organização do itinerário pautou-se sob a lógica de haver uma correlação direta entre a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e o aproveitamento de estudos para a Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio, na educação profissional técnica de nível médio. Ressalta-se que a concepção do itinerário “materializa a oportunidade ao aluno trabalhador de fazer suas escolhas a partir dos seus interesses e das suas necessidades, de construir uma carreira profissional de forma organizada, desde a Formação Inicial até a formação técnica” (Arêas *et al.*, 2019a, p. 93). A Figura 1 demonstra a estrutura do itinerário, e a Figura 2 traz a diversidade de itinerários que um estudante trabalhador pode cursar em sua trajetória formativa.

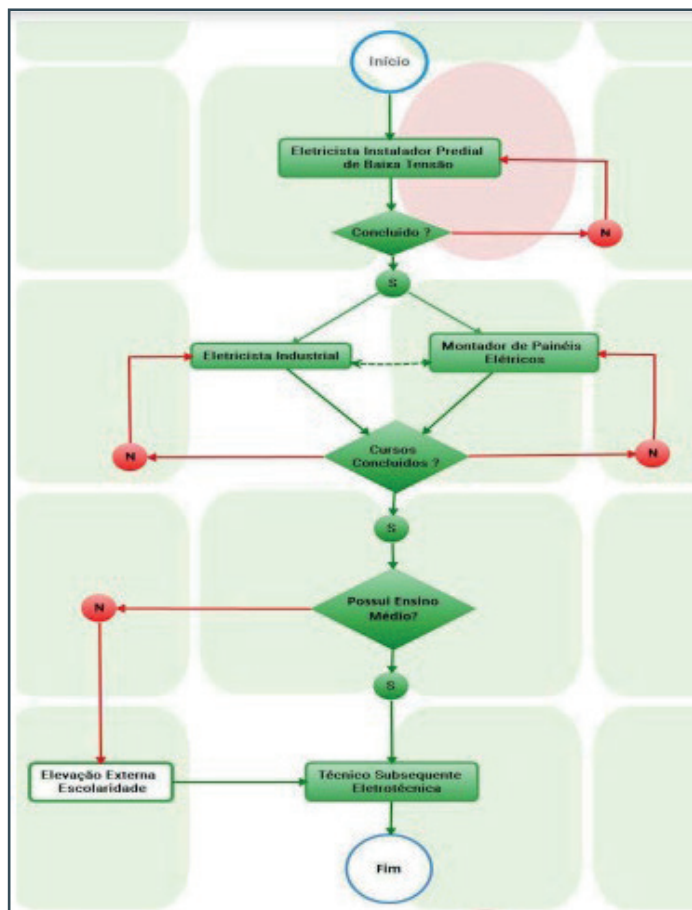


FIGURA 1

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO ITINERÁRIO FORMATIVO ELETRICISTA PREDIAL

Fonte: IFF (2019, *apud* Arêas *et al.*, 2019a).

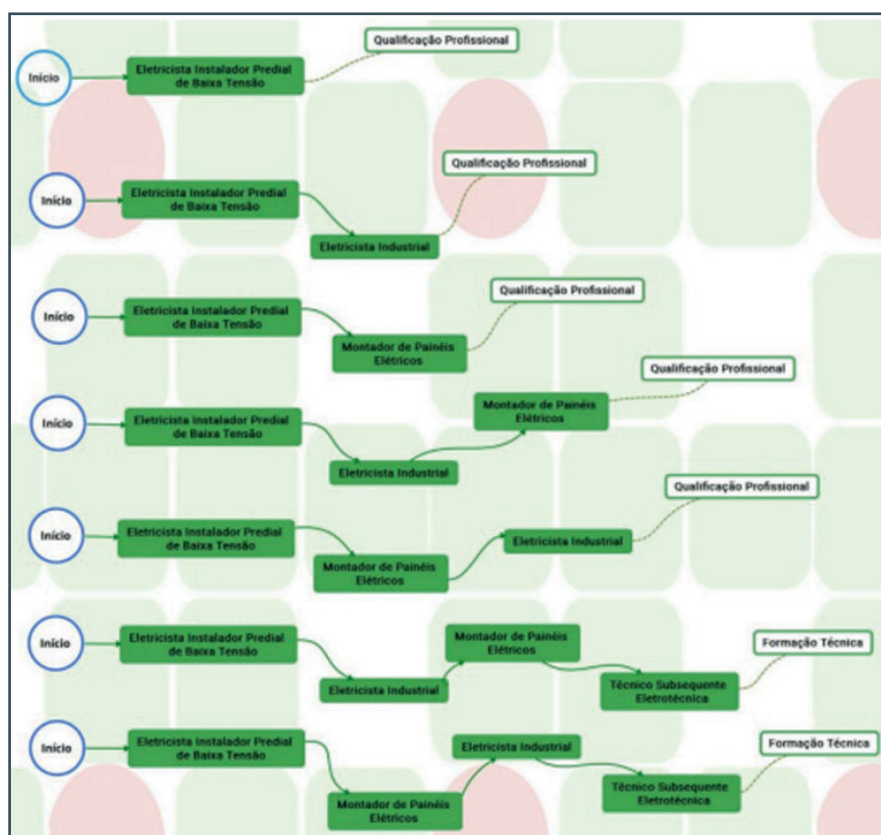


FIGURA 2

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS POSSÍVEIS

Fonte: IFF (2019, *apud* Arêas *et al.*, 2019a).

Os itinerários apresentados nas Figuras 1 e 2 são inaugurados por um curso de formação inicial – Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão – que funciona como um módulo básico e pré-requisito para os demais cursos de Formação Continuada – Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos – e para todo o itinerário. A última etapa corresponde à qualificação técnica, na qual o estudante, após ter concluído todos os cursos de Formação Inicial e Continuada do Eixo Tecnológico Controle e Processos Industriais ligados à área elétrica, totalizando a carga horária da formação profissional, e finalizado o ensino médio, estará apto a ingressar no Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica (IFF, 2019, *apud* Arêas *et al.*, 2019a, p. 93).

A representação gráfica permite perceber a existência de diferentes possibilidades de entrada para o estudante e de início do itinerário. Em sequência, as próximas etapas também são oferecidas em distintas opções. Por outro lado, é possível captar uma intencionalidade no itinerário, no sentido de promover o avanço desde a Formação Inicial e Continuada até a Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio e o Curso Técnico Subsequente.

Esse desenho curricular sugere uma adaptação escolar voltada ao estudante trabalhador, oferecendo uma maior diversidade de trajetórias que levam em conta seus interesses, suas condições de trabalho e estudo e seus avanços, minimizando os retornos ao ponto de partida, possibilitando a aquisição progressiva e permanente de novas competências, oferecendo a alternativa de saídas intermediárias com qualificação e, principalmente, conduzindo-o a construir, em uma estrutura flexível, um desenvolvimento profissional de forma organizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multidimensionalidade e a complexidade da evasão escolar nos conduzem à compreensão de que ao fenômeno se associam fatores intra e extraescolares, cuja definição entre o que se constitui como externo e interno não é absoluta quando se trata de fenômenos sociais¹⁰. De qualquer maneira, as formas de organização da escola e os processos que se desenvolvem nos estabelecimentos escolares, muitas vezes sob a administração do corpo dirigente das instituições, dos sistemas de ensino e dos docentes, podem contribuir tanto com a redução quanto com a reprodução da evasão.

O estudo objetivou focalizar a evasão na EJA. Muitas vezes, quando se aborda essa modalidade, o enfoque circunscreve o número de matrículas sem a redução do quantitativo de evadidos, o que faz diminuir consideravelmente a cifra de estudantes que efetivamente concluem a educação básica. Os baixos percentuais de conclusão nessa etapa provocam reflexões que se constituem em novos parâmetros epistemológicos e metodológicos para avançar na discussão.

Em termos epistemológicos, é importante reter as contribuições dos estudos do Nucleape/IFF, que ajustam o foco e invertem a perspectiva de análise da evasão – a qual consiste no momento final do fenômeno – para os processos e os elementos que constroem a permanência do estudante na escola. Esse giro epistemológico redundando em um questionamento profundo das formas de organização das instituições educacionais, do trabalho pedagógico e das estratégias de adaptação escolar para atender ao estudante trabalhador.

Por outro lado, em termos metodológicos, é necessário reafirmar que a metodologia utilizada pelo Censo Escolar da Educação Básica compromete o

¹⁰ Os fatores “externos” podem ser (re)produzidos, legitimados no “interior” de instituições escolares e reconhecidos, posteriormente, como pertencentes a esferas quase inatingíveis pela ação, como a “estrutura” e o “sistema”. Além disso, aquilo que é produzido internamente na escola em uma determinada etapa da educação básica, como a reprovação e/ou o abandono no ensino fundamental, produz uma distorção idade-série que, posteriormente, no ensino médio – etapa seguinte ao ensino fundamental, na qual, geralmente, ocorre uma mudança de instituição –, transforma-se em “fator externo”, algo que o indivíduo já porta ao ingressar na nova etapa (Santos; Albuquerque, 2019, p. 99).

cálculo dos indicadores de rendimento e fluxo da educação profissional e da EJA¹¹. As distintas temporalidades da EJA e da EPT não são completamente abarcadas pela organização do Censo Escolar, resultando em lacunas estatísticas que encobrem a totalidade da oferta dessas modalidades, as quais se desenvolvem, sobretudo, nas redes estaduais, municipais e privadas, numericamente majoritárias, e dificultando a formulação de políticas específicas para os desafios postos à etapa, cuja demanda potencial é expressiva.

Com relação às diferentes demandas e dinâmicas dessa população sem a educação básica completa no país, no caso da Rede Federal, há determinações legais que priorizam a oferta do Curso Técnico Integrado à EJA (Proeja Integrado). O Decreto nº 5.840/2006, que 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), estabelece:

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, *no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição*, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (Brasil, 2006, grifo nosso).

Desde 2008, com o advento da PNP, foi pactuado que a Rede Federal deve estar comprometida em manter 10% de suas matrículas no Proeja Integrado. A despeito dessas determinações, o cumprimento desses percentuais ainda se encontra muito aquém do estabelecido pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e pelo Decreto nº 5.840/2006. No Gráfico 5, é possível perceber que somente o Instituto Federal de Goiás (IFG) alcançou o percentual estabelecido em 2023. Uma análise simplificada poderia propor que o caminho para solucionar o problema seria aumentar indefinidamente a oferta. O obstáculo, contudo, como demonstrado, situa-se mais no fluxo do que na oferta. Em outras palavras, a elevação das taxas de conclusão é uma questão mais urgente do que o aumento do número de vagas.

¹¹ Questão aprofundada e mais delineada nos estudos do Texto para Discussão nº 45 do Inep: *As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores* (Moraes; Albuquerque, 2019).

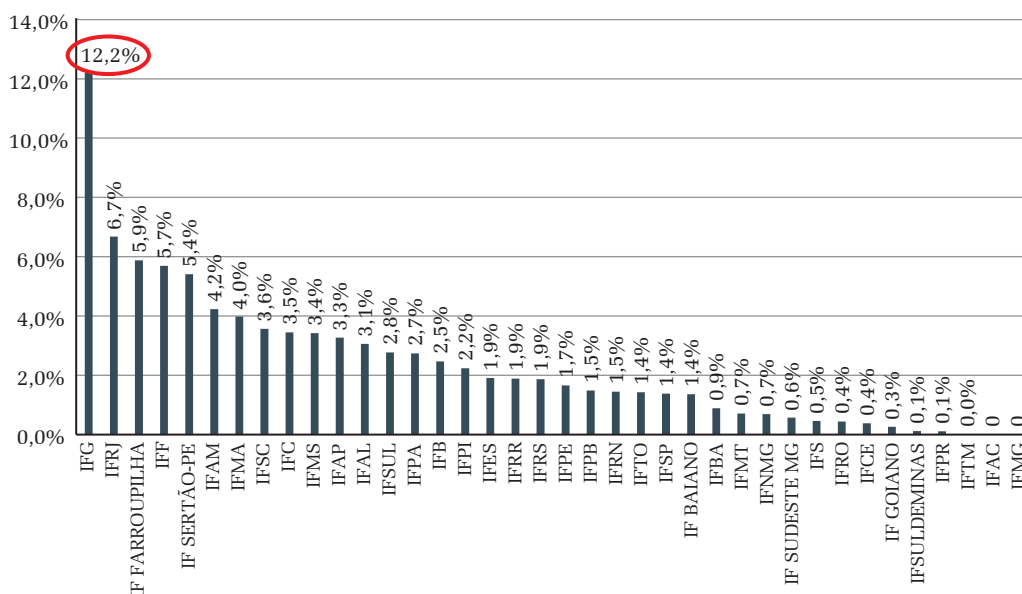


GRÁFICO 5

CUMPRIMENTO DE PERCENTUAIS LEGAIS (LEI N° 11.892/2008) NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO À EJA (PROEJA INTEGRADO) POR INSTITUIÇÃO - BRASIL - 2023

Fonte: PNP/MEC (2023).

Muitos são os desafios enfrentados pelas sociedades em constante e acelerado ritmo de desenvolvimento tecnológico. Eles se tornam mais intensos ainda quando estão associados à baixa escolaridade da população jovem, adulta e trabalhadora, que não possui a educação básica completa; à dinâmica demográfica brasileira em processo de envelhecimento da população (das pessoas em idade de trabalhar e dos idosos); e à desigualdade socioeconômica, que impacta a distribuição de oportunidades, a empregabilidade, o acesso a serviços essenciais, à renda e à cultura, entre outras dimensões. Esses fatores, quando combinados, podem resultar em um cenário de novas e profundas exclusões sociais.

A EJA articulada à EPT possui um papel central na garantia de direitos em um cenário marcado por desigualdade socioeconômica e exclusão. Contudo, é importante considerar a adaptação escolar para atender ao estudante trabalhador, visto que o trabalho se impõe de forma imprescindível e inadiável para muitos, não podendo ser renunciado nem desconsiderado pelas instituições educacionais, mas sim, assumido como lócus de produção de conhecimento e princípio educativo (Oliveira; Machado, 2011). Para que a EJA e a educação profissional acolham a diversidade de seu público, torna-se indispensável pensar em modelos que possam contribuir com o retorno e o acolhimento de seus estudantes à escola, adotando estratégias educacionais flexíveis que integrem o processo de ensino às especificidades dos diferentes perfis de estudantes, de modo a garantir que seu processo educacional seja concluído de forma efetiva e que seus direitos sejam consolidados.

Por fim, é útil ressaltar que ainda existem muitas lacunas para um quadro mais detalhado da oferta e das matrículas da EJA fora da Rede Federal, que tem seu panorama bem contabilizado na PNP. A oferta estadual e a privada ocupam posição central no acesso de milhões de jovens e adultos à educação. Entretanto, as estatísticas disponíveis ainda são insuficientes, seja por restrições metodológicas, seja pela falta de cobertura das múltiplas formas de organização. Não menos relevante é pensar sobre a ausência de uma avaliação que permita conhecer a qualidade do que tem sido oferecido aos jovens e adultos que buscam retomar sua formação básica, lacuna essa que ganha contornos ainda mais complexos quando se leva em conta a EJA integrada à educação profissional, carente de dados que permitam julgar sua qualidade. Além disso, escassez de informações torna ainda mais complexa a elaboração de políticas informadas por evidências. O presente segue repetindo o passado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. E. M. et al. A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: uma análise das estratégias da Meta 10 do Plano Nacional de Educação. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). *Estratégias do Plano Nacional de Educação I*. Brasília: Inep, 2021. p. 71-105. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 5).

ARÊAS, H. C. A. et al. Por uma escola possível ao trabalhador: a construção do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica: um Itinerário Formativo no Campus Avançado São João da Barra. In: CARMO, G. T. (Org.). *O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019a. p. 85-96. (Coleção Permanência na Educação).

ARÊAS, H. C. A. et al. A estratégia de busca ativa na articulação da educação profissional com a educação de jovens e adultos: experiência do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Guarus. In: CARMO, G. T. (Org.). *O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019b. p. 125-131. (Coleção Permanência na Educação).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Dicionário de Indicadores Educacionais: fórmulas de cálculo*. Brasília, DF: Inep, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota Técnica nº 8/2017/CGCQTI/DEED, de 27 de junho de 2017*. Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar: microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2013-2023)*. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/>

acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar. Acesso em:
5 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio*. Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36471>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, de 09 de julho de 2015*. Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://ctur.ufrrj.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-Informativa-no-138-2015.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plataforma Nilo Peçanha [PNP]*. Brasília, DF, [2017-2023]. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 5 dez. 2024.

CARA, G. R. B. et al. Modelo de análise de “Transição de Schlossberg”: relações dos aspectos psicossociais com a permanência dos estudantes do Proeja. In: CARMO, G. T. (Org.). *O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 115-124. (Coleção Permanência na Educação).

CARMO, G. T.; ARÊAS, H. C. A. Introdução. In: CARMO, G. T. (Org.). *O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 8-11. (Coleção Permanência na Educação).

CRUZ, S. R. et al. O uso da sociometria como método para o reconhecimento da dinâmica das situações de bem-estar na permanência dos estudantes da EJA. In: CARMO, G. T. (Org.). *O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 42-52. (Coleção Permanência na Educação).

GOMES, J. L. C. et al. A técnica da pergunta na sala de aula: contribuição para a permanência e o êxito. In: CARMO, G. T. (Org.). *O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 53-60. (Coleção Permanência na Educação).

HUNT, F. *Dropping out from school: a cross-country review of literature*. Falmer, Brighton: Create/University of Sussex, 2008. (Create Pathways to Access, n. 16).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c): suplemento educação: microdados*. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados>. Acesso em: 12 set. 2024.

MORAES, G. H. A Plataforma Nilo Peçanha: desafios à construção de estatísticas e indicadores de avaliação para a Rede Federal. In: MORAES, G. H. et al. *Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção*. Brasília, DF: Inep, 2020. p. 423-476.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. *As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores*. Brasília, DF: Inep, 2019. (Texto para Discussão, 45).

MORAES, G. H. et al. *Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica – PNP 2020*. Brasília/DF: Evobiz, 2020. Disponível em <https://dadosabertos.mec.gov.br/images/pdf/grm-2020-isbn-revisado.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

NERI, M. C. O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do Proeja como estratégia de formação de trabalhadores. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO-IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0143.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

RIBEIRO, V. M.; HADDAD, S.; CATELLI, R. (Org.) *A EJA em cheque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo: Global, 2014.

SANTOS, R.; ALBUQUERQUE, A. E. M. Análise das taxas de abandono nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio a partir das características das escolas. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). *Cinco anos de Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2019. p. 73-106. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 2).

SANTOS, R. et al. A educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo plano nacional de educação. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; BOF, A. M. (Org.). *Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2023. p. 11-43. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 8).

SILVA, R. N. et al. Entrevista de acolhimento: refletindo a técnica. In: CARMO, G. T. (Org.). *O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 107-114. (Coleção Permanência na Educação).

TINTO, V. *Enhancing student persistence: connecting the dots*. [S. l.], 2002.
Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251201461_Enhancing_Student_Persistence_Connecting_the_Dots. Acesso em: 5 dez. 2024.

VIANA, C. C. B. et al. Modelagem probabilística: Análise de Sobrevivência na Saúde como base para construção de Análise de Permanência na Educação. In: CARMO, G. T. (Org.). *O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 132-141. (Coleção Permanência na Educação).